



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Il genere grammaticale e la sua acquisizione in FLE da parte degli studenti italofoeni

Facoltà di Lettere e Filosofia

**Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali
Dottorato XXXI ciclo in Scienze del testo, *curriculum* francesistica**

Alessia Di Pietro

Matricola 1164974

Relatore

Prof. Oreste Floquet

« Le genre est la catégorie grammaticale la plus déroutante, et il s'agit d'un sujet qui intéresse aussi bien les non linguistes que les linguistes, qui devient de plus en plus fascinant à mesure qu'il est étudié ».

Trad. fra. Corbett G.

Sommario

| | |
|---|------------------|
| 1. Prospettive di osservazione | 6 |
| 1.1 Il genere grammaticale: una visione d'insieme | 7 |
| 1.2 Genere naturale e genere grammaticale tra sistematicità e definitezza | 9 |
| 1.3 Casi particolari nell'assegnazione del genere..... | 14 |
| 1.3.1 L'assegnazione del genere ai prestiti..... | 15 |
| 1.4 Rapporto tra genere e classi flessive..... | 19 |
| 1.5 Il genere in italiano | 22 |
| 1.5.1 Evoluzione diacronica del genere dal latino all'antico italiano..... | 22 |
| 1.5.2 Il genere nell'italiano contemporaneo..... | 25 |
| 1.5.3 Il genere grammaticale nelle varianti diatopiche del retoromanzo | 31 |
| 1.6 Il genere grammaticale in francese tra morfo-fonologia e semantica..... | 32 |
| 1.7 Il sistema morfologico semplificato delle lingue creole..... | 36 |
| 1.7.1 Il genere nelle lingue creole a base francese | 43 |
| 1.8 Il rapporto tra genere e lingua nelle lingue del mondo | 46 |
| 1.9 Connessioni tra lingua, cultura/esperienza e genere: la questione della femminilizzazione..... | 63 |
| 1.9.1 L'italiano e la tendenza all'androcentrismo | 66 |
| 1.9.2 Il francese e la sua evoluzione verso la parità linguistica uomo-donna | 70 |
| 1.9.3 Femminilizzazione in Canada | 75 |
| 2. I processi acquisizionali della L2 | 78 |
| 2.1 Linguistica acquisizionale e interlingua..... | 78 |
| 2.1.1. Il ruolo dei congeneri e della marcatezza..... | 81 |
| 2.1.2. I <i>transfer</i> ed il loro ruolo nell'interlingua | 83 |
| 2.1.3 <i>Failed Functional Features Hypothesis</i> e <i>Full transfer Full Access</i> a confronto | 87 |
| 2.1.4 GU e <i>Transfer</i> : i sei approcci generativisti | 89 |
| 2.1.5 L'acquisizione della lingua dalla prospettiva funzionalista | 93 |
| 2.1.6 Gli errori e la loro interpretazione..... | 97 |
| 2.2. Apprendere una L2: caratteristiche e peculiarità | 99 |
| 2.3 Titubanze e aspetti fondanti nell'approccio al genere grammaticale | 102 |
| 2.3.1 I fattori che interferiscono nell' <i>iter</i> di acquisizione del genere.. | 104_Toc528920410 |
| 2.3.2 L'età di acquisizione e la sua variegata interpretazione..... | 106 |
| 2.3.3. Il ruolo della prossimità tra L1 e L2 nel processo di acquisizione..... | 111 |
| 2.3.4 Il ruolo dell'altre lingua nell'acquisizione della L3 | 116 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.5 L'acquisizione del genere grammaticale applicata alle differenze tipologiche tra le varie lingue..... | 117 |
| 2.4. I Modelli cognitivi e la loro implicazione didattica..... | 118 |
| 2.4.1 Il <i>natural approach</i> di Krashen..... | 118 |
| 2.4.2 La teoria della processabilità di Pienemann..... | 121 |
| 2.4.3. Il modello di Levelt applicato all'elaborazione e produzione del messaggio linguistico..... | 125 |
| 2.4.4. I modelli integrati..... | 126 |
| 2.4.5 L' <i>input</i> nell'interpretazione di Carroll e gli altri approcci incentrati su questo concetto..... | 127 |
| 2.4.6 Il modello delle reti indipendenti di Caramazza..... | 128 |
| 2.4.7 La <i>subsystems hypothesis</i> di De Bot..... | 129 |
| 2.4.8. Modelli bilingui o multilingui..... | 129 |
| 2.4.9 Modelli incentrati sui processi psicologici..... | 130 |
| 2.4.10 I modelli ambientalisti..... | 131 |
| 3 Obiettivi, spunti e prospettive del test..... | 133 |
| 3.1 La predicibilità delle desinenze..... | 133 |
| 3.1.1 Indizi morfo-fonologici e la lingua francese..... | 134 |
| 3.2 Gli altri indizi che interferiscono nell'attribuzione del genere..... | 142 |
| 3.3 Il test..... | 145 |
| 3.3.1 Intenti di osservazione..... | 145 |
| 3.3.2 Perché impiegare delle pseudo-parole?..... | 153 |
| 3.3.3 Perché osservare la lettera iniziale?..... | 154 |
| 4. Somministrazione del test..... | 156 |
| 4.1 Struttura del test somministrato nelle Università nel corso del primo incontro..... | 156 |
| 4.2 Il secondo incontro: test e svolgimento..... | 158 |
| 4.3 Obiettivi e scopi dei test..... | 159 |
| 4.4 Il test negli Istituti Secondari di Secondo Grado: propositi e struttura..... | 161 |
| 4.5 Annotazioni sullo svolgimento delle esercitazioni..... | 161 |
| 4.6 Le strutture coinvolte..... | 165 |
| 4.6.1 L'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Università degli Studi di Milano: descrizione dei Corsi di provenienza degli studenti coinvolti..... | 165 |
| 4.6.2 Università degli Studi di Roma: annualità e Corsi di Laurea coinvolti..... | 167 |
| 4.6.3 Una situazione di immersione linguistica osservata presso il Liceo Alfred Mézières di Longwy..... | 167 |
| 4.6.4 Materie di studio e didattica nel percorso liceale nella scuola italiana..... | 169 |
| 4.7 Il <i>corpus</i> dei partecipanti..... | 171 |

| | |
|--|------------------|
| 4.7.1 I partecipanti universitari | 172 |
| 4.7.2 I partecipanti liceali..... | 173 |
| 4.8 Dati e osservazioni emersi dalla somministrazione del primo test..... | 174 |
| 4.8.1 Risultati acquisiti presso l'Università degli Studi di Roma La Sapienza | 174 |
| 4.8.2 Risultati acquisiti a Milano | 195 |
| 4.9 Svolgimento e chiusura del percorso di osservazione: il secondo e ultimo incontro | 218 |
| 4.9.1 Risultati ottenuti nella seconda somministrazione presso La Sapienza di Roma..... | 218 |
| 4.9.2 La seconda somministrazione svoltasi a Milano: risultati e considerazioni..... | 225 |
| 4.10 Osservazioni condotte presso i Licei coinvolti | 233 |
| 4.10.1 Liceo Linguistico Maria Ausiliatrice | 233 |
| 4.10.2 Liceo Linguistico Niccolò Machiavelli..... | 240 |
| 4.10.3 Il Liceo Aldred Mézières di Longwy | 248 |
| 4.11 Valutazioni finali | 259 |
| 4.11.1 Confronto dei risultati emersi nel primo incontro tenutosi presso i vari atenei | 259 |
| 4.11.2 Osservazioni sulla somministrazione del secondo test nelle Università coinvolte | 264 |
| 4.11.3 Università La Sapienza: i risultati dei due test a confronto..... | 267 |
| 4.11.4 Considerazioni finali sui test distribuiti presso le Università di Milano | 271 |
| 4.11.5 Conclusioni finali in riferimento agli Istituti Secondari di Secondo Grado coinvolti | 275_Toc528920469 |
| 4.12 Osservazioni conclusive..... | 285 |
| 4.12.1 Criticità e punti di debolezza del test: la frequenza, la scelta dei termini proposti e il loro ruolo nei dati emersi | 293 |
| 5.1 Bibliografia | 296 |
| 5.2 Allegato A..... | 308 |
| 5.3 Allegato B..... | 319 |
| 5.4 Allegato C..... | 341 |
| 5.5 Allegato D..... | 342 |
| 5.6 Allegato E | 354 |

1. Prospettive di osservazione

Questa tesi si pone come obiettivo l'osservazione dei processi di acquisizione del genere grammaticale in Francese L2 da parte dei locutori italofoeni. Nello specifico, si intende osservare il livello di preminenza della categorizzazione su base semantica o morfo-fonologica. Si tratta di un'osservazione variegata sia per quanto riguarda il *corpus* degli apprendenti osservati (studenti di età e di livello di istruzione differente) sia per le modalità di osservazione. In riferimento a questo ultimo punto, infatti, si è voluta attenzionare l'evoluzione ontologica degli apprendenti a seguito di un intero anno accademico per gli studenti universitari e una disamina sulla base di una somministrazione singola negli Istituti Secondari di Secondo Grado. Sono stati coinvolti studenti di provenienza diversa: a livello accademico le Università interessate sono state l'Università cattolica del Sacro Cuore, l'Università degli studi di Milano e l'Università degli Studi di Roma La Sapienza, per quanto concerne gli Istituti secondari di Secondo Grado il test è stato somministrato in due Licei romani e in uno in Francia. Avendo qui coinvolto un Liceo frequentato da studenti di origine italiana, rientra negli obiettivi di osservazione la divergenza dei risultati in relazione al contesto di acquisizione/apprendimento.

Il primo capitolo si presenta come una disamina del genere (natura, origine, evoluzione e peculiarità) ed affronta l'analisi del genere grammaticale in italiano, in francese e nelle lingue ad esso correlate, quali il retoromanzo, le lingue creole a base francese o l'italiano antico, tra diacronia e sincronia.

Il secondo capitolo intende offrire una attenta indagine circa la linguistica acquisizionale e l'interlingua. Di quest'ultima si osservano i relativi fenomeni di *transfer*, l'importanza della prossimità tra L1 e L2 e le nuove prospettive di osservazione e interpretazione degli errori commessi in fase di acquisizione.

Il terzo capitolo descrive la natura, il ruolo e le interferenze tra gli indizi semantici e morfo-fonologici nell'attribuzione del genere grammaticale in francese. Dopo aver osservato i dati relativi al grado di predicibilità delle *terminaisons* e la loro co-occorrenza con altri indizi che interferiscono con essi, si passa a descrivere il test elaborato e sottoposto ai locutori, oggetto di studio del quarto capitolo. La descrizione degli intenti di osservazione e la motivazione che ci ha condotto a strutturare il test così come è stato elaborato costituiscono l'oggetto di attenzione della fase finale del capitolo.

Il quarto capitolo, invece, intende offrire una attenta considerazione dei criteri di elaborazione e della struttura psicometrica del lavoro, dell'organizzazione degli elaborati, dei suoi intenti di osservazione e destinatari, dei risultati ottenuti nella somministrazione dei test e della relativa e personale interpretazione che abbiamo voluto dare a essi.

1.1 Il genere grammaticale: una visione d'insieme

Il genere grammaticale ha conosciuto nel corso degli anni numerose definizioni: da *categoria linguistica*¹ a *caratteristica morfologica inerente il nome*² a *proprietà del nome stesso*³. Greville Corbett, il quale, a mio avviso meglio di tutti è riuscito ad incastonare l'essenza del genere grammaticale in una frase, lo definì come « classe of nouns reflected in the behavior of associated words⁴ ».

L'opposizione sulla quale si fonda la categoria del genere non è relazionale, bensì sostanziale, dal momento che essa si realizza sempre al livello superficiale della struttura semantica della lingua, sebbene la sua organizzazione e distribuzione sia differente nelle varie lingue.

La declinazione del genere nei costituenti del pacchetto morfemico che formano il nome, i nominali o il verbo si modula differentemente in base all'idioma in questione.

« On a formal level, agreement⁵ establishes a syntactic relationship between a noun's satellite element and an article, adjective, pronominal or verbal form, and the noun's gender class⁶ ».

Nel sintagma nominale il pacchetto morfemico è costituito dall'articolo e dall'aggettivo. Entrambi questi elementi devono concordare in genere e numero con il nome a cui si riferiscono, come, ad esempio, in tedesco dove si ha il maschile *ein guter wein* (*un buon vino*), il femminile *eine gute bowle* (*un buon punch*) e la forma neutra *ein gutes bier* (*una buona birra*) o nel sintagma verbale, in cui, invece, l'accordo di genere interessa la relazione tra nome e verbo, come in arabo, dove, le seconde e le terze persone hanno una forma maschile ed una femminile, in russo dove il passato è sensibile alla stessa distinzione o in ordu⁷, dove l'imperfetto di *onà* (*essere*) è alla prima persona singolare maschile *main thà* e alla forma femminile *main thì*, mentre alla seconda persona singolare ricopre la forma *tù thà* al maschile e *tù thì* al femminile.

Tali sostantivi e verbi assumono il ruolo di *controller*: essi determinano l'assegnazione sintattica del genere di quegli elementi che ne risultano privi e che

¹ Con il termine *categoria linguistica* si indicano le classi contenenti elementi della stessa tipologia in cui si ripartiscono le sezioni del discorso.

Gardes-Tamine J., *La Grammaire*, Parigi, Armand Colin, 1988.

² Il genere grammaticale viene così considerato alla stessa stregua della flessione, della composizione, della derivazione delle parole, della determinazione delle categorie e delle funzioni grammaticali e, quindi, delle desinenze, degli affissi e delle alternanze qualitative e quantitative.

Riegel M., Pellat J. C. e Rioul R. lo definirono anche *valeur intrinsèque du nom, caractéristique qui lui reste attachée même hors emploi stockée dans notre mémoire lexicale et enregistrée comme telle dans les dictionnaires*.

Riegel M., Pellat J. C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Parigi, presses Universitaires de France, 1998, p. 150.

³ Secondo, ad esempio, Bosquart M. può essere considerato come un elemento inscindibile dal nome dal quale esso non può prescindere.

Bosquart M., *Nouvelle grammaire française*, Montreal, Guérin, 1998.

⁴ Corbett G., *Gender*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 1.

⁵ Il numero e il genere dell'articolo, dell'aggettivo, del pronome e del verbo concordano con quelli del loro nome satellite: ad esempio si dice *un buon compito scritto*, ma *una buona produzione scritta*.

⁶ Hellinger M., Bußmann H., *Gender across languages*, Amsterdam, John Benjamins, publishing company, 2003, p. 13.

⁷ Parlata nel comune metropolitano di Ordu (*Ordu Büyükşehir Belediyesi*).

detengono una forma variabile, poiché possono presentarsi sotto diverse forme, tutte quelle che la lingua conosce.

Data tale corrispondenza di genere tra il *controller* e gli elementi ad esso correlati, è possibile dedurre il genere biologico del referente anche quando questo non è espresso. Ciò attraverso l'osservazione del genere grammaticale degli elementi che ad esso si riferiscono che ne rendono possibile l'interpretazione, come nelle frasi che seguono:

È andato in hotel con la bicicletta.
È andata in hotel con la bicicletta.

Generalmente, il criterio referenziale determina la sintonia e la concordanza tra il genere grammaticale del nome *controllore* e quello *grammaticale* che governa l'accordo del controllore con gli elementi *target*.

Ne derivano espressioni di genere uniforme dal momento che, una volta assegnato il genere grammaticale maschile o femminile al *controllore* in base alla classificazione [+ maschile] o [+ femminile] del suo referente, lo stesso viene assegnato a tutti gli elementi che con esso risultano coreferenti, come in:

Il nuovo libro (gen. gramm. masch. + gen. gramm. masch. + gen. gramm. masch).
La nuova penna (gen. gramm. femm. + gen. gramm. femm. + gen. gramm. femm.).

La non concordanza di genere dà origine ad espressioni agrammaticali, quali * *il nuova libro*, * *la nuovo penna*, * *il nuovo penna*, le quali possono arrivare a causare pesanti problemi sul piano interpretativo.

A proposito dello studio sull'osservazione delle divergenze tra il genere dei nomi ed il genere dei costituenti in relazione con essi, Carroll distingue il tratto di genere permanente e quello variabile, che corrisponde alla distinzione tra l'attribuzione del genere e l'accordo per gli aggettivi e i determinanti che acquisiscono una delle forme in cui si declinano in concordanza con il nome a cui si riferiscono⁸.

In base alla natura implicita o esplicita del genere all'interno di questi pacchetti morfemici, le lingue possono essere definite coperte o scoperte. Si annoverano tra le lingue coperte quelle prive di distinzioni di genere, come l'inglese.

In questa lingua, infatti, non vi è alcuna distinzione tra i nomi maschili e quelli femminili, se non nelle riprese anaforiche. Sussistono parole che richiedono elementi forici di genere diversi, a seconda del sesso e del grado di animatezza del referente: *boat*, *car* o *ship* sono ripresi da *she* (1), mentre i nomi di cuccioli o di infanti sono ripresi da *he* e *she* a seconda che vengano considerati maschili o femminili (2), ma anche da *it* (3), nel caso in cui il loro genere naturale non sia noto (3)⁹.

Ad esempio:

1. *My car is beautiful. She is red.*
2. *My pet is very little. She is born last week.*
3. *I would like to have a pet. It would become a friend of mine.*

⁸ Carroll S., *Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm*, in « Language learning », n. 4, vol. 39, 1989, pp. 535-594.

⁹ Sebbene si utilizzi *she* o *it* se si tratta di animali domestici.

Le lingue scoperte sono, invece, quelle in cui il genere è esplicitato. Appartiene a queste lingue, tra le altre cose, una notevole economia linguistica, dal momento che le variazioni di genere sono in grado di creare distinzioni lessicali, ottenute con parole che possono essere o morfologicamente imparentate (*il pozzo - la pozza, il suolo - la suola*) o completamente indipendenti (*il bollo - la bolla, il capitale - la capitale*).

Il francese rientra in una di queste. Esso, infatti, si declina nelle sue strutture come segue:

| Esempi di varianti femminili e maschili in francese | | |
|---|---------------------------------|------------------------------------|
| | Varianti femminili | Varianti maschili |
| Articoli singolari ¹⁰ | <i>La, une</i> | <i>Le, un</i> |
| Aggettivi possessivi singolari | <i>Ma, ta, sa</i> | <i>Mon, ton, son</i> ¹¹ |
| Aggettivi singolari | <i>Grande, vieille, blanche</i> | <i>Grand, vieux, blanc</i> |
| Pronomi personali | <i>Elle, elles</i> | <i>Il, ils</i> |

12

All'interno di questo primo capitolo, dopo aver affrontato la relazione tra genere grammaticale e genere naturale ed aver accennato alla situazione di questa categoria in varie lingue del mondo, ci concentreremo sull'osservazione del genere in diacronia e in sincronia, restringendo lo sguardo alla lingua italiana e al francese, di cui si osserveranno anche i recenti processi di femminilizzazione.

1.2 Genere naturale e genere grammaticale tra sistematicità e definitezza

Con il termine genere ci si riferisce ad un iperonimo che racchiude sotto di sé sia il genere naturale che quello grammaticale.

Se nel primo è il sesso di appartenenza del referente ad essere il criterio determinante dell'attribuzione del genere, come nel caso di *frère - sœur* o *infirmier - infirmière*, il secondo rimanda, invece ai generi arbitrari, ossia a quelli non riconducibili al criterio

¹⁰ Tale distinzione non si registra al plurale che presenta un'unica forma, comune, per il maschile e per il femminile. Il numero universale di Greensberg 37 a tal proposito riconosce che « a language never has more gender categories in nonsingular numbers than in the singular ».

¹¹ Questa costituisce la forma base da utilizzare davanti ai nomi maschili e femminili che cominciano per vocale. Nel caso di femminili che iniziano per consonante si impiega, invece, la forma femminile di cui sopra.

¹² Günes A., *Le développement du genre grammatical en français. Étude longitudinale et comparative sur l'attribution du genre chez deux enfants bilingues successifs et un enfant bilingue simultané âgés de 4 à 6 ans*, Lund, Centre de Langues et de Littérature Université de Lund, 2014.

semantico ispirato al sesso naturale, come nel caso dei nomi astratti o di quelli non distinguibili in base al sesso.

La corrispondenza tra queste due categorie varia a seconda delle lingue. Ad esempio, in olandese il neutro contrassegna quasi senza eccezione alcuna i diminutivi, così *de man* significa *l'uomo* ed è maschile, mentre *het mannetje* indica *l'ometto* ed è, di conseguenza, neutro. Per quanto riguarda il tedesco, invece, in esso il neutro contraddistingue i nomi di materiali (*das Gold*, neutro, *l'oro*).

Emerge che, accanto agli elementi in cui la semantica ed il campo semantico di afferenza prevalgono, caratterizzandosi da una parvenza di iconicità¹³, si trovano in tutte le lingue vastissime aree in cui è assolutamente impossibile prevedere il genere di una parola a partire dal suo significato. Ciò si riscontra soprattutto in quelle lingue in cui non esiste solamente il genere maschile e quello femminile, ma vi si ritrova un'articolazione ben più complessa, come in algonchino¹⁴, ad esempio, dove l'opposizione più vistosa è tra animato ed inanimato, distinzione fondata, evidentemente, sulla presenza nel primo gruppo di referenti dotati di vita propria, categoria nella quale rientrano gli animali, ma anche le piante, le pietre e le entità astronomiche e atmosferiche¹⁵.

L'arbitrarietà dell'attribuzione del genere è stata studiata, tra gli altri, anche da Bußmann, il quale osservò tale fenomeno sottolineando come un'unica parola, *sole*, conosca generi differenti nelle varie lingue:

« Thus, the word for “sun” is grammatically feminine in German and Lithuanian, but masculine in Greek, Latin and the Romance languages, and neuter gender in Old Indic, Old Iranian and Russian¹⁶ ».

Nelle lingue dalla lunga tradizione, l'attribuzione del genere delle parole è spesso determinata da fattori culturali, i quali, generalmente, hanno subito una forte evoluzione in diacronia. Molte lingue hanno attraversato uno stadio arcaico, anteriore al patriarcato e all'apparizione delle religioni monoteiste (giudaismo, cristianesimo ed islamismo), in cui era il femminile ad essere associato all'idea di vigore e potere¹⁷. A livello grammaticale questo era il genere dominante, indicante possanza, ma con l'arrivo delle religioni patriarcali, il maschile iniziò a sostituirsi al femminile, iniziando a ricoprire il ruolo precedentemente appartenutogli¹⁸. Così, alla religione primitiva, magica e nebulosa si iniziò ad associare il femminile¹⁹ e a quella rivelata, fondata sul patriarcato, il maschile.

¹³ In Mayali, ad esempio, il sistema di assegnazione del genere si fonda esclusivamente su principi semantici e non sui valori morfologici e fonologici.

¹⁴ Sottofamiglia delle lingue alliche diffuse nel nord America. Il termine deriva dalla parola *elakómkwik* presa dalla lingua wolastoqiyik (conosciuta anche come *maliseet*) e significa *loro sono nostri parenti*.

¹⁵ L'opposizione animato/inanimato è presente anche nelle lingue slave, anche se si tratta di una distinzione coperta, che si rivela soltanto a livello morfologico: il complemento oggetto costituito da un nome indicante un essere animato non è all'accusativo, ma al genitivo.

¹⁶ Hellinger M., Bußmann H., *Gender across [...]*, *op. cit.*, p. 3.

¹⁷ Markale J., *La femme celtic: mythe et sociologie*, Parigi, Petite Bibliothèque Payot, 1972.

¹⁸ Il nome *Zeus* è maschile poiché proviene dalla parola *giorno*. Esso è maschile in tutte le lingue indoeuropee, mentre *la notte* è femminile a causa del suo « caractère religieux beaucoup plus vivement senti que ne l'est celui du jour, parce qu'elle a quelque chose de plus mystérieux ». (Meillet A., *La catégorie du genre et les conceptions indo-européennes*, in « *Linguistique historique et linguistique générale* », Parigi, Champion, pp. 211-229, p. 225). Sebbene vi siano delle eccezioni come il russo che utilizza due termini distinti per indicare la luna, *mesets* (dal latino *mensis, mese*) maschile e *luna*, femminile.

¹⁹ La sfera femminile è per antonomasia terra e natura, matrice e origine.

È femminile tutto ciò che viene ricondotto alla terra, simbolo materno per eccellenza²⁰, ma anche all'idea di debolezza, di remissività e di subordinazione, da cui un comportamento negativo nei confronti del genere femminile, giudicato impuro²¹ (vedi par. 1.9).

Si può, quindi, affermare che esistano due gradi di categorie di lingue: quella in cui la presenza della categorizzazione di genere sembra essere totalmente immotivata, come le lingue caucasiche in cui la sua concettualizzazione si limita all'accordo grammaticale²² e quelle in cui si verifica l'esatto opposto, nelle quali il genere si lega, quindi, all'esperienza empirica del mondo naturale e descrive in modo veritiero e concreto gli oggetti di cui la lingua si fa portavoce.

Nelle sue riflessioni sulla natura formale delle categorie grammaticali, Sapir spiegò l'esistenza dei generi come residui di concetti desueti e primitivi che si conservano per inerzia nelle forme linguistiche superficiali:

« Le fait est que la forme vit plus longtemps que son contenu conceptuel. Les deux changent continuellement mais la forme tend en général à rester dans la langue, même quand son contenu s'en est échappé ou a changé de nature. La forme irrationnelle, la forme pour la forme — nous voulons de toute façon définir cette tendance à maintenir les distinctions formelles une fois qu'elles ont vu le jour — est tout autant naturelle, en ce qui concerne la vie de la langue, que la conservation de modes de comportements qui ont perdu depuis longtemps la signification qu'ils avaient préalablement²³ ».

Per Sapir, inoltre, può esser fatta risalire al passato primitivo anche la connessione tra generi e principi semantici, realizzatasi quando gli uomini iniziarono a catalogare nella lingua le proprie esperienze:

« Il semblerait presque que, à un moment donné du passé, l'inconscient de la race humaine ait accompli un inventaire hâtif de l'expérience, s'en soit remis à des classifications prématurées qui n'admettaient pas de corrections et ait donc fait peser sur les héritiers de sa langue une science dans laquelle ces derniers ne croyaient plus et qu'ils n'avaient pas la force d'abattre. C'est ainsi que le dogme, rigide imposé dans la tradition, se cristallise en formalisme. Les catégories linguistiques constituent un système d'épaves dogmatiques et il s'agit de dogmes de l'inconscient²⁴ ».

A suo avviso la catalogazione non può essere riconducibile alla sola differenza sessuale, concetto materiale e accidentale:

« Il semblerait même plutôt forcé de penser que deux concepts grossièrement matériels et accidentels du point de vue philosophique comme le masculin et le féminin, constituent un moyen de connexion entre qualité et personne, entre personne et action; et il ne nous viendrait pas facilement à l'idée, si nous n'avions pas étudié les auteurs classiques, qu'il n'est pas absurde d'introduire [...] les notions combinées de nombre et de sexe²⁵ ».

²⁰ In alcune lingue, come il babilonese ed il sumero, gli organi sessuali femminili sono designati con lo stesso nome che indica la fonte del fiume e le falde acquifere (*pu* in babilonese e *buru* in sumero).

²¹ Nelle antiche lingue semitiche, ad esempio, tutto ciò che riconduce alla sessualità è femminile, anche gli organi maschili, mentre il cielo, il sole, il fuoco e il vento, all'origine femminili poiché legati al concetto di energia, sono poi divenuti maschili.

²² Nelle lingue caucasiche, solo il lezghiano, l'audi e l'agul non hanno genere. Alcune lingue ne hanno solamente due, mentre altre, come il bats, ne hanno otto. Il sistema più diffuso prevede quattro generi: maschili, femminili, misto e animato.

²³ Citato in Violi P., *Les origines du genre grammatical*, in « Langages », n. 85, vol. 21, pp. 15-34, p. 21.

²⁴ *Ibidem*, p. 21.

²⁵ *Ibidem*, p. 21.

La differenza sessuale è, quindi, *accidentelle* dal punto di vista filosofico, lontana da ogni supporto teorico, data la sua *grossièreté matérielle*, ma il suo ruolo nella lingua è solamente il risultato della « tyrannie de l'usage²⁶, plutôt que d'un besoin expressif concret²⁷ ».

Sapir, con il quale non mi trovo concorde, non solo ritiene che il genere accidentale sia arbitrario, ma sostiene anche che esso non abbia nessuna relazione con l'immaginario dei parlanti.

Egli loda quelle lingue, come l'inglese, che hanno saputo liberarsi della distinzione, a suo avviso inutile, del genere, concetto parassita che continua ad imporsi in molte altre lingue.

Altri linguisti, invece, pur concordando sull'immagine parassitaria offerta dal genere, ne sottolineano l'influenza sull'immaginario dei locutori della lingua. A tal proposito Martinet diceva:

« Naturellement, au cours de l'expansion de ce que nous pouvons maintenant appeler les féminins, on ne peut guère s'attendre à ce qu'une communauté linguistique procède rationnellement et se limite aux désignations d'être physiologiquement féminins. L'imagination collective serait à elle seule bien incapable de procéder à cette dichotomie totale qui résulte de l'apparition du genre féminin, si la langue ne la contraignait à faire un choix dans tous les cas. Mais, sous la pression de nécessités de l'accord et dans le cadre préétabli, elle va se donner libre cours : puisqu'il faut, pour le mot qui désigne la terre, comme pour tout autre substantif, savoir si l'on emploiera les thèmes en — o — ou les thèmes en — a — des adjectifs, on laissera le vague sentiment d'une passivité et d'une réceptivité de la terre imposer l'accord féminin, quitte à bâtir par la suite une mythologie sur la féminité de la terre. Ce ne serait donc pas les croyances des anciennes populations de langue indo-européenne qui auraient imposé à cette langue l'opposition du féminin au masculin, mais l'existence, dans cette langue, d'un principe d'opposition formelle qui aurait offert à la mentalité collective un soutien pour le développement de ses mythes et de ses fables²⁸ ».

Proprio in risposta a questa mancanza di sistematicità, Meillet osservò che « le genre grammatical est l'une des catégories grammaticales les moins logiques et les plus inattendues e che la distinzione del genere dei nomi è totalmente dénuée de sens²⁹ ». Altri ne riconobbero l'utilità solo a livello pronominale, sebbene vi siano numerose lingue che mantengono la loro funzionalità pur non avendone³⁰.

Se il genere non ha alcuna utilità particolare a livello linguistico e comporta difficoltà supplementari di accordo³¹, agli occhi del locutore ne risulta un qualcosa di sovraccarico e ridondante dal punto di vista semantico³².

²⁶ Proprio come sosteneva Aristotele, secondo il quale la differenza sessuale non è né genere né specie, ma solo causalità.

²⁷ Violi P., *Les origines du genre* [...], *op. cit.*, p. 22.

²⁸ Martinet A., *Le genre féminin en indo-européen: examen fonctionnel du problème* in « Bulletin de la société de linguistique de Paris », n. 52, 1956, pp. 83-95, p. 95.

²⁹ Citato in Lopéz J. S., Carrillo R. L., *Que signifie la catégorie grammaticale du genre. Approche historique*, in *La linguística francesa en el nuevo milenio, 8, 9 e 10 de noviembre 2001*, sotto la direzione di Figuerola Cabrol M. C., Solá P., Parra M., Leida, Università di Lleida, 2002, pp. 757-766, p. 759.

³⁰ Lyons J., *Language and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

³¹ Come già accennato, vi sono due tipi di accordo: quello grammaticale, in cui esso riflette il genere grammaticale del controllore (*l'architetto è andato via con suo marito*) e quello referenziale, dove l'accordo riflette il genere biologico del referente, come in *l'architetto è andata via con suo marito*.

³² Violi P., *Les origines du* [...], *op. cit.*, p. 20.

Anche l'approccio funzionalista, di cui parleremo più specificatamente nel secondo capitolo, giudica una categoria grammaticale giustificata solo se soddisfa un certo bisogno di comunicazione che mira

«à déterminer dans quelle mesure un fait de langue donné contribue à assurer la compréhension mutuelle. [...] Pour la langue en tant qu'outil de communication, n'a de valeur qu'un trait qui permet, à lui seul, de distinguer entre deux énoncés par ailleurs identiques³³ ».

Talvolta, il genere non viene neanche considerato come un tratto inerente il nome atto a determinarne l'accordo: per DesRochers non è il fatto di essere maschile che implica che il nome prenda, nel caso del francese, l'articolo *le* come determinante, ma è piuttosto il fatto che gli si apponga *le*, *un* o altre unità linguistiche correlate ad esso, che gli conferisce un legame privilegiato con questa categoria.

Ben più complesso è il discorso per i sistemi a più termini, in cui l'opposizione non è tra due o tre classi, ma più articolata e complessa, come in alcune lingue australiane, per esempio, dove si ha, oltre al maschile e al femminile, anche il vegetale e il neutro, mentre in altre vi è maschile, femminile, animale e neutro.

Quattro o cinque generi sono presenti in varie lingue, anche se, man mano che il numero dei generi cresce, la quantità di lingue in cui ciò è attestato decresce, fino ad arrivare al fula³⁴, la lingua con più generi grammaticali attestati: ne sono stati individuati venti.

Per quanto concerne le lingue indoeuropee, invece, la maggior parte di esse si fonda sulla semplice opposizione dicotomica maschile-femminile, nella quale questo ultimo opera normalmente come termine non marcato³⁵, secondo cui l'espressione *i romani amano passeggiare per le strade della città* significa *i romani e le romane amano passeggiare per le strade della città*, allo stesso modo con *fratelli d'Italia* si indica *fratelli e sorelle*. Come osserveremo più nel dettaglio in seguito, il maschile è la forma base da cui deriva il femminile (generalmente, per ottenerlo occorre aggiungere un morfema, come in *maître-maîtresse*, *paresseux-paresseuse*³⁶). Il femminile coincide, quindi, con l'assenza del tratto maschile, con la sua negazione³⁷. Il maschile diviene la categoria universale, quasi neutra, concetto astratto che assurge a diventare norma. Senza prova contraria l'essere umano è di genere maschile. Il femminile è catalogato come assenza del tratto maschile, come non maschile e, quindi, femminile³⁸.

³³ Martinet A., *Le genre féminin en indo-européen* [...], *op. cit.*, p. 89.

³⁴ Lingua non tonale parlata in una ventina di paesi dell'Africa occidentale e centrale. Insieme al serer e al wolof, appartiene al sottogruppo atlantico delle lingue niger-congolesi. È parlata come prima lingua dai Fula e dai Toucouleur lungo il fiume Senegal nella regione Senegambia, Guinea, Camerun e Sudan. Seconda lingua per le popolazioni dei Kirdi del nord del Camerun e nord-est della Nigeria.

³⁵ Di particolare rilevanza la preminenza del maschile nei nomi d'agente e nelle professioni, in particolare in quelle di alto rango.

³⁶ L'esistenza di suffissi atti a designare il femminile o la distinzione pronominale, secondo Martinet, non implica l'esistenza del genere grammaticale, quanto piuttosto la necessità, talvolta, di precisare il sesso dell'essere in questione: l'esistenza di un suffisso derivazionale dei nomi di agente di genere femminile non coincide con la presenza del genere grammaticale marcato dall'accordo dell'aggettivo.

³⁷ Contribuisce alla presenza del genere maschile per *default* il fatto che in francese il 58,4% dei nomi appartenga a questo genere.

³⁸ Come proposto da McCawley J. si può utilizzare anche /+ maschile/ per indicare le entrate maschili e /- maschile/ per indicare quelle femminili.

McCawley J., *Grammar and Meaning: Papers on Syntactic and Semantic Topics*, New York, Academic Press, 1976.

Sulla base di questa polarità, certi elementi del mondo naturale sono investiti di un simbolismo sessuale. Il carico simbolico che deriva da questa struttura antinomica è notevole. Utilizzando i concetti di *saillance* e di *prégnance*³⁹, potremmo dire che certi elementi che si presentano con una *saillance* naturale diventerebbero poi pregnanti dal punto di vista della simbolizzazione sessuale. Il semantismo profondo legato al corpo sovradetermina così gli elementi del mondo esterno già naturalmente preminenti.

Ad arricchire questo tipo di sistema bipartito in molte lingue vi è la presenza di un neutro, etimologicamente calco del greco *udéteros* (*né l'uno né l'altro*), come in tedesco, in russo, in greco, oppure maschile, femminile e ambigenere, come per il rumeno (vedi par. 1.8).

1.3 Casi particolari nell'assegnazione del genere

Ricordiamo che il genere grammaticale è una proprietà inerente il nome, non necessariamente determinata da altre caratteristiche. Ad esempio, in italiano *lince* è un nome femminile e ciò indipendentemente dal suo significato, dal momento che il suo referente può essere sia di sesso femminile che maschile, anche perché la desinenza *-e* risulta essere priva di rimandi sessuali, come in *piede* o *esile*⁴⁰.

Ciascuna lingua possiede delle strategie differenti per realizzare questo tipo di accordo: si può utilizzare un genere *target* specifico che non appare mai nell'accordo dei SN normali (come fa lo spagnolo che ha pronomi e articoli cosiddetti neutri come *ello* e *lo*) o uno dei generi usati normalmente, ossia il genere di *default*, che, nel caso di molte lingue, tra cui l'italiano o il francese, è costituito dal maschile.

Andare a scuola è interessante/noioso/stressante.

Il bello, il perché, il leggere e lo scrivere, il credo, il vaglia, il proclama, il lavabo, il nulla osta.

In generale, il genere grammaticale per *default* si rivolge a referenti maschili e femminili e non risulta usato in assenza di referenti maschili: *la ragazza fa *il cameriere, le ragazze fanno *i camerieri*, nel qual caso si ha la forma femminile *la ragazza fa la cameriera, le ragazze fanno le cameriere* proprio perché non si tratta di un maschile neutro, ma inclusivo.

Il maschile inclusivo è utilizzato, inoltre, quando il genere biologico del referente non è specificato, né lo si può intuire dal contesto, per esempio nel caso dei pronomi indefiniti:

« Dobbiamo ringraziare chiunque sia disposto a mettersi in gioco⁴¹ ».

³⁹ Thom R., *Stabilité structurelle et morphogenèse*, Parigi, InterÉditions, 1972.

⁴⁰ Questo può indurre in errore creando degli accordi di genere inesistenti.

⁴¹ *Corriere della Sera*, 8 settembre 2012.

A proposito di attribuzioni non canoniche del genere grammaticale, sono diversi i casi che inducono in errore più facilmente di altri o che creano titubanza anche nei parlanti nativi maturi.

Problematici sono, ad esempio, i cosiddetti *non-prototypical controllers*, cioè le espressioni di vario tipo che non sono sostantivi, ma che ricoprono questo ruolo sintattico governando, quindi, l'accordo di genere su dei *target*, come negli esempi riportati sopra.

Il secondo caso in cui anche il parlante nativo può avere difficoltà a riconoscere il genere sono i toponimi. In italiano, un tempo, essi erano in gran parte maschili:

« quel maledetto Casale, quel povero Casale, un Milano, mezzo Milano, in quel Milano, Milano si trova ormai in tale stato da non vedere cosa giovasse guardarlo, com'è conciato Milano (Promessi Sposi) Parigi sbastigliato (Alfieri) Urbino ventoso (Pascoli) bel mi' Firenze (Moretti) ».

Oggi, invece, essi sono considerati come femminili:

« una Napoli capitale, questa grande Napoli, una Napoli popolare, la nostra bella Napoli, una Parigi abbastanza opaca, Torino si è fermata⁴² ».

Il terzo caso è il prestito.

1.3.1 L'assegnazione del genere ai prestiti

In linea generale, i prestiti presentano degli adattamenti di grado diverso: in quelli integrati, come *bistecca* (dall'inglese *beefsteak*) e *manichino* (dal francese *mannequin*)⁴³, tanto la fonetica quanto la morfologia si sono adattate alle strutture dell'idioma ricevente, mentre le parole come *sport* e *film* mostrano nelle desinenze inesistenti in italiano i segni di un adattamento parziale, esattamente come *garage* rivela nell'ultima consonante la propria origine straniera⁴⁴. In questi casi l'italiano standard e, soprattutto, la variante diatopica dell'italiano meridionale, che ammette la presenza della consonante in posizione finale solamente nel caso di parole con funzioni grammaticali, come gli articoli

⁴² Thornton A. M., *L'assegnazione del genere in italiano*, in *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, sotto la direzione di Sánchez Miret F., Tübingen, Niemeyer, 2003, pp. 467-481, p. 476.

⁴³ Dal punto di vista fonologico, molti parlanti adattano la pronuncia delle lingue straniere al modello dell'italiano contemporaneo, ossia la loro L1, producendo, ad esempio, /ful/ in luogo di /f[u]t/ per l'inglese *foot*.

In riferimento ai prestiti, molti locutori, anche chi possiede una buona pronuncia di una lingua straniera, preferiscono evitare pronunce eccessivamente accurate ricorrendo alle forme adattate (per l'inglese *break*, ad esempio, utilizzano la forma /br[ε]k/ piuttosto che br[ei]k, considerato come troppo ricercato). Ne deriva che i suoni stranieri vengano sostituiti da suoni più familiari o più prossimi alla loro grafia, ad esempio, /y/→/u/ in *brochure*, /ä/→/an/ in *coll[an]t*, /i/→/i/ in *cl[i]p*, [ŋ]→[ŋg] in *meeti[ng]*.

www.academidellacrusca.it/en/italian-language-consulting/questions-answers/plurali-doppi.

⁴⁴ Il livello di adattamento dei prestiti nell'italiano contemporaneo è molto basso: i termini stranieri, soprattutto se provenienti dall'inglese, allo scritto mantengono la grafia che hanno in questa lingua (*football*, *youtuber*, *scanner*). Morfologicamente, invece, il foresteismo può subire vari adattamenti: se si tratta di verbi, ad esempio, acquisiscono una classe flessiva e delle desinenze appropriate. Generalmente, essi convergono nella classe in *-are* o direttamente (come *clickare* da *click*) o attraverso fenomeni di derivazione con suffissi (*scannerizzare*, derivato da *scanner*).

www.academidellacrusca.it/en/italian-language-consulting/questions-answers/plurali-doppi.

(*il, un*) o le preposizioni (*per, con*), quando si tratta di foresteismi con consonante finale, tende a produrre forme di adattamento linguistico, per lo più applicando una prostesi di scarsa intensità della vocale finale centralizzata, come nel caso di ['barr^a] ['buss^o] ['fiatt^o] ['sp^ort^o] ['film^o]⁴⁵.

Per quanto concerne l'attribuzione del genere grammaticale a questi foresteismi bisogna discernere i prestiti riferiti ad esseri umani o animali e quelli rivolti a altri referenti. Per quanto concerne la prima categoria risulta essere essenziale il sesso del referente che determina oscillazioni come:

*il leader/la leader, il fan/la fan, la baby-sitter/il baby-sitter, il manager/la manager, il teenager/la teenager*⁴⁶, *il ras/la ras*⁴⁷.

Se ci si riferisce ad altre categorie, invece, l'attribuzione del genere può avvenire in vario modo:

A. Tramite l'attribuzione dello stesso genere dell'iperonimo⁴⁸, come nel caso delle automobili⁴⁹ (1) o delle pistole (2), dove entrambe le categorie sono di genere femminile:

1. *jeep*⁵⁰, *spider, torpedo, station wagon, city car, sprint, midger, roadster, peugeot*⁵¹.
2. *magnum, pepperbox, very, browning.*

B. Attraverso l'individuazione di un traduce⁵² semanticamente o etimologicamente⁵³ vicino al prestito stesso.

Un caso interessante è rappresentato dalla serie di composti con *room*. In questo caso la parola inglese non risulta avere legami etimologici con il suo corrispondente italiano, ne deriva che l'associazione con i possibili traduce di genere femminile *camera, stanza* e *sala* possa non essere immediata, se non per chi ne conosce il significato nella sua lingua d'origine.

⁴⁵ Non si tratta di ricorso alla vocale di appoggio eufonica, che produrrebbe le forme *[barə] o *[busə].

⁴⁶ Simonovic M., *Loanwords enter the lexicon, not the grammar – Loanword integration theory and Italian facts*, parte dei seminari del Dottorato di Ricerca in Linguistica dell'Università di Padova, 2013.

⁴⁷ Dall'amarico *ras* (*testa, capo*), anche nel senso figurato di *capo dispotico*.

⁴⁸ Ciò si verifica anche con il termine *merino*, di genere femminile, che condivide il genere d'appartenenza con quello dell'iperonimo *pecora*. Nel caso di parole composte, invece, la parola acquisisce il genere del suo primo membro, come nel caso di *la chiusura lampo*.

⁴⁹ « Un gruppo di voci semanticamente omogenee per le quali è documentata invece una ripartizione nei due generi è quello delle voci indicanti generi musicali. Liberati osservò che tutti i nomi di tipi di musica presenti all'interno del corpus hanno genere maschile: il gospel, il jazz, il rock, il rap, lo jungle, il pop, il trash, il raggaie mentre nel GRADIT sono registrati come femminili ambient, dance, muzak, videomusic o soul ».

Thornton A. M., *Some reflections on gender and inflectional class assignment in Italian*, in *Naturally! Linguistic studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented in the occasion of his 60th birthday*, sotto la direzione di Neubarth F., Rennison J., Schaner-Wolles C., Torino, Rosenberg & Sellier, 1999, pp. 479-487, p. 486.

⁵⁰ *Jeep* è femminile, sebbene, etimologicamente, derivi da GP (*general purpose vehicle*), nel quale veicolo è maschile. Thornton A. M., *Some reflections on gender [...]*, *op. cit.*, p. 67.

⁵¹ In francese a questo marchio viene attribuito il genere femminile in riferimento ad una macchina e quello maschile per la bicicletta.

⁵² O di un falso amico percepito come tale.

⁵³ Questo è il criterio impiegato per il termine *brexit*, corrispondente dell'italiano *uscita*, da cui il genere femminile.

Il GRADIT registra come di genere maschile tutti i composti di *room*, ossia *dining room*, *grill room*, *living room*, *showroom*⁵⁴, *sitting room*, eccezion fatta per *tea-room*, per la quale vengono segnalati entrambi i generi.

Si può giustificare il maschile di *living room* e *sitting room* con la loro identificazione con *salotto*; per *dining room* si registra un maschile analogico sulle due voci precedenti; *grill room*, invece, è di questo genere dal momento che *ristorante*, suo traduce, lo è.

Playstation e *workstation*, casi altrettanto interessanti, sono femminili dato il collegamento con il termine *stazione* con il quale il locutore percepisce una condivisione dell'area semantica di afferenza. Stesso discorso per *bistecca*⁵⁵ affine a *cotoletta*, *braciola* e *fettina*⁵⁶.

C. Per applicazione del criterio fonologico che tende ad assegnare, ad esempio, il femminile ai nomi in *-a*, come nel caso di *yarda* e *giungla*, voci inglesi terminanti per consonante che hanno preso la desinenza *-a* e ricevuto il genere femminile in italiano.

Si tratta di casi in cui la forma della parola induce alla scelta del genere: ne sono un altro esempio la /a/ finale in *coca-cola* (che è invece maschile in francese e in spagnolo), la /o/ di *kimono* e i suffissi riconoscibili in *-ity* (*-ità*), come *utility* e *-ance* (*-anza*), come in *performance*

Nel caso dei prestiti inglesi in italiano l'applicarsi di regole fonologiche è rarissimo, dal momento che i sostantivi inglesi terminano per lo più in consonante. Al riguardo Klajn osservò che questo tipo di determinazione del genere resta limitato ad alcuni anglicismi più antichi di origine esotica, per esempio, *la gymkhana*, *la sequoia*, *la guttaperca*; tra gli anglicismi più recenti c'è la già citata *coca-cola*, nella quale tuttavia hanno esercitato la propria influenza termini come *bibita*, *aranciata*, *orzata* e simili⁵⁷.

In assenza di altri criteri, il genere a prevalere, in italiano come in francese, soprattutto nei prestiti più recenti, è maschile per *default*⁵⁸.

Sussistono tuttavia casi di incertezza che persistono nell'attribuzione del genere, in particolar modo se il prestito in questione indica animali particolari o non particolarmente riconoscibili, esseri inanimati o termini specifici.

Facciamo alcuni esempi: se un tempo nelle tipografie in riferimento al foresteismo *font* (*carattere tipografico*) era in uso il genere femminile per assonanza con il francesismo *fonte*, attualmente non mancano casi di attribuzione del genere maschile; anche il termine *emoji*, dato come maschile dall'Enciclopedia di Scienza e Tecnica della Treccani, risulta avere una prevalenza di occorrenze al femminile in rete, forse per l'accostamento con *emoticon* (*icona*, *faccina*, quindi di genere femminile). Lo stesso vale per il termine *internet* a cui è stato attribuito il maschile per *default*, sebbene si

⁵⁴ Il genere di questo termine non è stabile, dal momento che esso viene spesso associato a *room* (*stanza*, *camera* o *sala*) di genere femminile anche se non risulta essere etimologicamente legato ad esso, pur mantenendo il genere maschile, forse per il suo significato complessivo, ossia quello di *spazio espositivo*, *salone*.

⁵⁵ Per analogia con *braciola*, *cotoletta* e, probabilmente, *stecca*.

⁵⁶ www.accademiadellacrusca.it/en/italian-language-consulting/questions-answers/plurali-doppi.

⁵⁷ Klajn I., *Influssi inglesi nella lingua italiana*, Firenze, Olschki, 1972.

⁵⁸ Nel GDU di Tullio De Mauro, ad esempio, si possono trovare 1268 sostantivi di genere femminile o ambigenere (come per i nomi che indicano una professione, in cui è il sesso della persona a cui ci si rivolge a determinarne il genere di appartenenza).

continuino a registrare usi al femminile, probabilmente a causa della testa femminile del composto, ossia *net (rete)*⁵⁹.

Prendiamo come ultimo esempio la voce *e-mail* con la sua forma ridotta a *mail*. Come sottolineato da Thornton A. M., la questione nasce dal fatto che questo termine ha in italiano almeno tre accezioni dal momento che include:

1. Il sistema di trasmissione di dati che possiamo tradurre con posta elettronica.
2. Il singolo indirizzo di posta elettronica.
3. Un messaggio inviato e/o ricevuto tramite posta elettronica (in questo caso è spesso utilizzata la forma ridotta *mail*).

Nel primo, il genere è femminile per conformità con l'equivalente italiano *posta*, nel secondo maschile, come lo è il termine *indirizzo*, nel terzo varia a seconda degli utilizzi che ne fa il locutore, poiché alcuni lo associano alla parola italiana *messaggio*, altri invece alla parola *lettera* o alla prima accezione di *e-mail*, ossia *posta*.

A contribuire a tale confusione il fatto che i prestiti in entrata manchino spesso di informazioni morfologiche. Ciò può essere dovuto alla mancanza della categoria di genere nella lingua d'origine, come nel caso del giapponese o del cinese, o ad una sua diversa distribuzione rispetto alla lingua che accoglie il prestito, come accade in inglese prendendo come termine di paragone la lingua italiana.

Anche nel caso di prestiti tra due lingue che hanno sistemi di genere strutturati in maniera uguale, come ad esempio l'italiano, il francese e lo spagnolo, nella maggior parte dei casi, i parlanti che usano i prestiti non conoscono la lingua modello e, quindi, ignorano il genere che il sostantivo ha nella sua lingua d'origine.

Ne deriva, dal momento che il prestito si presenta al suo arrivo come privo di informazione di genere, che i parlanti nativi della lingua che lo accoglie debbano applicare un qualche criterio per assegnar loro un genere in modo da poterlo utilizzare in tutti i contesti sintattici⁶⁰. Come ha osservato Corbett, quindi, « borrowings of nouns into languages with gender system [...] are like a continuously running experiment, which allows us to verify the assignment system in the languages in question⁶¹ ».

⁵⁹ Un quadro analogo ci viene offerto su internet:

« Abbiamo impostato una ricerca con Google sulle pagine in italiano delle quattro possibili forme e si sono ottenuti i seguenti risultati (ricerca del 2.01.2017): il form ha 713.000 occorrenze, la form 225.000, i form 79.400, le form 18.300. Dunque prevalenza del maschile ma con il femminile che conserva ancora una buona fetta di preferenze. Simili alternanze nell'attribuzione del genere, con una tendenza che appare ormai orientata decisamente a favore del femminile (per analogia con l'italiano diapositiva), le troviamo per slide: il termine, inizialmente attestato come sostantivo maschile invariabile (GRADIT Grande Dizionario Italiano dell'uso, a cura di Tullio de Mauro, Torino UTET 2007, Vocabolario Treccani online e Sabatini-Coletti 2008), è passato a essere dato sia maschile che femminile (Devoto-Oli 2016), per poi essere registrato come solo femminile (ZINGARELLI 2016), a conferma di quello che si rileva anche dalla rete, dove l'uso del femminile prevale nettamente (230.000 risultati in italiano per *le slide*, di contro a 5.320 per *gli slide*, ricerca del 17.01.2017) ».

<http://www.accademiadellacrusca.it/en/italian-language/language-consulting/questions-answers/genere-forestierismi-0> (consultato il 15/03/2017).

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Corbett G., *Gender, op. cit.*, p. 71.

Nella scelta di attribuzione dei criteri di acquisizione dei prestiti vi è una gerarchia in cui, come osservato da Corbett e Fraser, i criteri semantici dominano quelli formali⁶².

Rice sostenne che universalmente i criteri di assegnazione del genere sono specifici di ogni singola lingua, sconnessi tra loro. Egli specifica inoltre « conflicts between them are decided by ranked constraints implementing a markedness hierarchy: when two constraints are in conflict, the noun is assigned to the least marked of the conflicting categories⁶³ ».

Neset dichiara, invece, che ci sia almeno un criterio universale dominante, *the Core Semantic Override Principle* o CSOP, ossia la regola secondo la quale il genere basato sul sesso biologico del referente precede sempre l'assegnazione del genere grammaticale. Audring, invece, studiando l'assegnazione del genere ai prestiti dall'inglese in molte lingue europee, ritiene che tali legami tra i differenti criteri formali e semantici possano variare da lingua a lingua⁶⁴. Il mio parere è concorde con questo ultimo pensiero espresso da Audring.

1.4 Rapporto tra genere e classi flessive

La relazione tra genere e classe flessiva e quale delle due determini l'altra ha interessato molti linguisti.

A mio avviso correttamente, Corbett, osservando il russo, ritenne, generalizzando poi questo assunto anche ad altre lingue, che è il genere ad essere predetto in base alle declinazioni⁶⁵:

« Unfortunately, most investigators assume that the inflectional morphology of German nouns should be derived from their gender, whereas the alternative approach, as adopted for languages like Russian above, appears promising⁶⁶ ».

Anche Spencer A. condivise questo punto di vista e dichiarò:

« in the cases which have been studied in proper detail, it is gender which is dependent on inflectional class⁶⁷ ».

Nello specifico del norvegese, invece, la correlazione genere - declinazione è molto forte: i maschili generalmente prendono *-ar* alla forma indefinita plurale e *-an* in quella definita plurale, mentre il femminile prende *-er* e *-ene*⁶⁸ e il neutro non ha suffissi alla forma indefinita plurale e *-a* in quella definita plurale.

⁶² Corbett G., Fraser N. M., Senft G., *Gender assignment: a typology and a model*, in *Systems of nominal classification*, sotto la direzione di Senft G., Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 293-325.

⁶³ Rice C., *Optimizing gender*, in « *Lingua* », vol. 116, n. 9, 2006, pp.1394-1417, p 1395.

⁶⁴ Audring J., *Gender Assignment and Gender Agreement*, in « *Morphology* », n. 18, 2008, pp. 93-116.

⁶⁵ In generale, è più semplice che si possa dedurre il genere sulla base delle declinazioni e non viceversa.

⁶⁶ Corbett G., *Gender*, *op. cit.*, p. 49.

⁶⁷ Spencer A., Radford A., Atkinson M., Britain D., Clahsen H., *Linguistics: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 36.

⁶⁸ Si registrano le eccezioni dei maschili che prendono *-er* e *-ene* e dei femminili con *-ar* e *-ane*.

| | |
|--|---------------------------|
| <i>Dei snille sønene mine</i> <i>I figli buoni</i> | <i>Figlio</i> = maschile |
| <i>Dei snille døtrene mine</i> <i>Le figlie buone</i> | <i>Figlia</i> = femminile |
| <i>Dei snille barna mine</i> <i>I bambini buoni</i> | <i>Bambino</i> = neutro |

Parlando della relazione tra genere e declinazione in questa lingua, generalmente si sostiene che il genere sia la base per predire le declinazioni. Tuttavia, recentemente si è iniziato a pensare il contrario, ossia che siano le declinazioni a determinare il genere, questo per tutte le lingue che abbiano entrambe le strutture.

Nelle grammatiche relativamente recenti si sostiene che la maggior parte dei nomi maschili prendano *-ar* al plurale e non che la maggior parte dei nomi terminanti in *-ar* al plurale sia maschile. Si tratta di una teoria applicabile anche allo svedese.

Riassumendo, riguardo questa lingua scandinava, attualmente sussistono due teorie:

- a. La *Declension First hypothesis*, secondo cui il genere è predetto sulla base della declinazione.
- b. La *Gender First hypothesis*, in base alla quale è la declinazione ad essere predetta dal genere⁶⁹.

Se non c'è corrispondenza tra il genere del nome e la sua declinazione, secondo la *Declension First hypothesis* è il genere ad essere più soggetto a cambiamenti, mentre la declinazione dovrebbe essere più stabile. Al contrario, se è la *Gender First hypothesis* ad avere la meglio, il genere del nome dovrebbe essere diacronicamente più stabile rispetto alla declinazione e ne deriva che esso sia in qualche modo basilare nella determinazione della declinazione⁷⁰.

Secondo la *Gender First hypothesis*, si potrebbe pensare che tutti i maschili selezionino *-en*, tutti i femminili *-a* e tutti i neutri *-et*. Riferendoci alla *Declension First hypothesis*, si potrebbe affermare che tutte le parole che selezionano *-en* siano maschili, che tutti quei nomi che selezionano *-a* siano femminili e che tutte le parole che prendono *-et* siano neutre.

Osservando questa lingua in chiave diacronica risulta, inoltre, che la correlazione tra classi e genere in norvegese oggi sia molto più rigida rispetto all'antica lingua norrena⁷¹:

⁶⁹ Enger H. O., *On the relation between gender and declension: A diachronic perspective from Norwegian*, in « Studies in Language », 2004, pp. 51-81.

⁷⁰ Si hanno, tuttavia, elementi, quali quelli fonologici, che possono generare delle eccezioni.

⁷¹ La lingua norrena è una lingua germanica evolutasi dalla lingua proto-norrena dopo il VII secolo e parlata dagli abitanti della Scandinavia e delle loro colonie oltremare durante tutta l'epoca vichinga.

infatti 800 anni fa i maschili come *gjest* e i femminili come *myr* non erano così inusuali quanto lo sono oggi.

Thornton ha cercato di osservare questi stessi processi in italiano attraverso i prestiti. Come già accennato, ne distingue tre tipi: quelli provenienti da lingue prive di genere, quelli afferenti un sistema simile al nostro e quelli risalenti ad un sistema dissimile.

Thornton osservò che statisticamente oltre il 70% dei neologismi introdotti in italiano possano essere utilizzati con successo pur non conoscendone la classe di appartenenza, cosa che non si verifica se non si conosce il significato. In tal caso, infatti, il tasso di insuccesso è molto più alto. Ne deriva che, statisticamente, ad un dato neologismo si attribuisca prima il genere e poi la classe.

Ciò varia, tuttavia, in base alla lingua presa in considerazione: in russo, dove la presenza di classi flessive e la mancanza di articoli implicano una minore necessità di definizione del genere, accade l'esatto contrario. Qui la classe può essere definita solo a seguito del genere e della forma (nessuno di questi due elementi preso singolarmente è sufficiente: ad uno stesso genere e ad una stessa struttura fonologica corrispondono più classi di appartenenza).

Nello specifico della lingua italiana, generalmente, si è soliti pensare che tutti i nomi della lingua si raggruppino in classi flessive in base alla vocale della desinenza che essi presentano al singolare e al plurale. La maggior parte di essi rientra nelle tre classi con desinenze *-o/-i* (*libro/libri*), *-a/-e* (*pagina/pagine*), *-e/-i* (*lince/linci*, *piede/piedi*).

Esistono, però, anche nomi invariabili che mantengono immutata la vocale finale (*serie*, *crisi*, *gru*) o che risultano privi di vocale finale (*sport*, *film*, *FIAT*)⁷².

Segue, quindi, una tabella delle sei classi flessive che appartengono all'italiano, di cui la quarta e la quinta sono chiuse, mentre la sesta è aperta e comprende nomi di entrambi i generi e con tutte le desinenze possibili.

| Genere | Classe I | Classe II | Classe III | Classe IV | Classe V | Classe VI |
|-----------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| Maschile | <i>Libro</i> | * | <i>Padre</i> | <i>Papa</i> | <i>Uovo</i> | <i>Bar</i> |
| Femminile | <i>Mano</i> | <i>Casa</i> | <i>Madre</i> | <i>Ala</i> | <i>Uova</i> | <i>Star</i> |

| Genere | Classe I | Classe II | Classe III | Classe IV | Classe V | Classe VI |
|-----------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|---|
| <i>-a</i> | * | <i>Casa</i> | * | <i>Papa</i> | * | <i>Panda</i> |
| <i>-o</i> | <i>Libro</i> | * | * | * | <i>Uovo</i> | <i>Moto</i> |
| <i>-e</i> | * | * | <i>Fiore</i> | * | * | <i>Specie</i> |
| Altro | * | * | * | * | * | <i>Crisi</i> , <i>guru</i> , <i>re</i> , <i>bar</i> |

73

Differente è il discorso se si considerano congiuntamente il genere e la parte finale della parola, in tal caso si registrano quattro classi:

⁷² Thornton A. M., *Some reflections on gender and inflectional class* [...] op. cit.

⁷³ *Ivi*.

maschile + *o* = classe 1 (*tango, kimono, credo*);

maschile + *a* = classe 6 (*lama, puma, koala, panda, vaglia*);

femminile + *a* = classe 2 (*sauna, modifica*);

femminile + *o* = classe 6 (*moto, foto, diapo*)⁷⁴.

Se la prima classe è ricca di numerose eccezioni (vi sono molti femminili come *mano, virago, sinodo*), la seconda non ne contiene. È probabile che sia proprio la mancanza di eccezioni di questa classe a renderla molto attraente (vi rientrano parole tronche come *modifica* o prestiti come *dacia, cavia*) nell'attribuzione del genere ai prestiti.

1.5 Il genere in italiano

1.5.1 Evoluzione diacronica del genere dal latino all'antico italiano

Il genere, ampiamente documentato sin dalla tradizione antica, veniva definito dagli alessandrini prima e dai grammatici latini poi come una delle *proprietas* dei *nomes*, suddivisa in tre classi di *masculinum/femininum/neutrum*.

Segue una tabella che descrive la ripartizione delle classi flessive e dei generi del latino:

| Classe | Desinenze | Esempio | Genere |
|--------|-----------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 | -o/-i | <i>Lo libro/li libri</i> | maschile |
| 2 | -a/-i | <i>Lo poeta/li poeti</i> | |
| 3 a. | -e/-i | <i>Lo fiore/li fiori</i> | |
| 3 b. | -e/-i | <i>La siepe/le siepi</i> | Femminile |
| 4 | -a/-e | <i>La casa/le case</i> | |
| 5 | -o/-a | <i>L'uovo/le uova</i> | Neutro altalenante |
| 6 | -o/-ora | <i>Lo prato/le pratona</i> | |

⁷⁴ [www.treccani.it/enciclopedia/maschile_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/maschile_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (Consultato il 21/09/2017).

| | | | | |
|------|-------------|---|--|-----------|
| 7 | -e/-ora | Lo nome/le nomora Lo lume/le lumora Lo fiume/le fiumora | | |
| 8 | -o/-e | Lo pomo/le pome L'orecchio/le orecchie | | |
| 9 a. | Invariabili | Lo dī/li dī | | Maschile |
| 9 b. | Invariabili | L'unghia/ le unghie | | Femminile |

Il latino aveva tre generi ripartiti in cinque declinazioni a sé stanti, dal momento che i sostantivi maschili, femminili e neutri selezionavano, tutti, forme di accordo autonome e differenti tra loro: *vir bonus ≠ mulier bona ≠ ius bonum*.

Il sistema latino iniziò ad indebolirsi e a disgregarsi proprio a seguito della caduta del genere neutro e della conseguente riduzione dei generi. Tale processo iniziò già nel periodo classico, come ne danno testimonianza le numerose oscillazioni da neutro a maschile (*balneum > balneus*) o da neutro a femminile (*rapum > rapa*) presenti in vari documenti a noi pervenuti che divennero testimoni della riorganizzazione non sempre lineare tra i due generi superstiti⁷⁵.

I principi che regolarono tale catalogazione furono l'analogia e la semantica di afferenza. Del primo gruppo possiamo citare, per esempio, il maschile astratto *dolor* divenuto femminile in francese dove si registrò *la douleur* per analogia con altri termini astratti⁷⁶.

Anche l'area semantica di afferenza, ieri come oggi, determinava spesso il genere delle parole. Prendiamo un esempio specifico al fine di poterne dare una dimostrazione più chiara e concreta, sempre tratto dallo stesso autore. Nel latino classico i nomi di piante, quindi anche quelli della declinazione in -o, erano femminili per ragioni mitologiche, essendo le piante delle ninfe. Ciò valeva anche per la designazione dell'iperonimo di pianta, *arbor*. La demitologizzazione delle piante avvenuta nelle lingue romanze determinò il passaggio al maschile, quasi totale, degli elementi facenti parte di

⁷⁵ Il romeno possiede tre generi distinti di controllori privi di rapporto di derivazione con il neutro latino, dal momento che si data la scomparsa del genere neutro già in tardo latino.

⁷⁶ Faraoni V., Gardani F., Loporcaro M., *Manifestazioni del neutro nell'italo-romanzo medievale*, in *Actas del XXVI congreso internacional de linguística y de filología románicas*, sotto la direzione di Casanova H. E., Calvo R., C., Berlino, De Gruyter, 2010, pp. 171-182.

tale categoria, anche nella designazione generale *arbor*⁷⁷. Il passaggio al maschile dei nomi delle piante generò molteplici variazioni:

« L'evoluzione al maschile di ianta rese la sua forma identica a quella del singolare del nome del frutto (piru, ossia pero, pera), dato che la semplice opposizione mediante la forma del nominativo (pirus (pero) e piru (pero) non era sufficiente alla distinzione dei nomi concreti nelle aree in cui ancora sussisteva la flessione bicasuale. Tuttavia l'antica opposizione a tre elementi, debole dal punto di vista del corpo della parola, in -u maschile (pianta da frutto)/ -u neutro (frutto)/ -a plurale (frutta), si conservò nella continuazione romena del latino melu (melo, mela), nel maschile mār (melo), nel plurale meri (meli), nel neutro mār (mela), e nel neutro plurale mela/mere, (mele). A distinguere il frutto dalla pianta contribuì il fatto che il neutro plurale del tipo pira, dal punto di vista sintattico, poteva anche ricoprire la funzione di femminile singolare⁷⁸ ».

L'*iter* che seguì al fine di rendere manifesta la distinzione tra piante e frutti fu:

1. « uno dei due tipi concorrenti, tipo piru (pianta), piru, (frutta) scomparve.
 - a. l'indicazione del singolo frutto venne sostituita dal tipo collettivo femminile pira (che allora indicava anche il singolo frutto).
 - b. L'indicazione della pianta, tipo piru (pero), venne sostituita da una forma suffissale derivata, del tipo (arbor) pirarius (pero);
2. ambedue i tipi concorrenti scomparvero (piru e pirua) e venne scelta un'altra forma capace di garantire una chiara distinzione fra pianta e frutto.
 - a. Utilizzo del suffisso -arius per il nome della pianta in francese, in provenzale, in catalano e in portoghese (fr. poirier, cat. perer, perera, pg. Pereira/poire, cat. pera, pg. pêra/poires, cat. peres, pg. peiras).
 - b. Impiego del suffisso -aris (alis) per il nome della pianta nello spagnolo piru peral (pero/pera) e pera/peras (pere).
 - c. Ricorso alla composizione sintattica: nei dialetti meridionali si formò con l'ausilio di pede (piede, radice): pede de pere o pede de mele⁷⁹ ».

Il genere neutro persisteva con una quantità di lessemi e un livello di produttività variabile anche in italiano antico. Si trattava di un *neutro alternante* che si declinava in uno schema di accordo variabile⁸⁰.

Il sistema tripartito si conservava solo nell'italiano predocumentario nella forma espressa nella tabella che segue. Qui il terzo genere si presentava, in casi sporadici, sia nei controllori che negli elementi della frase oggetto dell'accordo di genere. Tale classe flessiva al plurale ricorreva all'uscita in *-a*, il cui antecedente è da riconoscersi nell'uscita del neutro plurale latino.

⁷⁷ Eccetto che nel sardo e nel portoghese dove molti vocaboli della terza declinazione sono di genere incerto. Tali oscillazioni hanno spesso lasciato delle tracce nelle lingue romanze. Ad esempio, la forma *arbor* è femminile solo in sardo e in portoghese, mentre nelle altre lingue è maschile.

⁷⁸ Faraoni V., Gardani F., Loporcaro M., *Manifestazioni del neutro* [...], *op. cit.*, p. 179.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Nella tradizione prototoscana del VII-VIII secolo era già presente l'accordo di genere alternante (plurale) del tipo: *fni signa posite* (Lucca, 762), *edificia cunstructe, in alie loca* (Lucca, 754), *ipse edificia* (Lucca, 754).

Faraoni V., Gardani F., Loporcaro M., *Manifestazioni del neutro nell'italo-romanzo medievale*, in *Actas del XXVI congreso internacional de linguística y de filología románicas*, sotto la direzione di Casanova Herrero E., Calvo Rigual C., Berlino, De Gruyter, 2010, pp. 171-182.

| | Maschile | Femminile | Neutro |
|-----------|----------|-----------|--------|
| Singolare | -o | -a | -o |
| Plurale | -i | -e | -a |

81

Sia il toscano del tredicesimo-quattordicesimo secolo che altri dialetti del settentrione, differentemente da quanto si registrava nelle varietà centro-meridionali, avevano una presenza estremamente debole e residuale di questo genere, ormai pressoché scomparso, mentre continuava a persistere in rarissime attestazioni a noi pervenute dell'antico gallo-romanzo.

Come già accennato, invece, nella coeva documentazione dei dialetti centromeridionali, le attestazioni di nomi neutri che selezionavano al plurale forme di accordo loro proprie sono numerose, soprattutto nel napoletano.

L'accordo in *-a* specifico del neutro plurale, inizialmente selezionato con sistematicità dai nomi neutri appartenenti alle classi flessive 5-8, si era così avviato al suo declino, tanto da risultare ormai estremamente raro nei secoli XIII-XIV, quando l'impiego del femminile plurale si era ormai definitivamente imposto, tanto che già nella documentazione due-trecentesca si registrava l'utilizzo predominante di *le braccia* rispetto al più raro *la braccia*. Ciò è giustificato dal fatto che il neutro latino, prima di divenire esclusivamente un genere di tipo alternante, era anche, almeno al plurale, un genere flessivo.

Tale passaggio si verificò, quindi, gradualmente solo dopo un periodo, più breve a nord-ovest della linea La Spezia-Rimini, più lungo nella Romania centro-orientale, in cui ambo gli schemi di accordo (il primo in regresso, il secondo in espansione) erano compresenti nel sistema⁸².

1.5.2 Il genere nell'italiano contemporaneo

In italiano le informazioni afferenti i nomi appartengono a quattro livelli principali:

| | |
|---------------------|---------------------|
| Livello fonologico | Desinenza |
| Livello morfologico | Classe di flessione |

⁸¹ Kuryłowicz J., *The Inflectional Categories of Indo-European*, Heidelberg, Winter, 1964, p. 212.

⁸² Faraoni V., Gardani F., Loporcaro M., *Manifestazioni del neutro [...]*, op. cit.

| | |
|--------------------|---|
| Livello semantico | Tratti semantici, quali <i>maschio, femmina, albero, automobile</i> |
| Livello sintattico | Genere |

83

C'è da sottolineare, come già fatto, che nessuno di questi elementi assicura al 100% il genere grammaticale di appartenenza di una determinata parola, dal momento che esistono numerose correlazioni, interferenze ed interdipendenze tra loro.

Per quanto concerne il piano fonologico, l'informazione fornita dalla desinenza permette di associare ad una radice la relativa desinenza (*libro* e non **libra* o **libre*), inoltre la maggior parte dei nomi in *-o* richiede un accordo del *target* del tipo *il/lo, uno, questo*, gran parte dei nomi in *-a* richiama, invece, *la/una, questa*, sebbene non manchino dei nomi in *-o* che richiamano *target* tipici dei nomi in *-a* (*la/una/questa mano, foto, moto*) e nomi in *-a* che accettano solo *target* tipici dei nomi in *-o* (*il clima, questo papa*). Non mancano delle eccezioni, come *il/la soprano*⁸⁴. Molto particolari sono i nomi in *-e*, i quali possono necessitare di *target* di tipo diverso (*questo fiore/questa siepe*).

A livello semantico, l'informazione di genere permette di usare il nome con il significato che esso ha in ciascun sistema linguistico.

A livello sintattico, tale elemento determina l'inserimento del nome nel contesto in cui esso si trova a controllare l'accordo su dei *target* costruendo strutture grammaticalmente esatte, come *il libro, questo libro* e non strutture inadeguate come **la libro, *una libro*.

Sul piano morfologico, le informazioni sulla classe di flessione danno modo di assegnare alla parola il plurale adeguato. La maggioranza dei nomi che appartengono ad una stessa classe di flessione seleziona *target* uguali, ma, ovviamente, le eccezioni non mancano. Come già emerso i nomi con singolare in *-o* e plurale in *-i* e quelli con singolare in *-a* e plurale in *-i* richiedono *target* come *il/lo, un/uno, questo*, ma *mano/mani, ala/ali* e *arma/armi* selezionano *la, una* e *questa*; i nomi con singolare in *-e* e plurale in *-i* e i nomi che finiscono in consonante richiamano entrambi i *target* in modo quasi perfettamente equo; solo i nomi con singolare in *-a* e plurale in *-e* selezionano, sistematicamente e senza eccezione alcuna, *target* come *la, una, questa*⁸⁵.

Tornando al termine *soprano*, vorrei sottolineare che su esso e sulla sua interpretazione di genere riflette parte del test sottoposto agli studenti di cui si discuterà nei capitoli 3 e 4. Infatti, questo nome ha, attualmente, un genere variabile, tanto che le due forme *la soprano/il soprano* sono attestate con una proporzione di 4 a 1.

⁸³ Thornton A. M., *L'assegnazione del genere ai prestiti inglesi in italiano*, in *Italiano e inglese a confronto*, sotto la direzione di Sullam A. V., Calimani, Firenze, Cesati, 2003, pp. 57-86.

⁸⁴ Questo termine, risalente al XV secolo era originariamente un aggettivo dal significato di *superiore, elevato*. Esso veniva utilizzato nel linguaggio tecnico ad esempio in espressioni come *registro soprano*, ossia la più alta voce registrata.

⁸⁵ Robustelli C., *L'uso del genere femminile nell'italiano contemporaneo: teoria, prassi e proposte*, in « Politicamente o linguisticamente corretto? Maschile e femminile: usi correnti della denominazione di cariche e professioni, Atti della X Giornata della Rete per l'Eccellenza dell'italiano istituzionale (REI) », Roma, 29 novembre 2010, Commissione europea – Rappresentanza in Italia, Roma, in stampa.

Analizzandolo in contesto, infatti, si trova spesso riportato al genere femminile, come nelle frasi che seguono:

- « a. Il regista Costa Gravas girerà un film sull'amore tra Onassis e la soprano.
- b. ...nella villa di Sirmione (dove la soprano era solita rilassarsi con lui).
- c. La soprano Barbara Frittoli durante l'esecuzione dell'aria "Signore ascolta" dalla Turandot di Puccini.
- d. È morta la soprano Renata Tebaldi.
- e. Il soprano Roberta Frameglia esegue Frontiere Borders Fronteras.
- f. La “fantasia popolare” vede il soprano come una donna brutta, grassa, antipatica.
- g. Bravissimo anche il soprano Maria Grazia Schiavo, già ammirata in altre occasioni.
- h. La più interessante di questi è stata il soprano americano Michèle Crider⁸⁶ ».

Vi sono anche termini con comportamento anomalo. Tra essi, quei nomi che variano il proprio genere nel passaggio dal singolare al plurale, come:

- *centinaio – centinaia,*
- *migliaio – migliaia,*
- *miglio – miglia,*
- *paio – paia,*
- *prelio – prelia,*
- *riso – risa,*
- *uovo - uova,*
- *mille - mila⁸⁷,*
- *carcere - carceri⁸⁸.*

Non mancano i plurali sovrabbondanti:

- *braccio - bracci/braccia,*
- *ciglio - cigli/ciglia,*
- *sopracciglio - sopraccigli/sopracciglia,*
- *ditello - ditelli/ditella anticamente significava ascella,*
- *dito - dita⁸⁹,*
- *ginocchio - ginocchi/ginocchia,*
- *gomito - gomiti/gomita (solo nell'uso popolare toscano),*
- *labbro - labbri/labbra,*
- *membro - membri/membra,*

⁸⁶ Thornton A., *Constraining gender assignment rules*, in « Language Sciences », n.1, vol. 31, 2009, pp. 13-32, p. 22.

⁸⁷ Dal latino *mīlia*, *mīla* è usato sia come aggettivo numerale unverbato ad altri numeri. *Duemila* era, anticamente, anche scritto *due mila*.

⁸⁸ La parola *carcere* è corretta anche se usata al singolare femminile o al plurale maschile.

⁸⁹ Diverso è, ad esempio, per la parola *uovo* che al partitivo si ritrova nell'espressione *una di queste uova*. Non mancano, tuttavia, usi colloquiali della forma femminile per elementi al singolare, come in *con una delle dita*. Per quanto riguarda le alterazioni con suffissazione, i plurali sono numerosi sia al genere maschile che a quello femminile, come: *i ditini*, *le ditine* o *le ditine*.

- *osso* - *ossi/ossa*,
- *tergo* - *terghi/terga*,
- *corno* - *corni/corna*,
- *granello* - *granelli/granella*,
- *lenzuolo* - *lenzuoli/lenzuola*,
- *muro* - *muri/mura*,
- *budello* - *budelli/budella*,
- *cervello* - *cervelli/cervella*,
- *intestino* - *intestini/(arc.) intestina*,
- *(*interiore)* - *interiori/interiora*,
- *grido* - *gridi/grida*,
- *strido* - *stridi/strida*,
- *urlo* - *urli/urla*⁹⁰.

In riferimento a queste ultime parole, in linea di massima, si selezionano i plurali maschili se ci si riferisce a animali e quelli femminili se ci si rivolge a esseri umani, anche se ciò non è sempre vero, tanto che alcuni plurali maschili, come *gridi* e *urli*, possono essere rivolti sia ad animali che a umani (*per veder se fosse accorso qualcuno agli urli di Lucia*⁹¹). La differenza consiste nel fatto che il maschile si riferisce ad un insieme di singoli versi, mentre il femminile al complesso di versi nel suo insieme. Dotati di valore collettivo, i plurali femminili intendono una molteplicità indefinita (*un negozio di ferramenta, le filamenti della medusa, le fondamenta di un edificio, le serramenti di una casa*), mentre i plurali maschili si riferiscono ad una pluralità di pezzi singoli (*hanno montato serramenti in alluminio*).

- *ferramento* - *ferramenti/ferramenta*,
- *filamento* - *filamenti/filamenta*,
- *fondamento* - *fondamenti/fondamenta*,
- *serramento* - *serramenti/serramenta*.

Analogamente, anche i plurali femminili sono attestati solamente in senso figurato o in espressioni cristallizzate, come *essere alle calcagna, tirare le cuoia, le fila di una congiura*. Quindi:

- *calcagno* - *calcagni/calcagna*,
- *cuoio* - *cuoi/cuoia*,
- *filo* - *fili/fila*,
- *midollo* - *midolli/midolla*,
- *congio* - *congi/congia*,
- *cogno* - *cogni/cogna*,

⁹⁰ Il plurale femminile esprime il valore collettivo, sebbene si riferisca alla materia che lo costituisce. Ne è un esempio l'espressione *farsi saltare le cervella*, differente rispetto a *la fuga dei cervelli*, in cui ci si riferisce ad ogni singolo elemento che fugge dal proprio Paese per andare all'estero.

⁹¹ Cap. XXI, *Promessi sposi*.

- *moggio - moggi/moggia*,
- *carro - carri/carra*⁹²,
- *staio - stai/staia*⁹³,
- *fuso – fusi/fusa*⁹⁴,
- *gesto – gesti/gesta*⁹⁵,
- *fastello - fastelli/fastella*⁹⁶.

Delle parole che seguono si attestano i plurali maschili nell'uso comune e i plurali femminili negli ambiti letterari:

- *anello - anelli/anella*⁹⁷,
- *quadrello - quadrelli/quadrella*⁹⁸,
- *vestimento - vestimenti/vestimenta*,
- *pugno - pugni/pugna*,
- *vestigio - vestigi/vestigia*,
- *grano - grani/grana*⁹⁹.

Altri plurali femminili desueti, ma ancora usati nella lingua letteraria sono:

- *le castella per i castelli*¹⁰⁰,
- *le cerchia per i cerchi*¹⁰¹,
- *le coltella per i coltelli*,
- *le comandamenta per i comandamenti*,
- *le demònia per i demòni*,
- *le fora per i fori*,
- *le giumenta per i giumenti*,
- *le istrumenta per gli istrumenti*,
- *le letta per i letti*,
- *le martella per i martelli*,
- *le peccata per i peccati*,
- *le poma per i pomi*,

⁹² Il plurale femminile *le carra* indica l'unità di misura, per tutte le altre accezioni è utilizzato il plurale maschile *i carri*. Tra le altre unità di misura con plurale doppio ritroviamo lo *staioro*, il *panoro* e il *pugnorò*.

⁹³ *Le staia* è l'unità di misura, espressa al plurale femminile (*due staia di grano*), mentre il plurale maschile rimanda allo strumento di misura *gli stai* (*due stai colmi di grano*).

⁹⁴ Di cui *fusa* indica *attrezzi*, oppure il *ronfare*.

⁹⁵ Di cui *gesta* veicola il significato di *movimenti*, *grandi imprese*.

⁹⁶ I *fastelli* sono l'insieme di fasci molto grandi. *Le fastella*, invece, rappresenta la collettività, la totalità dei fasci di dimensioni ancora maggiori.

I plurali maschili detengono il significato proprio del termine al singolare, dal momento che i plurali femminili hanno perso il legame semantico con il singolare, tanto che nei dizionari sono inseriti come lemmi a sé stanti, essendo essi plurali femminili difettivi del singolare.

⁹⁷ Nel significato di *riccioli*.

⁹⁸ Nel significato di *frecce*.

⁹⁹ *Le grana* solo nel significato particolare di moneta.

¹⁰⁰ Oggi presente nella toponomastica: *Le Castella*, *Quattro Castella*.

¹⁰¹ Soprattutto nel significato di mura difensive.

- *le prata per i prati,*
- *le sacca per i sacchi*¹⁰²,
- *le sacramenta per i sacramenti,*
- *le sentimenta per i sentimenti,*
- *le tina per i tini*¹⁰³,
- *le vasa per i vasi,*
- *le vasella per i vaselli.*

Della stessa tipologia, gli antichi plurali femminili in *-ora* derivanti dal latino, come *le corpora* e *le tempora*, caratterizzati da una pronuncia sdrucchiola:

- *le àrcora per gli archi,*
- *le bórgora per i borghi,*
- *le càmpora per i campi,*
- *le dónora per i doni,*
- *le luògora per i luoghi,*
- *le pégnora per i pegni,*
- *le pómora per i pomi,*
- *le pràtora per i prati,*
- *le ràmosfera per i rami,*
- *le sèstora per i sestì,*
- *le stèrcora per gli sterchi,*
- *le tèrgora per i terghi.*

Vanno, inoltre, citati alcuni casi di sostantivi con doppio singolare e doppio plurale con un significato unico:

- *Strofa/strofe > strofe/strofi,*
- *Orecchio/orecchia > orecchi/orecchie,*
- *Frutto/frutta > frutti*¹⁰⁴/*frutte*¹⁰⁵.

¹⁰² Ormai attestato solo nel proverbio *chi ha il grano non ha le sacca e chi ha le sacca non ha il grano*.

¹⁰³ Oggi attestato solo nell'uso popolare toscano.

¹⁰⁴ Il maschile singolare si impiega per il prodotto delle piante che origina dal fiore o in senso figurato, come in *il frutto delle mie fatiche*.

¹⁰⁵ www.accademiadellacrusca.it/en/italian-language-consulting/questions-answers/plurali-doppi (consultato il 21/09/2017).

1.5.3 Il genere grammaticale nelle varianti diatopiche del retoromanzo

Con il nome di ladino¹⁰⁶ o retoromanzo si designa un complesso di varietà neolatine parlate principalmente nella regione alpina centrale e orientale¹⁰⁷. Il nome ladino è indigeno di una piccola porzione del territorio sopraindicato (Val Badia e parte dell'Engadina¹⁰⁸). Il protoladino potrebbe aver preso corpo intorno al 700-800 (come avvenne per altre lingue neolatine)¹⁰⁹ come la regolare continuazione di *latīnus* verso la fine dell'impero romano, in occasione della romanizzazione delle Alpi, quando la popolazione retica¹¹⁰ apprese il latino volgare coniugandolo con le specificità sintattiche, fonetiche e lessicali della propria lingua. Fu così che nacque il ladino o retoromanzo¹¹¹.

Il ladino presenta un lessico molto ristretto¹¹², sebbene non manchino numerosi neologismi. Si tratta di una lingua poco insegnata nelle scuole e poco utilizzata dai *mass media*, ne deriva che ne esistano molte varianti¹¹³ e che ognuno possa pronunciare le parole che la compongono a modo proprio: in badiot¹¹⁴, ad esempio, si può dire *dur* come *dür*, *mur* come *mür*.

Per quanto riguarda il genere grammaticale di questa lingua, qui i nomi e gli aggettivi femminili terminanti in *-a* hanno il plurale in *-es*, eccetto nella bassa Val di Fassa e nel Livinallongo, dove il plurale, per la caduta della *-s* finale, è in *-e*.

Il maschile plurale può essere in *-(e)s* o in *-i*¹¹⁵. Il plurale in *-i* viene realizzato in modo differente a seconda della terminazione della radice: la desinenza *-i* può essere conservata, oppure cadere dopo aver palatalizzato la consonante o la vocale precedente, per cui il plurale è segnalato dalla palatalizzazione della consonante o della vocale finale della parola. Si ha il plurale in *-i* con i maschili che terminano in *-t*, *-s*, *-ts* e *-l*. In questi casi il plurale si realizza come palatalizzazione della consonante, ma nelle forme

¹⁰⁶ Il termine, introdotto da Haller J. T., è causa di equivoci dal momento che designa il giudeo-spagnolo che si registra sui Balcani. Alcuni preferiscono *rätoromanisch* (*retoromanzo*), termine di origine erudita, ma non del tutto corretto, visto che solo la parte occidentale delle varietà ladine ha per sostrato il retico, in quanto il territorio apparteneva alla Rezia, mentre la parte orientale apparteneva al Nordico e il Friuli all'Italia. Meno impreciso, il nome di *alpenromanisch* (*romanzo alpino*).

¹⁰⁷ L'area ladina o retoromanza è attualmente riconducibile a tre aree linguistiche distinte fra di loro: Canton dei Grigioni (*Rumantsch*), Dolomiti (*Ladin*) e Friuli (*Furlan*).

¹⁰⁸ Nelle zone della Val di Non e della Val di Sole si hanno molte interferenze lombarde e trentine. Di recente si parla anche di identità linguistica, glottologica, politica e culturale distinte nelle due valli sopraccitate.

¹⁰⁹ Tra le particolarità di questa lingua:

- Palatalizzazione della *c* e della *g* davanti alla *a*, come *ciaval* (cavallo) o *giat* (gatto).
- Plurale con desinenza *-s*, come *ciases* (case) e *cians* (cani).
- Seconda persona del verbo con *-s* (*te ciantes* = tu canti).
- Mancanza del nuovo condizionale (*portarava*, *-aria*, *porterebbe*).
- viene usato, come nel latino, il congiuntivo imperfetto.
- Mantenimento dei gruppi di consonanti *pl*, *fl*, *cl*, *gl*, come *plajëi* (piacere) o *flé* (fiato).
- Perdita delle vocali finali non accentate *-o* e *-e* (*tet* - tetto, *man* - mano) al termine delle parole.

¹¹⁰ Le popolazioni che abitavano l'area alpina prima della conquista romana venivano denominati Reti.

¹¹¹ I retoromanzi e i rumeni presentano, già nel loro nome, il rimando a Roma. Gli abitanti della valle dell'Inn e delle Dolomiti, invece, vengono chiamati Ladini, cioè Latini, come la lingua che parlano, ossia il ladino.

¹¹² Il nuovo vocabolario badiot-tedesco ha 36.000 lemmi tedeschi con 78.000 corrispettivi ladini.

¹¹³ Anche se la differenza tra gli idiomi ladini è piccola e tutti presentano una grammatica e un lessico particolarmente influenzati dal tedesco o dall'italiano.

¹¹⁴ Il badioto o badiotto (*badiot*) e il marebbano (*maréo*) sono dialetti della lingua ladina.

¹¹⁵ Escluse le irregolarità e le variazioni tra i vari dialetti, la distribuzione delle due desinenze è in gran parte determinata dalla terminazione della radice.

terminanti in consonante + *l*, con o senza vocale d'appoggio, il plurale si realizza con *-i*: in garderano si ha [vedl]/[vedli] (*vecchio/vecchi*) e in livinallese [vegle]/[vegli].

Con alcuni nomi indicanti persona, in gardenese, il plurale si forma col suffisso *-ōnes* (m.)/*-ānes* (f.), mentre il plurale in *-(e)s* è regolare con i maschili in *-r* e in *-m*, il livinallese ha, invece, la desinenza zero. Con le forme in *-k* il plurale è in *-i* (palatalizzazione) in gardenese e livinallese. Il Fassano e, in parte, il gardenese hanno generalizzato il plurale in *-(e)s*, mentre le altre varietà hanno il tipo *-i*, per esempio con i nomi terminanti in *-p* e *-v/f* (in questi casi, con la caduta di *-i*, il plurale è uguale al singolare).

Troviamo anche l'accumulo di due segni di plurale: palatalizzazione + *s* o, più frequentemente, *s* + palatalizzazione: in badioto [pE...r']/[pE...r'S] (*padre/padri*), in garderano [pEr']/[pEr'S], in Fassano e in livinallese [pEre]/[pEreS].

In Fassano la *-i* può anche causare la palatalizzazione di *a* tonica, sia in aggiunta alla palatalizzazione della consonante finale, sia come unico segno del plurale: [pra]/[pre] (*prato/prati*). In badiotto si ha invece [prE]/[pra], ossia la normale evoluzione della vocale tonica in contesto di allungamento al singolare, mentre al plurale la *-i*, poi caduta, ha mantenuto la parola nella classe dei parossitoni, impedendo così l'allungamento e quindi il passaggio a > E. Come conseguenza dei cambiamenti fonetici, si sono create numerose alternanze nella forma del lessema tra maschile e femminile: ad esempio, [foSk]/foSa (*nero/nera*) o [ploeN]/[ploejna] (*pieno/piena*).

Gli aggettivi appartengono tutti alla classe variabile che forma il femminile con *-a*, anche quelli che in latino appartenevano alla classe invariabile: per esempio in gardenese [Zoewn]/[Zoewna] (m/f).

I possessivi presentano quattro forme distinte per genere e numero: per esempio [tO/tPa/ty/tPes] (*tuo/tua/tuoi/tue*), sebbene il gardenese usi come determinante una forma unica nelle persone diverse dalla I e II plurale: per esempio [ti "tSaN] (*il tuo cane*)/[ti tSaNs] (*i tuoi cani*), [ti tSa"moejZa] (*la tua camicia*)/[ti tSa"moejZ' s] (*le tue camicie*). Non si hanno, invece, forme distinte per la terza singolare e plurale: per esempio *fass* [sO] (*suo/loro*)¹¹⁶.

1.6 Il genere grammaticale in francese tra morfo-fonologia e semantica

Anche il francese, proprio come l'italiano, si presenta attualmente come un sistema a due generi, maschile e femminile¹¹⁷, sebbene anticamente comprendesse un terzo genere, il neutro, scomparso nel suo *iter* di formazione dal latino al francese. Grevisse e Goosse spiegano questa evoluzione sostenendo che la maggior parte dei nomi neutri sono passati al maschile in latino volgare e, poi, al francese. Sono stati interpretati come femminili, invece, quei termini la cui desinenza finale è stata confusa con quella del femminile singolare¹¹⁸.

¹¹⁶ <http://www.gfbv.it/ladin/dossier/ladin/ladinia-it.html> (consultato il 10/07/2017).

¹¹⁷ Grazie ai quali si distinguono coppie minime come *un voile/une voile* e *la poste/un poste*.

¹¹⁸ Grevisse M., Goosse A., *Le bon usage: grammaire française*, Liegi, Duculot, 2008.

Il francese cominciò ad esser riconosciuto in quanto lingua degna di rispetto e dotata di autonomia quando iniziò ad essere impiegato in quanto lingua letteraria:

« [...] ce fut l'extension et l'usage de nouvelles scripta romanes [fondées sur des principes phonographiques], différentes les unes des autres, au sein de diverses régions, qui déboucha finalement sur l'idée que le français, l'occitan, le castillan, le sicilien etc., étaient des langues distinctes plutôt que d'être simplement des variétés d'une même langue romane, ce qui était auparavant la perception générale. Dans les sociétés pourvues d'une culture savante, c'est habituellement l'invention de nouvelles formes écrites qui agit comme le catalyseur ultime pour changer le nom de la langue, en particulier si les nouvelles graphies que l'on prescrit sont différentes dans les diverses zones d'un ancien continuum linguistique¹¹⁹ ».

Fu in quel momento che

« la plupart des noms neutres sont passés au masculin en latin vulgaire, et de là, en français. Quelques-uns sont devenus féminins, c'est surtout le cas des pluriels neutres, dont la finale a été confondue avec la finale du féminin singulier¹²⁰ ».

Possiamo dire che ciò si concretizzò nella seguente maniera: i nomi terminanti in *-um*¹²¹ o *-us* sono diventati maschili, come nel caso di *templum* che è passato a *le temple* o a *corpus* divenuto *le corps*, mentre i neutri latini in *-a* (*arma*), tipicamente invariabili, vennero presto attratti verso il femminile. Anche in questo caso si tratta prevalentemente di nomi collettivi, come: *arme*, *deie/doie*, *mille*, *paire*, *feuille*, *lèvre*.

Come già affermato in riferimento all'italiano, se il termine in questione si riferisce ad un essere animato, è il sesso del referente indicato dalla parola che ne determina la scelta del genere (*un homme*, *une femme*, *un chat*, *une chatte*, *un employé*, *une employée*), se si tratta, invece, di un oggetto inanimato o di sesso non decifrabile da parte del locutore, intervengono altri fattori nella definizione della categoria di appartenenza (*une table*, *une chaise*, *un hôpital*, *un avion*)¹²².

Anche qui troviamo le *informations lexicales* legate alle parole che co-occorrono con il nome (articoli, aggettivi¹²³...) che nella maggior parte dei casi non dispongono di un genere proprio, ma acquisiscono quello della parola *target*. Intervengono nella determinazione del genere le *informations sémantiques*¹²⁴ e le *informations morphophonologiques*, ossia gli elementi che, tramite la semantica di afferenza, la morfologia e le *terminaisons*, permettono di dedurre il genere delle parole.

¹¹⁹ Wright R., *La période de transition du latin de la lingua romana et du français*, in « Grammaires du vulgaire », n. 45, pp. 11-24, 2003, p. 22.

¹²⁰ Grevisse M., Goosse A., *Le bon usage* [...], *op. cit.*, p. 105.

¹²¹ I neutri in *-um* del latino si distinguevano dai maschili nel singolare per la forma *-u(m)* e nel plurale per la *-a* del nominativo e dell'accusativo.

¹²² http://www.ccdmd.qc.ca/media/allo_rep_n_064Allophones.pdf (consultato il 10/07/2017).

¹²³ Riegel, in riferimento all'accordo, distinse tre tipologie principali di genere: gli aggettivi che rimangono invariabili sia all'orale che allo scritto, gli aggettivi che variano solo allo scritto e quelli che variano sia all'orale che allo scritto. Riegel M., Pellat J. C., Rioul R., *Grammaire méthodique* [...], *op. cit.*

¹²⁴ Secondo Lyster, l'81% dei nomi femminili e l'80% di quelli maschili hanno una *terminaison* che permette di dedurre il genere di appartenenza.

Lyster R., *Predictability in French gender attribution: A corpus analysis*, in « French Language Studies », n. 16, 2006, pp. 69-92.

In francese l'acquisizione del genere grammaticale risulta essere, proprio per i motivi di cui sopra, particolarmente difficoltosa, soprattutto all'orale, dove l'opposizione di genere non può essere percepita nei due terzi degli aggettivi¹²⁵.

La corrispondenza tra genere naturale e genere grammaticale in francese concerne meno del 10,5% dei nomi¹²⁶, per i restanti sostantivi il grado di sistematicità è molto flebile, dal momento che l'attribuzione del genere, spesso, non è deducibile né dal rimando semantico (*une personne vs. un individu*), né dalla fonetica (*une personne vs. un téléphone*)¹²⁷. Talvolta, essa non è neanche legata al significato: vi sono, infatti, nomi femminili che indicano azioni svolte da uomini (*recrue, sentinelle, estafette*) o, viceversa, nomi di genere maschile che si applicano soprattutto a personaggi di genere femminile (*mannequin, souillon, laideron*). In altri casi, termini quali *auteur, facteur, usager* al maschile e *connaissance, personne, victime* al femminile, sono impiegati indistintamente per indicare referenti di genere maschile o femminile¹²⁸.

Ciò nonostante, è possibile utilizzare dei *repères* grazie ai quali riuscire ad orientarsi in questo campo: le già citate semantica e morfo-fonologia.

Per quanto concerne la prima, spesso il genere è il medesimo per le parole che condividono lo stesso campo semantico, come gli alberi e le piante: ne sono un esempio *la rose, la marguerite, la violette e le sapin, le bambou, le chène* (la *mimosa* sembrerebbe non rispondere a questa regola, solamente perché è generalmente considerata come un fiore). Rispondono allo stesso principio i giorni della settimana (*le lundi, le mardi, le mercredi...*), i mesi (*le mois de janvier, le mois de février, le mois de mars...*), le stagioni (*l'hiver, le printemps, l'été, l'automne*) e i metalli (*le cuivre, le fer...*)¹²⁹.

Per quanto concerne la fonologia, c'è da sottolineare che gran parte delle parole francesi sono maschili o femminili perché hanno una forma specifica che le definisce come tali e non soltanto perché denotano un oggetto identificabile come maschile o femminile.

Esistono, infatti, delle regolarità interessanti che permettono di individuare l'appartenenza delle parole al genere a loro appropriato: a livello generale, possiamo dire che i nomi che foneticamente terminano per vocale sono tendenzialmente maschili, quelli in consonante tendenzialmente femminili: *impôt* (m.) [ɛ̃po], *fleur* [flœR] (f.).

Questa generalizzazione di massima, che vale per i tre quarti del lessico francese, tuttavia, può essere ulteriormente specificata. Infatti, degli indici formali di tipo fonologico, ossia *les terminaisons, indices tangibles lors de l'attribution du genre grammatical ou de sa reconnaissance*¹³⁰, determinano delle informazioni di genere ben precise. Le principali sono:

- a/ le parole che terminano in /ʒ/ sono generalmente maschili (*le garage*);
- b/ le parole che terminano in /ã/ sono generalmente maschili (*le carcan*);

¹²⁵ Questa proporzione diminuisce ad un mezzo se ci riferiamo alla lingua scritta.

¹²⁶ Marchal H., *L'acquisition du genre grammatical en français langue maternelle et langue seconde chez des enfants de 5 à 11 ans: perspectives développementale et computationnelle*, Grenoble, Università de Grenoble, 2011.

¹²⁷ È proprio in riferimento a questo che il genere in francese viene definito come opaco e arbitrario.

¹²⁸ Anche se, come osserveremo più avanti, negli ultimi anni si sta verificando un'inversione di rotta a tal proposito.

¹²⁹ Grevisse M., Goosse A., *Le bon usage* [...], *op. cit.*

¹³⁰ Desrochers A., *Genre grammatical et classification nominale*, in « *Revue canadienne de psychologie* », n. 40, 1986, pp. 224-250, p. 228.

c/ le parole che terminano in /ɛ̃/ sono generalmente maschili (*le copain*);
 d/ le parole che terminano in /yR/ sono tendenzialmente femminili (*la parure*);
 e/ le parole che terminano in /o/ sono generalmente maschili (*le bistrot*);
 f/ le parole che terminano in /m/ sono generalmente maschili (*le parfum*);
 g/ le parole che terminano in /z/ sono tendenzialmente femminili (*la blouse*);
 h/ le parole che terminano in /te/ sono tendenzialmente femminili (*la vérité*);
 i/ le parole che terminano in /ɛzõ – sjõ – zjõ – zjõ – tjõ/ sono tendenzialmente femminili (*la maison, la nation, la persuasion, la région, la question*).

Più precisamente il fonema finale /-õ/ come in *nation* /nasjõ/, può non essere sufficiente a determinare il genere femminile o maschile di una parola, dal momento che esistono termini come *larron* che sono maschili, pur terminando in /-õ/. È bene non limitarsi solamente ad osservare la desinenza finale, ma bisogna porre l'attenzione anche su ciò che la precede: la sequenza /-jõ/ risulta essere, infatti, già più indicativa rispetto al semplice fonema finale, sebbene esistano diversi contro esempi, come *lion* che è maschile e non femminile. Per avere un margine di errore ancora più basso è bene retrocedere ancora: ad esempio la sequenza /-sjõ/ appartiene inequivocabilmente ad un termine femminile. All'orale i casi di omofonia ne riducono l'attendibilità, come per il fonema /e/, il cui genere è fonologicamente ambiguo, in quanto il 50% dei nomi che finiscono con /e/ sono maschili (*un dîner, le café*), il restante 50%, invece, è femminile (*une amitié, la bouée*). Infatti, se consideriamo la stessa *terminaison*, ma da un punto di vista ortografico, osserviamo che, ad esempio, il fonema /e/ può corrispondere sia alla grafia *-er*, la quale implica un'alta predicibilità maschile, che a *-ée*, la quale, invece, rimanda, nel 92% dei casi, al genere femminile.

La relazione statistica che esiste tra la *terminaison* del nome e la sua categoria di genere, o valore predicibile delle *terminaisons*, permise a Lyster di determinare correttamente il genere dell'84,5% dei 31619 nomi repertoriati nel *Petit Larousse*. Ciò limitatamente alle *terminaisons* scritte.

Andriamamonjy¹³¹ partendo dalle tavole di Tucker, ha postulato che il 5% delle *terminaisons* scritte sono ambigue (da 40 a 50% di eccezioni), il 6% possiede un valore di bassa predicibilità (da 30 a 40% di eccezioni) e l'89% detiene una forte predicibilità (meno del 30% di eccezioni). Parallelamente, il 14% dei nomi possiede una *terminaison* fonetico-grafica ambigua, mentre il 23% una *terminaison* fonetico-grafica poco predittiva della categoria di genere e il 63% una *terminaison* ad alta predicibilità.

Dopo aver parlato delle regole fonologiche, descriviamo ora quelle morfologiche. Tra le regole morfologiche citiamo, ad esempio, il fatto che tutti i nomi derivati terminanti in *-isme/-asme* (*socialisme, enthousiasme*) condividono il genere maschile, quelli in *-ade* e in *-ude* (*ambassade, certitude*) il genere femminile, così come quelli in *-ette* o *-otte* (*boulette, boulotte*). Alla stessa stregua tutti i nomi in *-ille* sono prevalentemente femminili, mentre quelli in *-ment* prevalentemente maschili, come *gorille* e *jument*. Citiamo poi i nomi con *terminaison -aison*, i quali, indipendentemente dal fatto che la

¹³¹ Andriamamonjy P., *Le rôle du genre grammatical au cours de la renaissance des noms*, in «L'année psychologique», n. 100, 2000, pp. 419-442.

parola che la contiene sia suffissata, rappresentano parole femminili con un alto grado di certezza (*raison, saison, fenaison*)¹³², come specificheremo meglio più avanti.

È esattamente questo carattere arbitrario e imprevedibile del genere in francese che deve essere considerato come la causa di un certo *nombre d'erreurs que commettent sur ce point les étrangers, les enfants et même les locuteurs francophones adultes*¹³³. Proprio per questa ragione il genere grammaticale in francese viene definito come opaco e arbitrario. In questa lingua il supporto morfo-fonologico risulta essere fortemente aleatorio in assenza di tratti semantici o morfo-fonologici e a ciò si aggiunge la difficoltà rappresentata dalle variazioni flessive (*acteur/actrice*) e dalla presenza di nomi comuni a *genre exclusif*¹³⁴, privi di alternanza lessicale (*une mère/un père*) o suffissale (*chercheur/chercheuse*)¹³⁵.

1.7 Il sistema morfologico semplificato delle lingue creole

« La créolisation exige que les éléments hétérogènes mis en relation “s’intervalorisent”, c’est à dire qu’il n’y ait pas de dégradation ou de diminution de l’être, soit de l’intérieur, soit de l’extérieur, dans ce contact et dans ce mélange. Et pourquoi la créolisation et pas le métissage? Parce que la créolisation est imprévisible alors que l’on pourrait calculer les effets du métissage ».

[...]

« Je pense que le terme de créolisation s’applique à la situation actuelle du monde, c’est –à dire à la situation où une “totalité terre” enfin réalisée permet qu’à l’intérieur de cette totalité [...] les éléments culturels les plus éloignés et les plus hétérogènes s’il se trouve puissent être mis en relation. Cela produit des résultants imprévisibles¹³⁶ ».

Il creolo differisce dal *pidgin*¹³⁷ dal momento che questo ultimo indica un codice linguistico che si forma in situazioni di contatto fra gruppi socio-culturali di lingue differenti che per circostanze diverse si trovano ad interagire limitatamente ad ambiti molto ristretti, quali quello degli scambi commerciali. La *pidginizzazione* si genera da un contatto linguistico disuguale, iniquo e superficiale. Questa lingua non sostituisce, ma coesiste con la lingua materna di ciascun gruppo.

Quando il suo uso si estende ad altri domini, espletando non più solamente funzioni limitate, ma arrivando a tutti gli ambiti socio-culturali, divenendo lingua materna e spesso unica di un certo gruppo socio-culturale, diventa un creolo. Deriva da questo processo di creolizzazione una lingua a pieno titolo, completa nelle sue funzioni e materna per il gruppo di locutori che in essa si identifica.

¹³² Riegel M., Pellat J.C., Rioul R., *Grammaire méthodique* [...], *op. cit.*

¹³³ Gardes-Tamine J., *La grammaire* [...], *op. cit.*, p. 49.

¹³⁴ Desrochers A., *Genre grammatical et classification* [...], *op. cit.*

¹³⁵ Marchal H., *L’acquisition du genre grammatical en français* [...], *op. cit.*

¹³⁶ Glissant E., *Créolisation dans la Caraïbe et les Amériques*, in *Introduction à une Poétique du Divers*, sotto la direzione di Glissant E., Parigi, Gallimard, 1996, pp. 11-32, p. 22.

¹³⁷ Voce inglese dall’origine piuttosto oscura e controversa.

C'è da sottolineare anche che originariamente il termine creolo non indicava una lingua, ma delle popolazioni: si chiamavano creoli i prodotti umani, animali e vegetali provenienti da lontano. Si potevano, quindi, avere *vaches créoles* e *tomates créoles*, ma anche *blancs créoles* o *nègres créoles*.

In Guadalupa, ad esempio, si utilizza il termine *blancs créoles* per indicare una certa classe sociale proveniente da vecchi coltivatori, spesso assorbiti nel settore secondario o terziario, mentre le espressioni *nègres créoles* e *noirs créoles*¹³⁸ sono completamente scomparse¹³⁹.

Il termine sottolinea l'acculturazione e l'integrazione sociale dei soggetti ai quali esso si applica. Questo termine porta con sé, quindi, una connotazione positiva, dal momento che indica un'ascesa sociale verso lo *status* di schiavi creoli, ossia quelli nati sulle isole e cresciuti nelle abitazioni, già perfettamente a conoscenza della vita nelle colonie, da sempre preferiti agli altri.

Si trattava, prima dell'avvenuto processo di grammaticalizzazione, di lingue libere nelle quali coesistevano diverse espressioni linguistiche e forme morfemiche intercambiabili e equivalenti tra loro, senza elementi fissi, nelle quali ambiente sociale, tempo di permanenza, età, interlocutore, momento storico e elementi soggettivi alimentavano tali variazioni.

Un esempio di come si definivano queste lingue viene fornito da Moreau de Saint-Méry nel 1797:

« J'ai à parler maintenant du langage qui sert à tous les nègres qui habitent la colonie française de Saint-Domingue. C'est un français corrompu, auquel on a mêlé plusieurs mots espagnols francisés, et où les termes marins ont aussi trouvé leur place. On concevra aisément que ce langage, qui n'est qu'un vrai jargon, est souvent inintelligible dans la bouche d'un vieil Africain, et qu'on le parle d'autant mieux, qu'on l'a appris plus jeune. Ce jargon est extrêmement mignard, et tel que l'inflexion fait la plus grande partie de l'expression. Il a aussi son génie, (qu'on passe ce mot à un Créole qui croit ne le pas profaner), et un fait très sûr, c'est qu'un Européen, quelque habitude qu'il en ait, quelque longue qu'ait été sa résidence aux Isles, n'en possède jamais les finesses¹⁴⁰ ».

Le lingue creole sono attualmente presenti in tutti i continenti, sebbene si registri una maggiore concentrazione nella fascia tropicale. Si tratta, indicativamente, di 200 idiomi, più o meno circoscritti, correlati tra loro non da criteri genealogici, dal momento che tali lingue non condividono tutte la stessa origine comune, ma dalle condizioni socio-culturali di formazione e di esistenza simili e condivise.

La maggior parte di queste lingue sono sorte come conseguenza dell'espansione coloniale europea, dal secolo XV fino al XX secolo, in particolare nell'ambito del traffico di schiavi dall'Africa all'America. Di conseguenza, i contatti linguistici generatisi derivano da lessici appartenenti ad una lingua europea e a una extra-europea da cui scaturiscono sistemi morfologici e sintattici nuovi.

¹³⁸ Generalmente si oppongono i *Blancs créoles* ai *Blancs France* o *Blancs métros* (in creolo *vyé blan*, termine che sottolinea la mancanza di cultura di questi popoli), mentre *vyé nèg* (risalente al periodo della schiavitù) è un termine desueto, dal momento che la società attuale non necessita di un termine che indichi tale classe sociale.

¹³⁹ Hazaël-Massieux M.-C., *Les Créoles à base française*, Parigi, Edition Ophrys, 2012.

¹⁴⁰ Moreau de Saint-Méry M. L. E., *Description typographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle St. Dominique*, Parigi, Société de l'histoire des colonies françaises, 1958, p. 80.

Lingue creole e *pidgin*, in termini tipologici, condividono sistemi verbali e morfologici semplificati, la mancanza del genere grammaticale costituisce un buon esempio di tale riduzione ai minimi termini di sistemi più ampi e articolati¹⁴¹.

Vediamo alcune caratteristiche morfologiche condivise da gran parte di queste lingue, le quali si concentrano in special modo nei sistemi verbali, di solito organizzati su una struttura prevalentemente o esclusivamente aspettuale e non temporale. Vi si ritrovano, quindi, degli indicatori morfologici e sintattici che possono essere di tipo abituale, completivo, progressivo, anteriore, oppure irreali, se l'enfasi viene posta sulla non-esistenza o non attuazione di una certa azione espressa dal verbo.

Altra caratteristica condivisa è la presenza dei verbi seriali, ossia verbi fraseologici, i quali tramite sequenze di due o più forme verbali esprimono l'equivalente delle nostre frasi relative o comparative. Per quanto concerne la negazione dei verbi, essa si esprime tramite una forma discontinua, costituita cioè da una parte che precede la forma verbale e una che chiude la clausola.

In queste lingue gli indicatori di genere, numero, caso e tempo scompaiono. La riduzione del sistema morfologico della lingua prescelta viene spesso attribuita all'apprendimento imperfetto da parte dei parlanti autoctoni, cioè alla loro comprensione limitata del sistema grammaticale della lingua; la riduzione, inoltre, può anche riflettere in qualche modo le convinzioni dei parlanti nativi della lingua prescelta sul modo in cui il loro linguaggio verrebbe semplificato quando essi si rivolgono agli stranieri¹⁴².

Rientra in questo processo di semplificazione l'agglutinazione che caratterizza alcune di queste lingue: in Guadalupa, ad esempio, il significato delle particelle varia totalmente in base alla sua posizione anteposta o posposta:

zozyo-la = *l'uccello*
zozyo-la-sa = *questo uccello*
sé zozyo-la-sa = *questi uccelli*¹⁴³.

Talvolta l'agglutinazione dell'articolo permette di creare delle nuove unità lessicali, come si vede nello schema che segue, riferito al creolo delle Mauritius e di Haiti.

| | | |
|---------------------|------------------------|---------------------------------|
| <i>foi: lafwa</i> | <i>foie: lefwa</i> | <i>fois: fwa</i> |
| <i>maire: lemer</i> | <i>mer: lamer</i> | <i>mère (religieuse): mamer</i> |
| <i>tour: latur</i> | <i>tour: letur</i> | <i>tour (de rôle): tur</i> |
| <i>tente: latât</i> | <i>tente (sac):tât</i> | <i>tante: matât.</i> |

Non mancano casi di affissazione:

- il prefisso diminutivo *ti-*: in haitiano da *moun* (*persona*) deriva *timoun* (*bambino*), da *chat* (*gatto*) deriva *tichat* (*gattino*), così come dal mauriziano *lakaz* (*casa*) deriva *tilakaz* (*casetta*);

¹⁴¹ [http://www.treccani.it/enciclopedia/pidgin-e-creole-lingue_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pidgin-e-creole-lingue_(Enciclopedia-Italiana)/) (consultato il 10/08/2017).

¹⁴² Byron T., *Linguistica storica*, Bologna, Il Mulino, 1980, pp. 297-298.

¹⁴³ <http://creoles.free.fr/articles/tipamchm2.htm> (consultato il 03/09/2017).

- il deverbale *de-*: dall'haitiano *mare* (*attaccare*) deriva *demare* (*staccare*), da *kloue*, (*inchiodare*) *dekloue* (*togliere i chiodi*).

I casi di composizione sono frequenti:

| | |
|--------------------------------------|--|
| <i>bwa dife</i> (<i>feu</i>) | <i>torche</i> |
| <i>bwa drapo</i> (<i>drapeau</i>) | <i>hampe de drapeau</i> |
| <i>bwa linèt</i> (<i>lunettes</i>) | <i>montant (de lunettes)</i> |
| <i>bwa pip</i> (<i>pipe</i>) | <i>tuyau de pipe</i> |
| <i>bwa ponyèt</i> (<i>poignet</i>) | <i>biceps, haut du bras</i> ¹⁴⁴ |

così come i raddoppiamenti:

kase (*rompere*) da cui *kaskase* (*ridurre in frantumi*), *ruz* (*rosso*), da cui *ruzruz*, (*rossastro*)¹⁴⁵.

In queste lingue le parole non sono identificabili come nomi, verbi, aggettivi o avverbi, se non all'interno del loro contesto d'uso¹⁴⁶: nelle Piccole Antille *mangé*, ad esempio, è un verbo nel contesto *i ka manjé* (*sta mangiando*), ma nome in *manjé-la-sa bon* (*il pasto è buono*) o ancora:

Martinica: Guadeloupa: *timanmay la ka dòmi* (V) = *il bambino dorme*.

Martinica: *ale fè ã ti dòmi* (N) = *farà una piccola somma*.

Dominica: *lakle-y* (N) *pa ã didã* = *la sua chiave non sta dentro*.

Dominica: *pa lakle-y* (V) *ã didã* = *non chiuderlo*.

Tutti i verbi possono divenire dei nomi, ma non il contrario, anche se all'orale, soprattutto nella lingua popolare, sia attestato che i nomi possano ricoprire la funzione di verbi, come nelle Piccole Antille dove *i ka didiko* significa *lui fa colazione*, ma anche *lui mangia*.

La morfologia derivazionale non appartiene alle lingue creole, se non nelle Piccole Antille e ad Haiti, dove l'alternanza suffissale *é/è* sottolinea l'opposizione tra il verbo e l'agente dell'azione espressa dal verbo, come in *chanté/chantè* o *konté/kontè*. È a proposito dell'agente che a volte si ritrova l'opposizione che permette di sottolinearne il

¹⁴⁴ Il legame semantico tra aggettivo e nome può essere variegato e può arrivare a raggiungere un legame così stretto che si può parlare di aggettivo e di prefisso.

¹⁴⁵ Véronique D., *Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base des apprenants de français L2 et dans le développement des créoles français*, in « Acquisition et interaction en Langue Etrangère », n. 3, 2009, pp. 227-251.

¹⁴⁶ « Il valore del discorso viene dato dalle particelle preverbal, che, grazie al loro livello di malleabilità e combinabilità, permettono di trasmettere il tempo, l'aspetto e il modo o dagli ausiliari, ciascuno con un proprio valore. Ad esempio, *ka* delle piccole Antille non è da confondere con *ka(p)* di Haiti che a sua volta non deve essere assimilato all'ausiliare *ap*, ciascun elemento risulta, infatti, dotato di un significato differente ».

Hazaël-Massieux M. R., *Les créoles à base française: une introduction*, in « Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA) », Laboratoire Parole et Langage, n. 21, 2008, pp. 63-86, p. 79.

genere maschile o femminile: *chantè/chantèz*; *chanselè/chanselèz* o ancora *fransé/fransèz*, *ayisyen/ayisyenn*.

Di scarsa diffusione la costruzione degli avverbi tramite l'aggiunta del suffisso *-man* ad una forma nominale: *vitman* (*velocemente*); *kouyaman* (*stupidamente*); *blipman* (*bruscamente*); *bònman/bòlman* (*semplicemente*)¹⁴⁷. Essi risultano essere rarissimi all'isola Riunione, dove si ritrovano soprattutto avverbi o locuzioni avverbiali morfologicamente molto variabili, ma tutti di origine francese, come:

alafirès, *al fresco*;
antravèr, *di traverso*;
dabiti, *di solito*;
dabor, *all'inizio*;
daborinn, *prima di tutto*;
dann fon, *in basso*;
dann moman la, *in quel momento*;
kousikou, *colpo su colpo*;
souvantfwa *spesso*;
dousman/ti-dousman, *lentamente*;
kaziman, *quasi*;
vitman, *velocemente*¹⁴⁸.

Gli avverbi più diffusi sono, tuttavia, forme avverbiali di diverso tipo, come:

alakous, *di corsa*;
alanvè, *al contrario*;
anfwa, *immediatamente*;
anlèla, *in alto*;
dévitès, *tra due fuochi*;
lamenmla, *vicino*.

La situazione ad Haiti è ancora diversa, poiché qui gli avverbi sono pochissimi e privi di una forma morfologica precisa¹⁴⁹:

apatandojodi, *ormai*;
apeprè, *all'incirca*;
alèkilé, *ormai*;
bwòdè, *con affettazione*;
gentan, *già*;
kèlkilans, *ad ogni modo*;
sitou, *soprattutto*;

¹⁴⁷ Esempi tratti dal *Dictionnaire guadeloupéen*.

¹⁴⁸ Traduzioni tratte da Baggioni D., *Petit Dictionnaire créole réunionnais/français*, Saint-André, Université de la Réunion, 1987.

¹⁴⁹ Come risulta dal *Dictionnaire de Valdman*.

tanzantan, ogni tanto.

Gli avverbi in *-man* sono ancor meno.

Alcune strutture verbali possono essere formate sia con i verbi che con gli aggettivi: *sé alé li alé / sé bèl li bè* (crolo di Haiti). In questo caso si può parlare di deaggettivali o aggettivoidi. In assenza di genere, nelle lingue creole si troveranno aggettivi del tipo: *ène zoli tifi* (una bella ragazza), *èn gro dimoun* (un adulto), forme tratte dal creolo delle isole Mauritius, o ancora *on bèl tify* (una bella ragazza), *on bèl tigasou* (un bel ragazzo) del creolo della Guadalupa.

Le lingue creole posseggono preposizioni e congiunzioni, generalmente raggruppate nella categoria *connecteurs*, data la difficoltà nel distinguerli, se non tramite l'osservazione del contesto: così *dépi* nel creolo delle Piccole Antille può trovarsi davanti a un nome in frasi tipo *dépi nanni-nanan* (dalla notte dei tempi), dove ricopre il ruolo di preposizione, sebbene esso possa anche collegare due frasi tra loro e ricoprire la funzione di congiunzione, come in *dépi i vini, moin trankil* (da quando è arrivato, mi sento rassicurato).

Le lingue creole hanno molte meno preposizioni del francese, talvolta ne sono totalmente prive: *moin ka doné Pyè liv-la* e *moin ka palé Pyè* si equivalgono. Le più diffuse sono le preposizioni di stato in luogo, come *adan* (*in*), *asou* (*su*) e *anba* (*sotto*) e di tempo¹⁵⁰ (*lè, dépi, kan*)¹⁵¹. Si utilizzano solamente connettori per coordinare tra loro due parole o due unità dello stesso livello, ad esempio in

Pyè épi Pol ka travay Petit-Bourg (Pierre e Paul lavorano a Petit-Bourg)

o in

I ap vwè Pol ak Mari (lui va a trovare Paul e Marie).

I pronomi variano da un creolo all'altro, sebbene sia possibile distinguerne due grandi categorie: il sistema della zona caraibica e il sistema dell'Oceano Indiano. Nell'area americano-caraibica, i pronomi soggetto e quelli complemento sono gli stessi, sia al maschile che al femminile, sebbene sussistano delle variazioni morfo-fonologiche, orali non obbligatorie¹⁵². Nell'Oceano Indiano, invece, per le prime due persone del singolare si può notare la differenza tra soggetto e complemento. I pronomi personali derivanti dal francese o da forme dialettali sono:

¹⁵⁰ Generatesi quando le lingue creole hanno sviluppato anche la forma scritta, dal momento che essa implica una maggiore e più esplicita sintassi rispetto alla forma orale della lingua che, invece, riesce a veicolare idee e informazioni in modo più diretto e veloce.

¹⁵¹ <http://creoles.free.fr/articles/tipamchm2.htm> (consultato il 03/09/2017).

¹⁵² Se nelle Piccole Antille si dice usualmente *i ka vine* (lui viene), non è impossibile sentire *li ka vine moin vwè-y* (io l'ho visto), che può essere realizzato come *moin vwè-li*.

| | Piccole Antille | Haiti | Guyana | Riunione | Mauritius |
|-----------|-----------------------|-----------------|--------------|-----------------|---------------|
| Persona 1 | <i>Moin/man (an-)</i> | <i>Mwen/-m-</i> | <i>Mo</i> | <i>Mwin/mi</i> | <i>Mo/mwa</i> |
| Persona 2 | <i>(V)ou/w</i> | <i>Ou</i> | <i>To/ou</i> | <i>Ou</i> | <i>To/twa</i> |
| Persona 3 | <i>L(i)/y</i> | <i>Li/-l-</i> | <i>Li</i> | <i>Li/lu/èl</i> | <i>Li</i> |
| Persona 4 | <i>Nou</i> | <i>Nou/-n-</i> | <i>Nou</i> | <i>Nou</i> | <i>Nou</i> |
| Persona 5 | <i>Zòt</i> | <i>Nou/-n-</i> | <i>Zot</i> | <i>Zot</i> | <i>Zot</i> |
| Persona 6 | <i>Yo</i> | <i>Yo/y</i> | <i>Yé</i> | <i>Zot</i> | <i>Zot</i> |

153

I pronomi, posti nei dintorni del verbo, fungono anche da determinanti possessivi, come nelle Piccole Antille e ad Haiti, dove si ha *fwè-an-moin* (Guadaloupa) con il significato di *mio fratello* e *fwè-yo* (Martinica), *fwè-a-yo* (Guadaloupa), ossia *loro fratello*.

In Guyana, così come nel resto dell'Oceano Indiano, invece, i possessivi costituiscono un paradigma in parte distinto e a sé stante, come nel caso di *li* (pronome) che viene sostituito da *so* (determinante).

Tendenzialmente i possessivi sono postposti ai nomi: nelle isole Mauritius e in Guyana, *mio fratello* diventa *so frè* e *mo chat* e *mo sat* corrispondono a *il mio gatto*¹⁵⁴, sebbene sussistano delle eccezioni come nelle isole Riunione dove i possessivi *mon*, *out*, *son*, *nout*, *zot*, *zot* sono preposti al nome, ad esempio in *out papa* (*tuo padre*). Alle Seychelles si hanno entrambe le forme: *mon/mwa* come pronomi di prima persona e *ou* come seconda, tutti postposti, mentre *mon*, *ou*, *son*, *nou*, *zot*, *zot*, invece, sono quelli preposti.

Disponendo di pochi pronomi relativi, le lingue creole detengono dei processi che permettono di sostituirli espletando le stesse funzioni, uno dei principali attestati è la particella *ki*, come in *nonm ki vini sé bon moun an-moin* (*l'uomo che è venuto è uno dei miei amici*).

Il pronome relativo oggetto è rappresentato dall'uso di *la* posto alla fine del gruppo al quale ci si riferisce: *nonm-la moin vwè la* (*l'uomo che ho visto*) o *òb sa a Nana renmen an koute twò chè* (*il vestito che piace a Nana costa troppo*), dove *la* diventa *an* in un contesto di vocali nasali. Nell'Oceano Indiano si ha, invece, *Bug (ki) mo ti dir twa la, ki fin vin lakaz la, li fin fon net* (*la persona di cui ti ho parlato che è venuta a casa*), dove è completamente scomparso o ancora *nonm-la ku (ou ke) moin vwè la* (stesso significato) dove l'influenza della lingua francese è molto più evidente¹⁵⁵.

Da sottolineare, infine, la grande problematica costituita dall'ortografia, dal momento che una stessa parola conosce diverse forme: la lingua principale parlata in Camerun, ad esempio, è conosciuta sia con il nome di *songho* che con quello di *songo*, generalmente preferito al primo, anche per la sua maggiore somiglianza con il francese:

¹⁵³ <http://creoles.free.fr/articles/tipamchm2.htm> (consultato il 03/09/2017).

¹⁵⁴ Il creolo delle isole Mauritius non distingue, quindi, *io canto* da *la mia canzone*, entrambe *mo sante*, ma oppone *egli canta li sante* e *la sua canzone*, *so sante*.

¹⁵⁵ Hazaël-Massieux M.-C., *Les Créoles à base [...]*, op. cit.

Ondua et Oyônô, qui jouent une partie de songho se servent fréquemment du vin de palme;

Je t'invite à jouer au songo avec moi;

J'ai joué au songo avec Amougou.

Per definire la zuppa composta da foglie di manioca si utilizzano i termini *kpem*, *kpwem* e *kwem*, nello specifico la lingua Éwondo¹⁵⁶ preferisce *kpem*, il Boulou¹⁵⁷ *kpwem* e il bassa¹⁵⁸ *kwem*. Alcuni esempi:

Je mange le kpwem alors que je travaille beaucoup.

Les aliments contenant les vitamines et les sels minéraux. Exemples: le folon, le ndolé, le kwemaux arachides et aux poissons fumés¹⁵⁹.

1.7.1 Il genere nelle lingue creole a base francese

I *pidgin* e i creoli basati sul francese sono parlati in varie regioni dell'ex impero coloniale francese: dall'Africa occidentale alle Antille, dall'America meridionale all'Oceano Indiano e all'Asia¹⁶⁰, a cui si aggiunge un creolo, oramai quasi estinto, in parte ancora parlato nella Louisiana.

Si tratta di aree nelle quali il francese rappresenta la varietà di prestigio e la lingua dell'amministrazione e della scuola. Ad Haiti, per esempio, l'85-90% della popolazione è unilingue creola, qui il creolo è proclamato *langue nationale* e *langue officielle*, insieme al francese che rappresenta principalmente la lingua dello scritto e della promozione sociale.

Le lingue creole a base francese hanno più di 10 milioni di locutori nativi, di cui 1,6 nei dipartimenti d'oltre mare¹⁶¹. La tabella che segue mostra la loro distribuzione:

| Popolazione dei paesi dove si parla un creolo francese | |
|--|--|
| Dominica | 100000 abitanti |
| Guadeloupa | 422496 abitanti |
| Guyane | 157277 abitanti |
| Lousiana | 4000000 abitanti (ma pochi creolofoni) |
| Martinica | 381441 abitanti |
| Mauritius | 1100000 abitanti |

¹⁵⁶ Gli Ewondo (Béti be Kóló o Kóló-Béti o Kóló) vivono in Camerun, nell'Africa centrale. Fanno parte del gruppo Beti.

¹⁵⁷ Lingua parlata dal popolo Boulou dell'Africa centrale. Civiltà legata ai Fangs e ai Beti, vive nelle regioni del centro e del sud del Cameroun.

¹⁵⁸ Il bassa è una lingua bantu parlata da circa 800 000 persone (il 5% della popolazione camerunense), nella città di Édéa, tra Douala e Yaoundé.

¹⁵⁹ Véronique D., *Classes lexicales et développement grammatical dans [...]*, op. cit.

¹⁶⁰ Come risulta dalla consultazione della Carta di Hancock del 1971.

¹⁶¹ Definiti nella Costituzione della Quarta Repubblica del 1946.

| | |
|--------------|------------------|
| Haiti | 7000000 abitanti |
| Riunione | 707758 abitanti |
| Sainte-Lucie | 150000 abitanti |
| Seychelle | 70000 abitanti |

162

In linea generale, con l'iperonimo di lingue creole a base francese ci si riferisce a lingue differenti dal punto di vista fonologico e tipologico, tutte accumulate dalla vicinanza e derivazione dalla lingua francese¹⁶³. Dato il contatto impari con questa lingua e la durata variabile dello stesso, la differente natura e cultura dei popoli dominati, la presenza di rotture socioculturali e geografiche, il grado di somiglianza è molto variabile.

La tabella che segue mostra esattamente il grado di parentela che accomuna queste lingue.

| Francese | Lingua creola della R. Dominicana | Lingua creola delle Mauritius | Lingua creola haitiana | Lingua creola della Guyana |
|-----------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------------|
| <i>Personne</i> | <i>Moun</i> | <i>Dimoun</i> | <i>Moun</i> | <i>Moun</i> |
| <i>Chien</i> | <i>Chyen</i> | <i>Lisyen</i> | <i>Chen</i> | <i>Chyen</i> |
| <i>Pou</i> | <i>Pou</i> | <i>Lipou</i> | <i>Pou</i> | <i>Pou</i> |
| <i>Arbre</i> | <i>Pyébwa</i> | <i>Pyé</i> | <i>Pyébwa</i> | <i>Pyébwa</i> |
| <i>Pied</i> | <i>Pyé</i> | <i>Lipyé</i> | <i>Pyé</i> | <i>Pyé</i> |
| <i>Dent</i> | <i>Dan</i> | <i>Lédan</i> | <i>Dan</i> | <i>Dan</i> |
| <i>Sable</i> | <i>Sab</i> | <i>Disab</i> | <i>Sab</i> | <i>Sab</i> |
| <i>Terre</i> | <i>Tè /latè</i> | <i>Latér</i> | <i>Latè</i> | <i>Tè/latè</i> |
| <i>Pluie</i> | <i>Lapli</i> | <i>Lapli</i> | <i>Lapli</i> | <i>Lapli</i> |
| <i>Peau</i> | <i>Lapo</i> | <i>Lapo</i> | <i>Lapo</i> | <i>Lapo</i> |

164

Si tratta di contesti nei quali

« le français s'est progressivement immiscé dans les foyers et même dans certaines conversations de travail; le créole quant à lui s'est largement répandu à l'école, dans la presse orale et écrite, sur des panneaux publicitaires¹⁶⁵ ».

In tali circostanze, come sottolineato da Simonin e Wolff¹⁶⁶

« l'analyse des pratiques langagières fait apparaître qu'en des situations, toujours plus diverses, les langues, français et créole, se mélangent¹⁶⁷ ».

¹⁶² Hazaël-Massieux M.-C., *Les créoles à base française* [...], *op. cit.*, p. 50.

¹⁶³ Nel creolo di Haiti *dlo*, (*acqua*) deriva da *eau* + partitivo tramite un passaggio più morfosintattico che fonetico.

¹⁶⁴ <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/13/zang.html> (consultato il 27/07/2017).

¹⁶⁵ Véronique D., *Les créoles français: déni, réalité et reconnaissance au sein de la République française*, in « Langue française 2010/3 », n. 167, 2007, pp. 127-140, p. 134.

¹⁶⁶ Simonin J., Wolff E., *Familles et école à la Réunion. Rétrospectives*, in *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, sotto la direzione di Prudent L.F., Toupin F., Wharton S., Bern, Peter Lang, 2005, pp. 37-50.

¹⁶⁷ Véronique D., *Les créoles français: déni, réalité et* [...], *op. cit.*, p. 134.

Come visibile anche dalla tabella sopra, l'influenza del francese può essere più o meno imponente: Chaudenson osservò che su 2111 lessemi del creolo delle isole Riunione meno dell'8% del totale, ossia 172 termini, non provenivano dal francese¹⁶⁸.

È evidente l'eterogeneità delle lingue autoctone con le quali i dominatori francesi entrarono in contatto. Si trattava, infatti, di lingue orali¹⁶⁹ che conoscevano una grande varietà al loro interno¹⁷⁰: ad Haiti si registrano molte variazioni che non riguardano solamente la pronuncia, ma anche la grammatica, come nel caso di *Port-au-Prince* e del creolo di *Nord d'Haiti*; un altro esempio può essere quello delle isole Riunione, dove coesistono il creolo detto *des Hauts* e quello *des Bas*.

Eterogeneo è non solamente il punto di partenza, ma anche quello di arrivo se consideriamo che alcune forme flesse del francese hanno dato origine a parole distinte dotate di valori molto differenti, ad esempio, in *i fèt Lapoint* (*è stato concepito*) il verbo assume un valore passivo altrimenti inesistente nelle lingue creole, mentre in *i fè on bitin* (*lui ha fatto qualcosa*), forma attestata nel creolo della Guadalupa, tale valore non è affatto rilevato.

A determinarne l'impiego delle parole che arricchiscono il vocabolario delle lingue creole¹⁷¹ e gli ambiti di utilizzo è, principalmente, il livello di diffusione e il ruolo del francese, presente soprattutto tra le *couches sociales* borghesi per le quali, spesso, come accade nelle Antille, esso costituisce la loro lingua materna.

Nello specifico del genere, sebbene sia possibile trovare dei rari casi di femminilizzazione degli aggettivi di nazionalità, la forma più comune è quella neutra.

Si registra un uso abbastanza diffuso del femminile nelle lingue creole a scopo di scherno e derisione, come, ad esempio, in *profèsèz, doktèz* volto a sminuire la professionalità e la preparazione di colei alla quale ci si rivolge in questi termini. Non si tratta, tuttavia, di un fenomeno linguistico di natura condivisa e applicabile a tutti gli aggettivi suscettibili di ricevere un suffisso femminile, ma di un fenomeno locale¹⁷² e limitato all'espressione orale, sicuramente dovuto all'influenza del francese e alle connotazioni che esso dà al genere femminile, come si osserva, ad esempio, dalla prossimità delle *terminaisons* che si utilizzano per *mettre au féminin* i sostantivi, tra cui il più diffuso è *èz* per assonanza al francese *-euse*.

Si tratta di un fenomeno simile a quello che si realizza in francese, dove al termine *cheftaine*¹⁷³, ad esempio, è associato un impiego umoristico e critico in frasi come

*alors qu'est-ce qu'elle dit la cheftaine*¹⁷⁴?

¹⁶⁸ Chaudenson R., *Le lexique du parler créole de la Réunion*, Parigi, Champion, 1974.

¹⁶⁹ Le lingue creole furono introdotte a scuola solamente nel 1979. Poi, grazie alla dittatura di Duvalier e alla considerazione giuridica del creolo nella *Constitution de 1987*, questa assunse sempre più valore.

¹⁷⁰ *Les atlas linguistiques* esistenti (*Riunione, Rodrigues, Haiti*) attestano questa dispersione dialettale.

¹⁷¹ Si tratta tendenzialmente di parole piuttosto corte, una o due, raramente tre sillabe.

¹⁷² Il loro campo tematico è limitato solo ad alcune aree, come viaggi e traffici marittimi. Il termine stesso *pidgin* trae la propria origine dalla parola *business* nel pidgin inglese usato dai cinesi.

¹⁷³ Al di fuori del proprio contesto d'uso, quello degli *scout*.

¹⁷⁴ Stessa connotazione che rende il francese quando, ad esempio, talvolta si definisce Marine Le Pen come *cheftaine* du FN.

in cui si allude probabilmente ad una donna che si è improvvisata in modo maldestro nell'organizzazione di qualcosa. Lo stesso si registra nelle lingue creole in frasi quali

ou byen profesez, mamzel!

Qui si vuole probabilmente metterne in evidenza il carattere pedante e la scarsa autorità dell'interlocutore.

Mancando sia il numero che il genere, le parole, come già sottolineato, ricevono sempre lo stesso determinante *-la* (*fanm-la*, *nonm-la*, *tab-la*, *liv-la*, ossia *la donna*, *l'uomo*, *il tavolo*, *il libro* nel creolo della Martinica) derivante dall'avverbio di rinforzo tipico del francese parlato e presente in espressioni come

Qu'est-ce qu'elle t'a dit, la dame-là?

Sebbene le funzioni di *-la* abbiano assunto sfaccettature e significati differenti nel corso del XXI secolo¹⁷⁵, come emerge dal paragone tra il creolo della Martinica e della Guadalupa presente nella tabella che segue:

| Guadeloupa | Martinica | Traduzione |
|-----------------|------------------|-----------------|
| <i>Liv-la</i> | <i>Liv-la</i> | <i>Le livre</i> |
| <i>Zozyo-la</i> | <i>Zozyo-a</i> | <i>L'oiseau</i> |
| <i>Pon-la</i> | <i>Pon-an</i> | <i>Le pont</i> |
| <i>Fanm-la</i> | <i>Fanm-lan</i> | <i>La femme</i> |
| <i>Tè-la</i> | <i>Tè-ya</i> | <i>La terre</i> |
| <i>Fimé-la</i> | <i>Fimen-yan</i> | <i>La fumée</i> |

176

1.8 Il rapporto tra genere e lingua nelle lingue del mondo

In questo paragrafo si vuole offrire una visione d'insieme sulla natura e sul comportamento del genere grammaticale in alcune tra le principali lingue del mondo.

Iniziamo da una lingua appartenente al ceppo delle lingue slave, lingue nelle quali la risoluzione del sistema genere più interessante è senza dubbio il serbo-croato. Esso dispone di tre generi (maschile, femminile e neutro) nei quali si accordano gli aggettivi, i pronomi e i participi. All'interno del genere maschile, e limitatamente al caso accusativo, si registra la differenza che segue:

ovog studenta = *questo studente*;

ovaj zakon = *questa legge*.

¹⁷⁵ *-La* ha assunto un forte valore deittico nel corso del XX secolo nel creolo parlato ai Caraibi.

¹⁷⁶ Hazaël-Massieux M.-C., *Les Créoles* [...], *op. cit.*, p. 17.

Nel primo caso si tratta di un referente animato, il quale assume la stessa forma sia all'accusativo che al genitivo, nel secondo si tratta di un nome che si accorda proprio come al caso nominativo e si riferisce ad un oggetto inanimato. In questa evenienza si parla di *subgender*s, ossia di una classe d'accordo che apporta una variazione minima all'accordo di genere.

Qui l'accordo è femminile solamente se tutti gli elementi al suo interno lo sono, altrimenti diventa maschile:

Vređali (masch.pl) su ga nebriga (fem.) i lakomislenost (fem.) tahir-begova.
I capricci e la mancanza di attenzione di Tahir-beg lo hanno offeso.

Quando uno dei nomi è un femminile che finisce con una consonante, allora, opzionalmente, può essere fatto l'accordo al maschile. Non mancano, tuttavia esempi in cui tutti gli elementi hanno il femminile in *-s*, sebbene persista l'accordo al maschile:

Krošnja (fem.) i grane (Fem.pl.) zahvatili (masch.pl.) su čitavo nebo.
Chiome e rami dell'albero occupavano tutto il cielo.

Cambiando famiglia linguistica, possiamo dire che la semantica detiene un ruolo centrale anche nella lingua mayali¹⁷⁷, dove il sesso degli umani e quello di vari tipi di canguri è riflesso nel sistema di genere. A volte ci sono parole differenti per i due sessi *barrk (canguro nero maschio)* e *djukerre (canguro nero femmina)*, talvolta, invece, tali termini possono condividere la stessa radice, come *na-kohbanj (vecchio uomo)* e *ngal-kohban (vecchia donna)*.

Vi sono numerosi termini che non conoscono variazioni di genere. In questi casi il genere viene esplicitato solamente nei rari casi in cui lo si reputa essenziale al fine della comprensione che la frase vuole veicolare:

Al-wanjdjukg abani-larlmarr-en, al -wanj djuka l-bininjgobeng.
Quando un emu divorzia, la moglie emu sposa un altro emu maschio.

Non è da meno il norvegese, dove vengono etichettate come femminili tutte quelle realtà associate al fuoco, agli incendi, alle creature pericolose e ai fenomeni naturali.

Nello specifico di questa lingua, i nomi flettono in genere e in numero. Il paradigma dei nomi regolari contiene quattro voci: indefinita singolare, definita singolare, indefinita plurale e definita plurale. L'opposizione di genere si neutralizza al plurale, proprio come in tedesco, mentre al singolare si registra un interessante rapporto tra declinazione e genere¹⁷⁸. Ciò nonostante si sta lentamente verificando un processo di semplificazione e riduzione secondo il quale la maggior parte degli aggettivi stanno perdendo le forme separate tra maschile e femminile, dirigendosi verso un sistema a due generi, così come in danese e svedese¹⁷⁹.

¹⁷⁷ Lingua aborigena del nord dell'Australia.

¹⁷⁸ Cobett G., Enger H.-O., *Definiteness, Gender and Hybrids: Evidence from Norwegian Dialects*, in « Journal of Germanic Linguistics », n. 4, vol. 24, 2012, pp. 287-324.

¹⁷⁹ In un dialetto del nord della Norvegia, il nordreisa, ad esempio, il termine *mamma* risulta essere maschile nella sua forma definita, ma non in quella indefinita.

Il norvegese, inoltre, conosce due varietà scritte standard, il Nynorsk e il Bokmål. Il Nynorsk è più vicino ai dialetti locali, il Bokmål è, invece, fortemente correlato al danese.

In Bokmål i sostantivi sono di tre generi: maschile, femminile e neutro, sebbene come retaggio della lingua danese, tutte le parole femminili possano essere usate come maschili, con poche eccezioni. In questo caso si parla di genere comune.

In questa lingua lo *status* del femminile è incerto: vi sono due o tre generi nei determinanti (a seconda che il femminile venga incluso o meno), due negli aggettivi (comune e neutro) e quattro nei pronomi (maschile, femminile, comune e neutro)¹⁸⁰.

I nomi con suffisso *-a* prendono il determinante *ei*, quelli con suffisso *-en* prendono il determinante *en* e quelli con suffisso *-et* prendono anche il determinante *et*, come nella tabella che segue:

| | | Animato? | Determinante, indef. Sg. | Con suffissi def. Sg. | Pronomi |
|-----------|----------------|----------|-----------------------------|--|------------|
| Maschile | <i>Venn</i> | + | <i>En</i> | <i>Vennen</i> | <i>Han</i> |
| | <i>Friend</i> | | | <i>Friend DF.</i> <i>SG. [M]</i> | <i>He</i> |
| | <i>Lærer</i> | + | <i>En</i> | <i>Læreren</i> | <i>Han</i> |
| | <i>Teacher</i> | | | <i>Teacher</i> <i>DF. SG.</i> <i>[M]</i> | <i>He</i> |
| | <i>Stol</i> | - | <i>En</i> | <i>Stolen</i> | <i>Den</i> |
| | <i>Chair</i> | | | <i>Chair F.</i> <i>SG. [M]</i> | <i>It</i> |
| | <i>Ring</i> | - | <i>En</i> | <i>Ringen</i> | <i>Den</i> |
| | | | | <i>Ring DF.</i> <i>SG. [M]</i> | <i>It</i> |
| Femminile | <i>Jente</i> | + | <i>Ei</i> | <i>Jenta</i> | <i>Hun</i> |
| | <i>Girl</i> | | | <i>Girl DF.</i> <i>SG. [f]</i> | <i>She</i> |
| | <i>Bok</i> | - | <i>Ei</i> | <i>Boka</i> | <i>Den</i> |
| | <i>Book</i> | | | <i>Book DF.</i> <i>SG. [N]</i> | <i>It</i> |

¹⁸⁰ Anche se in norvegese, non essendoci una regola unica e univoca, soprattutto all'orale, regnano l'anarchia e le varietà regionali/dialettali autonome.

| | | | | | |
|--------|--------------|---|-----------|-------------------------------|------------|
| Neutro | <i>Barn</i> | + | <i>Et</i> | <i>Barnet</i> | <i>Det</i> |
| | <i>Child</i> | | | <i>Child DF. SG. [N]</i> | <i>It</i> |
| | <i>Hus</i> | - | <i>Et</i> | <i>Huset</i> | <i>Det</i> |
| | <i>House</i> | | | <i>House. DF. SG. [N]</i> | <i>It</i> |

Anche il Nynorsk ha tre generi, distribuiti come segue:

| | Articolo indeterminato | Pronome possessivo | Aggettivo | Def. NP |
|-----------|---------------------------------------|---|--|---|
| Maschile | <i>Ein son</i> <i>A son</i> | <i>Sonen min</i> <i>My son</i> | <i>Ein snill son</i> <i>A good son</i> | <i>Den snille sonen</i> <i>The good son-DEF</i> |
| Femminile | <i>Ei dotter</i> <i>A daughter</i> | <i>Dottera mi</i> <i>My daughter</i> | <i>Ei snill dotter</i> <i>A good daughter</i> | <i>Den snille dottera</i> <i>The good daughter – DEF</i> |
| Neutro | <i>Eit barn</i> <i>A child</i> | <i>Barnet mitt</i> <i>My child</i> | <i>Eit snilt barn</i> <i>A good child</i> | <i>Det snille barnet</i> <i>The good child - DEF</i> |

181

Come si può vedere nella tabella l'articolo indefinito e i pronomi possessivi presentano tre forme secondo i tre generi: rispettivamente *ein*, *ei*, *eit* e *min*, *mi*, *mitt*. Gli aggettivi, invece, distinguono due forme, una per il maschile ed il femminile (*snill*), l'altra per il neutro (*snilt*).

| Il maschile in Nynorsk | | | |
|-------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| Singolare indefinito | Singolare definito | Plurale indefinito | Plurale definito |
| <i>Bil</i> | <i>Bilen</i> | <i>Bilar</i> | <i>Bilane</i> |
| <i>Macchina</i> | <i>Macchina-la</i> | <i>Macchine</i> | <i>Macchine-DEF.</i> |
| Il femminile in Nynorsk | | | |
| Singolare indefinito | Singolare definito | Plurale indefinito | Plurale definito |
| <i>Sag</i> | <i>Saga</i> | <i>Sager</i> | <i>Sagene</i> |
| <i>Sega</i> | <i>Sega-la</i> | <i>Seghe</i> | <i>Seghe-DEF.</i> |
| Il neutro in Nynorsk | | | |
| Singolare indefinito | Singolare definito | Plurale indefinito | Plurale definito |
| <i>Barn</i> | <i>Barnet</i> | <i>Barn</i> | <i>Barna</i> |
| <i>Bambino</i> | <i>Bambino-il</i> | <i>Bambini</i> | <i>Bambini-DEF</i> |

182

Per quanto riguarda le declinazioni, invece, si distinguono quattro classi: l'indefinito e il definito singolare e l'indefinito e definito singolare e plurale.

| I | II | III | IV |
|--------------------------------|-----------------------------|-----|----|
| <i>Uomini</i> | <i>Donne</i> | | |
| <i>Canguri</i> | <i>Topi</i> | | |
| <i>Opossum</i> | <i>Cane</i> | | |
| <i>Pipistelli</i> | <i>Ornitorinco, echidna</i> | | |
| <i>Gran parte dei serpenti</i> | <i>Alcuni serpenti</i> | | |
| <i>Gran parte dei pesci</i> | <i>Alcuni pesci</i> | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <i>Gran parte degli uccelli</i> | <i>Alcuni uccelli</i> | | |
| <i>Gran parte degli insetti</i> | <i>Lucciole, scorpioni, grilli.</i> | <i>Miele</i> | <i>Api</i> |
| <i>Tempeste lunari, arcobaleni, boomerangs, alcuni tipi di lance</i> | <i>Ciò che è connesso con il fuoco, l'acqua, il sole e le stelle</i> | | |
| | <i>Scudi</i> | | |
| | <i>Alcuni tipi di lance</i> | | |
| | <i>Alcuni alberi</i> | <i>Tutta la frutta la verdura e alcuni tipi di piante.</i> | <i>Erba, fango, pietre, rumori e linguaggi, ecc.</i> |

183

Semplificando, risulta, quindi, che:

| | |
|------------|---|
| Genere I | Esseri umani di sesso maschile, esseri animati non umani. |
| Genere II | Esseri umani di sesso femminile, acqua, fuoco. |
| Genere III | Cibo (ma non carne) |
| Genere IV | Tutto il resto |

184

In danese, proprio come il Bokmål, i nomi possono essere di genere comune o neutro. Se il nome è di genere comune richiede l'articolo indeterminativo *en*, mentre se è di genere neutro ha l'articolo *et*, entrambi sono preposti al nome.

In questa lingua circa il 75% dei nomi è di genere comune, mentre il 25% è di genere neutro.

Sono generalmente di genere comune:

- i nomi che designano esseri umani e animali: *en mand* (un uomo); *en kvinde*, (una donna); *en kone* (una moglie); *en dreng* (un ragazzo, un bambino); *en pige* (una ragazza, una bambina); *en bror* (un fratello); *en datter* (una figlia); *en hund* (un cane); *en kat* (un gatto); *en hest* (un cavallo)¹⁸⁵;

¹⁸³ *Ivi.*

¹⁸⁴ *Ibidem.*

¹⁸⁵ Fanno eccezione a questa regola e, quindi, richiedono l'articolo indeterminativo *et barn* (un bambino), *et manneske* (un essere umano, un uomo, una persona), *et individ* (un individuo), *et postbud*, (un postino), *et svin* (un maiale), *et dyr* (un animale) e tutte le parole composte con *-dyr* come elemento finale.

- i nomi che designano piante, alberi e frutti: *en blomst (un fiore)*; *en rose (una rosa)*; *en tulipan (un tulipano)*; *en eg (una quercia)*. Costituiscono eccezione a questa regola *et jordbær (una fragola)*; *et træ (un albero)*;
- i nomi che designano festività, giorni e mesi: *en jul (un Natale)*; *en mandag (un lunedì)*; *en januar (un gennaio)*;
- i nomi che designano laghi, fiumi e ruscelli: *en flod (un fiume)*; *en bæk (un ruscello)*. Al contrario, il mare in danese è di genere neutro, quindi *et hav (un mare)*.

Sono generalmente di genere neutro:

- i nomi non numerabili, cioè quelli che designano quantità indistinte, come materia, massa o simili: *et jern (il ferro)*; *et vand (l'acqua)*; *et guld (oro)*. Fanno eccezione a questa regola, ad esempio *(en) jord (terra)*; *(en) luft, (aria)*; *(en) regn; (pioggia)*;
- i nomi che designano territori e località: *et kontinent (un continente)*; *et land (un paese)*; *et sogn, (una parrocchia)*;
- i nomi che indicano azioni e derivano dalla radice di un verbo: *at falde* da cui *et fald*, una caduta;
- i nomi delle lettere dell'alfabeto: *et langt i (una i lunga)*.

In questa lingua i nomi composti, di cui è ricca, assumono quasi sempre il genere dell'ultimo elemento della combinazione, a cui si aggiungono anche le eventuali desinenze della declinazione: *en oliven + træ = et oliventræ (un ulivo)*.

Anche lo svedese si caratterizza per il suo sistema binario che si fonda sulla distinzione *uter* e neutro. Circa il 70-75% dei nomi svedesi appartiene al genere *uter*, il quale raggruppa tutti i nomi di genere maschile e femminile dell'antico svedese.

L'aggettivo neutro prende il suffisso *-t* nel contesto indefinito, tuttavia la distinzione fonologica si perde nel contesto definito, dove la forma dell'aggettivo è invariabile con l'aggiunta del suffisso *-a* per entrambi i generi. Il genere è marcato dal determinante, posposto e suffissato al nome (*bilen = la voiture*), come dimostra la tabella che segue, riferita agli aggettivi definiti e indefiniti in posizione epitetica e attributiva

| Contesto indefinito | Svedese | Francese |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Genere <i>uter</i> singolare | <i>En gul bil</i> | <i>Une voiture jaune</i> |
| Genere neutro singolare | <i>Ett gult hus</i> | <i>Une maison jaune</i> |
| Genere <i>uter</i> plurale | <i>Två gula bilar</i> | <i>Deux voitures jaunes</i> |
| Genere neutro plurale | <i>Två gula hus</i> | <i>Deux maisons jaunes</i> |

contesto definito

| | | |
|------------------------------|------------------------|----------------------------|
| Genere <i>uter</i> singolare | <i>Den gula bilen</i> | <i>La voiture jaune</i> |
| Genere neutro singolare | <i>Det gula huset</i> | <i>La maison jaune</i> |
| Genere <i>uter</i> plurale | <i>De gula bilarna</i> | <i>Les voitures jaunes</i> |

La catalogazione determinata dal genere può arrivare ad essere molto varia ed estremamente complessa, come accade nella lingua Ngangikurrunggurr¹⁸⁶, ad esempio, dove si ha un genere per i cani e le armi da caccia, nell'Enindhilyakwa¹⁸⁷ che ne ha uno per le cose che riflettono la luce e in Diyari¹⁸⁸, il quale distingue tra la classe *donne* (come donna, ragazza o canguro) e tutto il resto.

In Tamil¹⁸⁹, nomi e pronomi sono classificati in due categorizzazioni superiori (*tiṇai*), una per i referenti razionali (*uyartiṇai*), come gli umani, e l'altra per gli irrazionali (*akriṇai*), come gli oggetti, gli animali o i nomi astratti. I nomi razionali hanno tre generi, detti *paal*: maschile singolare, femminile singolare e razionale plurale. I nomi irrazionali ne hanno solamente due: irrazionale singolare ed irrazionale plurale. Tali generi sono spesso indicati dai suffissi.

| | | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Uyartiṇai</i> (razionale) | | | <i>Akriṇai</i> (irrazionale) | |
| <i>Āṇpāl</i> Maschile | <i>Peṇpāl</i> Femminile | <i>Palarpāl</i> Collettivo | <i>Onranpāl</i> <i>Uno</i> | <i>Palavinpāl</i> <i>Molti</i> |
| Esempio: il corrispettivo dell'inglese <i>did</i> in tamil | | | | |
| <i>Ceytavan</i> | <i>Ceytavaḷ</i> | <i>Ceytavar</i> | <i>Ceytatu</i> | <i>Ceytavai</i> |

Analogamente, in Telugu¹⁹⁰ *maeSTaaru* (*insegnante uomo*) è maschile, *tiicaru* (*insegnante donna*) è femminile, *bulDaag* (*bulldog*), *bassu* (*bus*) e *skuulu* (*scuola*) sono neutri. Un esempio interessante è rappresentato dalla parola *babuligan*, che rientra nel I genere, quando assume il significato di *locandiere*, mentre nel suo significato di *pub* rientra nel IV genere¹⁹¹.

In questa lingua dravidica ci sono tre controllori di genere e due generi *target*: maschile e femminile ed irrazionale o neutro.

Differentemente dal romeno, dove il pronome personale segue lo stesso *pattern* degli altri *target* di accordo, in telugu i pronomi sono più complessi e variano in base al livello di formalità e di rispetto.

¹⁸⁶ Lingua indigena parlata nella regione australiana del Daly River che comprende tre dialetti: Ngan'gikurrunggurr, Ngen'giwumirri e Ngan'gimerri. Si tratta di una lingua parlata da 150-200 persone.

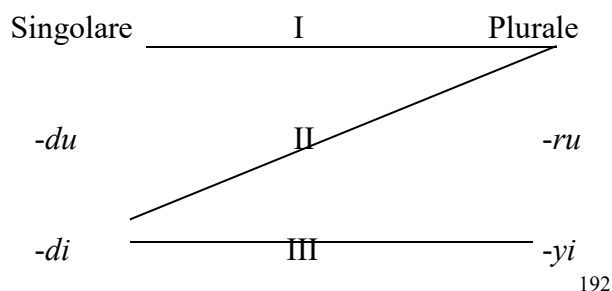
¹⁸⁷ L'Enindhilyakwa è una lingua australiana aborigena isolata parlata dal popolo Warnindhilyagwa su Groote Eylandt nel Golfo di Carpentaria nel nord dell'Australia.

¹⁸⁸ Lingua aborigena del sud dell'Australia.

¹⁸⁹ Lingua dell'India e dello Sri Lanka che, nella forma letteraria, è attestata in iscrizioni databili al sec. VIII d.C.

¹⁹⁰ Lingua dravidica centro-meridionale parlata in India.

¹⁹¹ La parola *mani* (*soldi*), del I genere rappresenta una delle principali eccezioni.



Adi e *it* sono utilizzati per riferirsi agli animali, alle cose e, a volte, alle ragazze. Per indirizzarsi informalmente o anche formalmente alle donne si utilizza *aaviDa*, termine che conosce sia la forma plurale che singolare, mai impiegato per i referenti inanimati.

Un caso molto interessante è costituito dal villaggio di kupwar situato nel sud dell'India, a nord della zona di confine del Mysore, dove si ha una situazione di multilinguismo, data la presenza di ben quattro lingue diverse parlate da una popolazione di 3000 persone. Due fra queste lingue, l'urdu e il ramathi, appartengono al ramo indo-iranico dell'indoeuropeo e le altre due, il kannada e il telugu, alla famiglia linguistica dravidica. Mentre l'urdu standard ha un sistema di genere grammaticale a due termini, confrontabile, per esempio, a quello del francese. Nell'urdu di kupwar il genere ha, come nelle varietà kannada, una base semantica dove solo gli esseri di sesso femminile sono femminili e tutti gli esseri di sesso maschile e quelli non umani sono di genere maschile. Va notato tuttavia che sebbene esistano nel kannada tre generi formalmente diversi, la lingua urdu di kupwar non ha sviluppato una terza marca di genere, ma ha semplicemente reinterpretato le sue caratteristiche formali prendendo come modello la lingua kannada, mettendo tutti gli esseri umani femminili nella stessa classe femminile e unificando le classi maschile e neutra nella propria classe maschile non marcata.

Simile è anche l'assegnazione del genere in Tsakhur¹⁹³:

| Critério | Genere | Esempi | Glosse |
|--------------------------------------|----------------|--------------------------------------|---|
| Maschio razionale | I (maschile) | <i>Dakj</i> <i>Gade</i> | <i>Padre</i> <i>Ragazzo</i> |
| Femmina razionale | II (femminile) | <i>Jedj</i> <i>Sos</i> | <i>Madre</i> <i>Sposa</i> |
| Animato (anche qualche inanimato) | III (animato) | <i>Balkan</i> <i>Dadal (qow)</i> | <i>Cavallo</i> <i>Rubinetto</i> |
| Altro | IV (neutro) | <i>T'et'</i> <i>Nis-e (kabaj)</i> | <i>Fiore</i> <i>Formaggio (butter̄y)</i> |

¹⁹² Corbett G., *Gender*, [...], *op. cit.*, p. 153.

¹⁹³ Lingua caucasica nordorientale parlata in Daghestan.

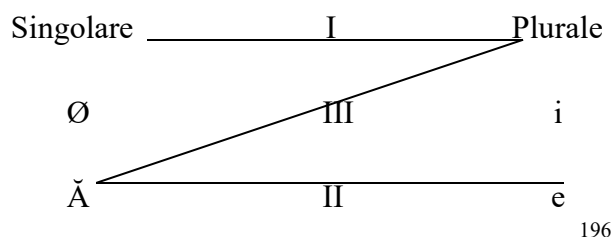
| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| (incluso qualche animato) | | | |
|---------------------------|--|--|--|

194

Il Godoberi¹⁹⁵, idioma parlato da circa 2000 locutori all'interno dell'area Botlikh, comprende tre generi o classi nominali, come preferisce indicare la tradizione linguistica dell'area (maschile, femminile e neutro).

| Criterio | Genere | Esempio | Traduzione |
|---------------------|----------------|---------------|---------------|
| Maschile razionale | Maschile (I) | <i>Ima</i> | <i>Padre</i> |
| Femminile razionale | Femminile (II) | <i>Ila</i> | <i>Madre</i> |
| Altro | Neutro (III) | <i>HamaXi</i> | <i>Grazie</i> |

Anche il romeno risponde alla stessa tripartizione: esso presenta due generi *target* sia per il singolare che per il plurale e tre generi per il *controller*.



Qui il primo *target* è indicato con \emptyset . L'aggettivo preso in esame è *bun* (*buono*)¹⁹⁷.

Altre lingue dravidiche come il Kolami hanno, invece, due soli generi: i nomi che denotano gli umani sono maschili e tutti gli altri non maschile¹⁹⁸.

In Dizi, parlato nel sud dell'Etiozia, vi è un genere per i femminili (umani e non) e per i diminutivi, i restanti nomi rientrano nel secondo genere. In Alamblak, idioma della Papua Nuova Guinea, invece, il genere maschile include i nomi che denotano maschi e le cose o animali lunghi e stretti (come pitoni e coccodrilli), mentre il femminile si riferisce alle cose corte e più tondeggianti (come rane o tartarughe).

Anche le lingue algonchine del sud del Canada e nel nord degli USA hanno due generi: animati e inanimati di cui il primo include persone, animali, spiriti e alberi¹⁹⁹ e il secondo il resto.

¹⁹⁴ Corbett G., *Grammatical gender*, in « International Encyclopedia of the Social Sciences », 2001, pp. 6335-6340.

¹⁹⁵ Lingua dell'area caucasica nord orientale.

¹⁹⁶ Corbett G., *Gender* [...], *op. cit.*, p. 152.

¹⁹⁷ Infatti, non tutti gli aggettivi condividono la stessa forma: si ha *aspru-u* (*ruvido*), mentre, ad esempio *aspr- ä* (*femminile*) corrisponde a *bun-ä*.

¹⁹⁸ Emeneau M. B., *Kolami: A Dravidian Language*, Los Angeles, University of California Press, 1955, p. 73

¹⁹⁹ Più in generale si può dire che esso si rivolge a referenti fonte di potere e a storie sacre.

La lingua Yimas²⁰⁰ ne ha, invece, 10-11. I primi quattro si fondano su un'assegnazione semantica, altri hanno un'assegnazione mista e altri ancora, nello specifico i generi VI-XI, rispondono solo ai principi fonologici. Il V genere è il più vasto: contiene quelle parole la cui forma singolare finisce per *k, l, m, p, r, t e η*.

A questo punto una riflessione importante è, a mio avviso, sulle lingue bantu. Appartengono a questo gruppo i sistemi linguistici a classi che rendono pertinenti, tramite forme grammaticali differenziate, le opposizioni semantiche liquido/solido, grande/piccolo, piatto/in rilievo, tondo e piatto/sferico, arrivando, talvolta, ad un sistema con 16 classi.

Il Chichewa appartiene a questo gruppo. Si tratta di una lingua tonale²⁰¹ che presenta un sistema di generi molto particolare, unico nelle lingue di questo gruppo. Vi si riscontrano 10 generi²⁰². Il primo costituisce un'eccezione data la coincidenza tra singolare e plurale nell'accordo e nelle varianti allomorfe dei vari elementi di accordo; negli altri generi, infatti, singolare e plurale differiscono²⁰³. In questa lingua²⁰⁴, a causa dell'incongruenza numerica tra generi e forme singolari e plurali, non è possibile dedurre, se non con ambiguità, la forma plurale disponendo solamente del singolare²⁰⁵.

Un esempio di sistema di assegnazione semantica del genere è, invece, la lingua Zande²⁰⁶, parlata da 700000 locutori, di cui due terzi proveniente dallo Zaire, mentre la parte rimanente vive in Sudan e 25-30000 nella Repubblica Centrafricana. Essa prevede quattro generi, di cui i primi due comprendono il maschile (in cui rientrano i referenti di sesso maschile) e il femminile (in cui rientrano i referenti di sesso femminile). Più complicati gli altri due, come si può osservare nella tabella che segue:

| Criterio | Genere | Esempio | Traduzione |
|-----------------|-----------|---------------|----------------|
| Maschile umano | Maschile | <i>Gude</i> | <i>Ragazzo</i> |
| Femminile umano | Femminile | <i>Dia</i> | <i>Moglie</i> |
| Altri animati | Animale | <i>Nya</i> | <i>Bestia</i> |
| Residuo | Neutro | <i>Mvuaba</i> | <i>Erba</i> |

207

L'haoussa, lingua in cui si ritrova la distinzione di numero, genere e persona, mescola il tratto semantico con quello fonetico. Si tratta di un idioma appartenente al

²⁰⁰ Parlata in Papua Nuova Guinea da circa 300 parlanti nativi.

²⁰¹ Vi sono due toni, uno alto ed uno basso.

²⁰² Come in varie lingue bantu, ai diminutivi viene riservata una classe apposita.

²⁰³ Nel rispetto dell'Universale numero 37 di Greenberg già citato, ossia: *A language never has more gender categories in nonsingular numbers than in the singular.*

²⁰⁴ Si tratta di un sistema definito *crossed systems*. Si chiama *sistema parallelo*, invece, quello in cui il genere di un numero determina il genere dell'altro e viceversa.

²⁰⁵ Corbett G., Mtenje A., *Gender agreement in Chichewa*, in « Studies in African Linguistics », n. 1, vol. 18, 1987, pp. 1-38.

²⁰⁶ Lingua del gruppo Niger-Congo.

²⁰⁷ Corbett G., *Gender, op. cit.*, p. 15 (tabella semplificata).

gruppo delle lingue camito-semitiche che a differenza di tutti gli altri idiomi di questa famiglia, i quali non superano i 200.000 locutori, conta un numero di parlanti pari a 50 milioni di persone, ossia i tre quarti degli abitanti della Nigeria²⁰⁸, con una debole differenziazione dialettale da est (gruppo *Kano*) a ovest (gruppo *Sokoto*). Essa si caratterizza per l'opposizione maschile/femminile, dove il femminile rappresenta il termine marcato²⁰⁹.

Ciò si evince anche dagli esempi che seguono, i quali si riferiscono alla terza persona femminile singolare del verbo *sàyaa* (*comprare*).

| | | |
|---------------|----------------------------|--|
| Compiuto I | <i>Taa sàya naamàa</i> | <i>Lei ha comprato della carne</i> |
| Compiuto II | <i>Ta sàyi naamàa</i> | <i>...lei ha comprato della carne</i> |
| Incompiuto I | <i>Tanàa sàyen naamàaa</i> | <i>Lei compra della carne</i> |
| Incompiuto II | <i>Takèe sàyen naamàa</i> | <i>...lei compra della carne</i> |
| Aorista | <i>Tà sàyi naamàa</i> | <i>Che lei compri della carne</i> |
| Futuro I | <i>Tâa naamàa</i> | <i>Lei comprerà della carne</i> |
| Futuro II | <i>Zaa tà sàyi naamàa</i> | <i>Lei sta per comprare della carne</i> |
| Abituale | <i>Takàn sàyi naamàa</i> | <i>Lei generalmente compra della carne</i> |

210

In questa lingua si rileva anche una forte influenza della morfo-fonologia, data la correlazione tra il femminile e la vocale finale in /a/. Non mancano, tuttavia, delle eccezioni come *màcè* (*la donna*) o *tèeku* (*il mare*) o, ancora, dei nomi maschili in /a/ tra i quali *gàaba* (*il petto*) e *gidaa* (*la casa*).

Un caso molto complesso è, infine, quello dell'Archi, lingua Nakh-Daghestan o alarodiana, che prevede un sistema flessivo molto complicato in cui ciascun costituente può essere flesso in numero e genere, tranne i lessemi che fanno parte dello stesso gruppo di parole, i quali devono condividere la stessa categorizzazione²¹¹.

Si tratta di una lingua ergativa in cui tutte le parti del discorso (tranne i nomi) possono prendere *target* di accordo. Essa prevede due numeri e quattro generi: il genere I e II comprende maschili e femminili, il resto del lessico è, invece, distribuito tra il III e IV, dove il III comprende gli animati, tutti gli insetti ed alcuni inanimati, mentre il IV include alcuni animati, gli inanimati e gli astratti. Si riscontra un ulteriore riferimento alla morfo-fonologia nel fatto che i nomi che cominciano per vocale necessitano dell'accordo con i prefissi, mentre quelli che iniziano con la consonante non lo vogliono.

²⁰⁸ L'haoussa si parla nelle zone di frontiera tra il Niger e la Nigeria, in Soudan, in Camerun, in Togo e in Ghana. Alcuni commercianti di origine haoussa si trovano anche in Africa del Nord, in particolare a Tripoli.

²⁰⁹ Caron B., *Haoussa*, in *Dictionnaire des Langues*, sotto la direzione di Bonvini E., Busuttill J., Peyraube A., Parigi, Presses Universitaires de France, 2011, pp. 263-269.

²¹⁰ <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/13/zang.html> (consultato il 27/07/2017).

²¹¹ Baerman M., Brown D., Corbett G., *Understanding and Measuring Morphological Complexity*, Oxford, Oxford University Press, 2015.

In Diuxi Mixtec²¹², invece, il sesso del locutore non è un elemento fondante nella scelta del genere, poiché entrano in gioco anche altri criteri come l'età e la relazione tra i locutori.

Per quanto riguarda la famiglia indoeuropea, come già accennato, le principali opposizioni su cui si fonda il genere sono maschile/femminile, animato/inanimato e umano/non umano.

Se nell'indoeuropeo comune la distinzione tra animato/inanimato in passato sembrava essenziale, mentre quella maschile/femminile risultava essere una sottocategoria della prima, con il passare del tempo, la situazione è cambiata totalmente: l'opposizione maschile/femminile ha assunto un ruolo centrale a discapito delle altre.

Come già detto, il genere neutro scomparve in gran parte di queste lingue, solo il ceppo slavo continuò a mantenere il neutro affiancandolo ad altri criteri, quali la distinzione originaria tra animato e inanimato e in alcuni casi specifici (bulgaro e macedone) tra personale e impersonale.

Il tedesco, invece, rientra in una di quelle lingue che possiedono la terza categoria di genere, il neutro, e un sistema di accordo tra nome e determinanti e/o aggettivi ai quali il nome è legato. Anche qui esistono delle regolarità tra le *terminaisons* dei nomi e il loro genere: si tratta di regolarità fonologiche e morfo-fonologiche. Per esempio, i fonemi tedeschi *-el* e *-e* sono rispettivamente maschili e femminili. Per quanto riguarda le regolarità morfologiche, i suffissi diminutivi *-lein* o *-chen* sono neutri, mentre i suffissi *-ie* e *-in* sono femminili e *ent* e *-er* sono maschili.

In tedesco, a livello fonologico, le parole monomorfematiche *bi-* o plurisillabiche terminanti in *-e* grafico (corrispondente allo schwa francese) sono femminili per oltre il 90%, come nel caso di *sonne* (*sole*), *rose* (*rosa*), *eiche* (*quercia*) e le parole terminanti in *-er* grafico (corrispondente alla vocale più bassa di schwa, ossia [Ç]) sono maschili per oltre il 60% delle occorrenze, come nel caso di *wage* (*macchina*), *leden* (*negozio*) e *kuchen* (*dolce*). Le parole monosillabiche, infine, sono maschili per circa due terzi, sebbene tale percentuale aumenti se la parola inizia e/o termina in consonante, come in *strumpf* (*calza*)²¹³. Le parole che finiscono per vocale accentata sono femminili, per esempio *karma* (*autunno*), mentre tutte le altre sono maschili, come *gila*[l, (*inverno*) e *ta*[mu (*sapore*), la quale finisce per vocale non accentata²¹⁴.

Tra gli esempi di casi in cui le regole morfologiche prevalgono su quelle semantiche ricordiamo *mädchen* (*ragazza*), neutro a causa del suffisso diminutivo *-chen* e non femminile come suggerirebbe il genere naturale. Ne deriva che in questa lingua tra le regole semantiche e quelle fonetico-fonologiche, di solito, prevalgono le prime, ad esempio *bulle* (*toro*) è maschile nonostante finisca in *-e*, così come *tochter* (*figlia*) è femminile nonostante la terminazione in *-er*²¹⁵. Anche il nome *basta*, altro modo per dire

²¹² Lingua del Messico appartenente al gruppo Oto-Manguean.

²¹³ Di Meola C., *Le grammatiche didattiche del tedesco - il problema del genere dei sostantivi*, in « Costellazioni », n. 1, 2016, p. 214.

²¹⁴ Corbett G., *Gender in Slavonic from the standpoint of a general typology of gender systems*, in « The Slavonic and East European Review », n.1, vol. 66, 1988, pp. 1-20.

²¹⁵ Anche il campo semantico di afferenza ricopre un ruolo centrale, così *silber* (*argento*) è neutro, poiché rientra nella categoria *metalli*.

padre, indicando un referente maschile, ha assunto tale genere sebbene la struttura fonologica induca a pensare che si tratti di un femminile.

Il russo, invece, ha un sistema moderatamente aperto: se un nome termina in *-o* è generalmente neutro²¹⁶, se finisce in *-a* è femminile²¹⁷, ma se finisce per consonante può essere sia maschile²¹⁸ che femminile. La regola semantica, tuttavia, persiste nell'assegnazione del genere: ad esempio, *ledi (signora)* è femminile, nonostante, in quanto invariabile, non segua la tipica declinazione femminile²¹⁹.

In russo ci sono sei casi nominali (nominativo, accusativo, dativo, genitivo, strumentale e locativo), organizzati in diverse classi flessive, come mostra la tabella che segue:

| | Classe I | Classe II | Classe III | Classe IV |
|-------------|----------------|--------------|-----------------|----------------|
| | <i>Città</i> | <i>Acqua</i> | <i>Fango</i> | <i>Latte</i> |
| Nominativo | <i>Gorod</i> | <i>Voda</i> | <i>Grjaz'</i> | <i>Moloko</i> |
| Accusativo | <i>Gorod</i> | <i>Vodu</i> | <i>Grjaz'</i> | <i>Moloko</i> |
| Dativo | <i>Gorodu</i> | <i>Vode</i> | <i>Grjazi</i> | <i>Moloku</i> |
| Genitivo | <i>Goroda</i> | <i>Vody</i> | <i>Grjazi</i> | <i>Moloka</i> |
| Strumentale | <i>Gorodom</i> | <i>Vodoj</i> | <i>Grjaz'ju</i> | <i>Molokom</i> |
| Locativo | <i>Gorode</i> | <i>Vode</i> | <i>Grjazi</i> | <i>Moloke</i> |

220

I pronomi in russo sono *on (lui, esso)* per il maschile, *ona (lei, essa)* e *ono (esso)* per i neutri. Dal punto di vista verbale la prima persona, la quale detiene solo la forma invariabile *ja* e la seconda *ty*, anche essa invariabile, richiede l'accordo di tutti gli elementi ad esse correlati:

Ja čital-ø

Io leggere PASS.MASCH.

Stavo leggendo

ja čital-a

io leggere PASS.FEMM.

Stavo leggendo

ty čital-ø

tu leggere PASS. MASCH.

Stavi leggendo

ty čital-a

²¹⁶ Il 13% dei nomi russi sono di genere neutro.

²¹⁷ Appartengono a questo genere il 42% dei nomi russi.

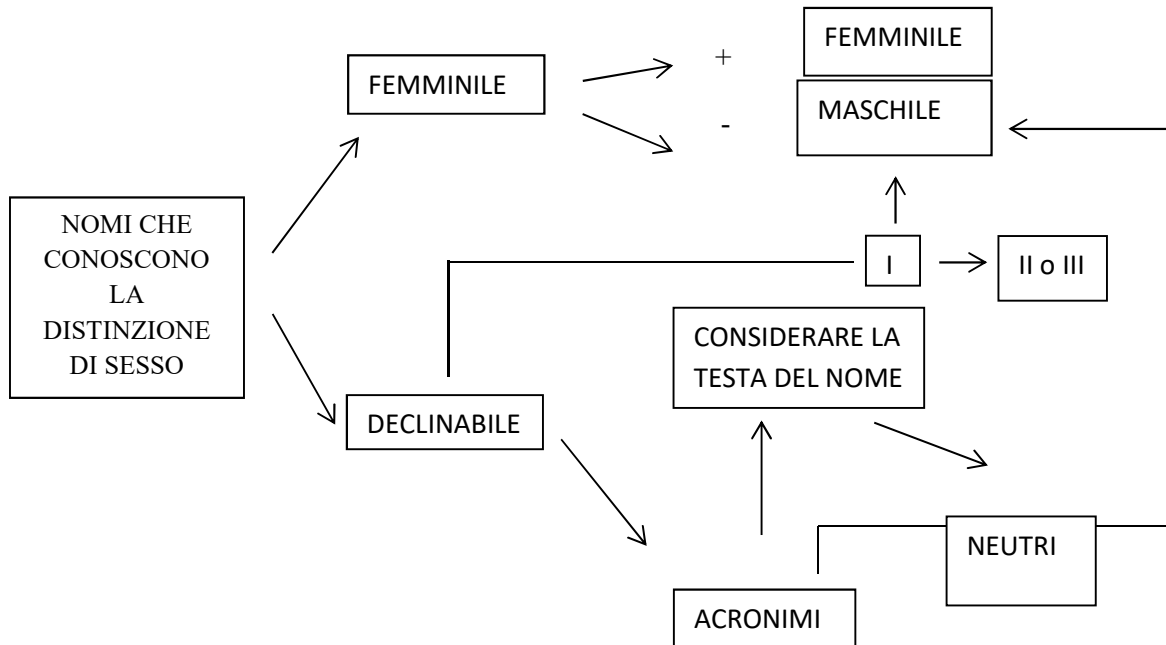
²¹⁸ Sono maschili il 46% dei nomi.

²¹⁹ Per quanto riguarda il nome *basta (padre)*, esso determina l'accordo dei pronomi (relativi e personali), del predicato e di gran parte dei modificatori in funzione attributiva. Fa eccezione il caso in cui l'articolo è attaccato al nome, in cui esso assume la forma femminile: *bastata (il padre)*. Questa è la sola circostanza in cui *basta* è alla forma femminile. Alla seconda persona il genere dipende dal sesso della persona a cui ci si rivolge.

²²⁰ Polinsky M., *Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization*, in « Heritage Language Journal », n. 6, vol. 1, pp. 40-71., p.27.

tu leggere PASS. FEMM.
*Stavi leggendo*²²¹

Segue lo schema della distribuzione del genere in russo negli aggettivi, nei participi, nei dimostrativi, nei pronomi possessivi, nel participio passato del verbo e in alcuni numerali.



222

In questo idioma i modificatori possono presentarsi sia senza distinzione di genere (in tal caso vengono definiti *ambiguous*) che con tale distinzione (in questo caso vengono detti *unambiguous*).

Anche in arapeshapesh, lingua della famiglia torricelli, parlata nel nord della Papua Nuova Guinea, ad esempio, coesistono regole fonologiche e morfologiche. Questo ultimo criterio determina 13 delle 21 classi morfologiche talvolta predicibili anche grazie alle informazioni fonologiche che esse veicolano.

Nella già citata lingua Archi la parola *lo* può appartenere al genere I con il significato di ragazzo, al II se indica una donna e IV se si riferisce ad un cucciolo. Solo i nomi che indicano gli esseri umani si accordano in riferimento al sesso, a differenza delle lingue indoeuropee, dove, invece, anche gli animali presentano tale distinzione.

Questa lingua, inoltre, prevede solo l'accordo dei verbi dinamici, ma non dei verbi statici²²³.

Un altro caso particolare di accordo si registra in Sorabo superiore²²⁴ dove l'aggettivo possessivo può determinare l'accordo solo se può controllare anche il

²²¹ Corbett G., *Gender*, [...], *op. cit.*, p. 126.

²²² *Ivi*, p. 41.

²²³ Per esempio, *sin-ši* (*sapiente*), *sini-t'u-t* (*saputo*), *sini-kul* (*sapienza*).

²²⁴ Lingua del gruppo delle lingue slave occidentali parlate in Germania, nella regione della Lusazia.

pronomi relativo, cosa che, a sua volta, può fare solo se controlla anche i pronomi personali.

La lingua Afar, invece, si contraddistingue per la sua morfologia derivazionale fondata sulla fonetica: tutti i nomi che finiscono con l'accento e la vocale finale (-o e -e) condividono lo stesso genere. In questa lingua il clitico *-m* si attacca ad un'ampia gamma di elementi e la forma che ne risulta prende l'accordo femminile nonostante finisca per consonante e, quindi, sia fonologicamente associato al maschile.

Questo idioma risulta avere diversi punti in comune con il Bayso, lingua cuscitica dell'est, la quale ha due generi: maschile e femminile e usa le forme maschili anche per l'accordo neutro, come in

baaddo boc, aano ka-meelan-ya
(percuotere le persone è negativo).

Nonostante il Bayso si fondi su criteri semantici mentre l'afar no, il sincretismo tra le due è notevole. Osserviamo la tabella che segue in riferimento a queste due lingue:

| | Bayso | | Afar | |
|-----------|-----------|---------|-----------|---------|
| | Singolare | Plurale | Singolare | Plurale |
| Maschile | Ka | Ka | Y/ø | T |
| Femminile | Ta | Ka | T | T |

225

Il *lak*²²⁶ in questo ambito ricopre una posizione intermedia poiché la semantica del controllore e il *pattern* di sincretismo delle forme del genere *target* interagiscono per determinare la forma dell'accordo neutro.

| Criterio | Genere | Esempio | Traduzione |
|---|--------|-------------|---------------|
| Maschile razionale | I | <i>Las</i> | <i>Marito</i> |
| Femminile razionale | II | <i>Ninu</i> | <i>Moglie</i> |
| Altri animati (ma vi rientrano anche alcuni umani di sesso femminile e molti inanimati che fanno eccezione) | III | <i>Nic</i> | <i>Toro</i> |
| Residuo | IV | <i>Nex</i> | <i>Fiume</i> |

227

²²⁵ Corbett G., *Gender* [...], *op. cit.*, p. 195.

²²⁶ Lingua parlata nella regione caucasica.

²²⁷ Enger H.-O., Corbett G., *Definiteness, Gender, and Hybrids: Evidence* [...], *op. cit.*

Come si può vedere nella tabella, i generi I e II includono solamente gli esseri umani (e quelli spirituali), il III contiene gli esseri animanti non razionali e parte degli oggetti inanimati²²⁸, il IV genere comprende pochi animati, alcuni oggetti concreti, i liquidi e le parole astratte²²⁹. Tra le eccezioni segnaliamo *djadja* (zio), che pur denotando un uomo, appartiene alla seconda classe.

La categoria di genere manca quasi totalmente, invece, nelle lingue orientali. Il cinese, ad esempio, non presenta distinzioni di genere, di conseguenza utilizza spesso il nome *nǚ* 女, (donna) o *nán* 男 (uomo) per render nota la distinzione di genere, come in:

nǚ péngyǒu 女朋友
fidanzata;

nán péngyǒu 男朋友
fidanzato.

Sebbene non manchino nomi totalmente differenti, come *xióng shī* 狮子/*cí shī* 母狮 (leone/leonessa).

Concludiamo il paragrafo con un breve accenno alla lingua shahili, la quale distingue numerose classi di nomi non attraverso la flessione del genere, ma tramite l'impiego di classificatori, ossia di prefissi speciali che veicolano una propria idea di base. Ad esempio, la classe di nomi che ha al singolare il prefisso *m-* e al plurale *mi-* si riferisce ad enti viventi e/o mobili, ma non umani (alberi, piante e fiumi...), come *m- to*, (*fiume*) e *mi-to* (*fiumi*)²³⁰.

Il plurale può essere indicato da una particella preposta o posposta. Essa può essere *-yo* ad Haiti e *bann-* nell'Oceano Indiano. Per esempio, per dire *i bambini*, si utilizza *sé ich-la* nella Martinica, *pitit-la-yo* a Haiti e *bann zanfan* nelle isole Mauritius.

Un altro accordo molto raro è, infine, quello delle adposizioni, come accade ad esempio in Abkhaz²³¹:

àxra yə-zə'

Axra 3° sing, umano, non masch. *per* = *per Axra*,

a-žh°à à-la

il criceto-3° sing. non umano: *con* = *con il criceto*.

²²⁸ Ne deriva che il nome *hakin* (dottore) rientri nel genere I, II e III a seconda che si tratti di uomo, donna o una giovane donna.

²²⁹ Si tratta di una categorizzazione molto complicata: ad esempio, i mesi rientrano nella categoria III, mentre i giorni della settimana nella categoria IV, le piante sia nella categoria III che nella IV.

²³⁰ Simone R., *Fondamenti di linguistica*, Roma, Laterza, 2005, pp. 314-317.

²³¹ La lingua abcaso è una lingua caucasica nordoccidentale parlata in Abcasia e Turchia dagli Abcasi. L'abcaso ha circa 100.000 parlanti in Abcasia e quasi altri 500.000 che vivono in Turchia.

1.9 Connessioni tra lingua, cultura/esperienza e genere: la questione della femminilizzazione

Il lessico e la struttura della lingua sono i portavoce del modo in cui pensiamo e agiamo, eredità di parametri e attese che una società vive. Tutt'altro che neutrale, la lingua, infatti, contribuisce a costruire categorizzazioni, stereotipi, dinamiche di potere e di rappresentazioni sociali e concorre alla determinazione di quegli schemi mentali e filtri tramite i quali vediamo e pensiamo la nostra esperienza e vita sociale²³².

Ne deriva che la lingua sia dinamica e mutevole, esattamente come lo è la società che ci circonda e di cui essa si fa riflesso. Dizionari e grammatiche non immortalano in eterno una lingua, ma si rendono testimoni di una sua fase storica. A testimonianza di ciò basti pensare che ci sono delle lettere come la *W* che sono state incorporate nell'alfabeto francese solo nel XX secolo, così come l'attuale forma *je pensais* ha conosciuto una lunga evoluzione partendo da *je pensois* o come la parola *Cicerone* che è passata dall'essere un nome proprio a divenire nome comune. Non mancano termini come *computer*, *fotocopiatrice 3D*, *ascensore* o altri oggetti tipici della società moderna, un tempo sconosciuti.

La femminilizzazione è stata a lungo percepita con reticenza, come atto politico che oltrepassa la linguistica, ciò nonostante molti paesi, come ad esempio il Canada, di cui parleremo dopo, negli ultimi 30 anni abbiano dimostrato una grande apertura spirituale verso l'argomento²³³. Il genere femminile rispecchia, quindi, quella che era la situazione sociale rispettiva dell'uomo e della donna all'epoca in cui essa si è fissata nelle strutture linguistiche.

Nonostante a livello istituzionale si parli sempre più spesso di pari opportunità nelle espressioni linguistiche e nelle immagini pubblicitarie, le quali si fanno da portavoce del cambiamento che a fatica e non senza reticenze la nostra società sta vivendo²³⁴, persiste ancora una generalizzata priorità riconosciuta all'universo maschile e una considerazione della donna soprattutto nei suoi ruoli familiari di moglie e madre o, peggio, la sua riduzione ad un mero oggetto sessuale.

La femminilizzazione dei nomi nasce, quindi, come un'esigenza moderna e, infatti, data la sua recente formazione, non mancano incertezze derivanti da questi processi in via di cristallizzazione: ad esempio, limitatamente al francese, il caso del participio presente dei nomi (*-tant* nella grammatica tradizionale) che diviene *-teuse* o *-trice*, come in *chanteuse – chantant*, *directrice – dirigeant*, *oratrice – orateur*²³⁵ o i nomi terminanti in *-eur*, i quali conoscono tre corrispondenti femminili: *-euse*, *-trice* e *-eure*. Questa

²³² Generalmente l'insieme di caratteristiche sociali e culturali che si accompagnano all'appartenenza di un termine ad un dato genere si definiscono *gender*.

²³³ Baudet C., Labrosse C., *Pour une grammaire non sexiste*, in « Recherches féministes », n. 1, pp. 171-173.

²³⁴ I parlanti che aderiscono a quest'uso esteso del genere maschile, intervistati sul perché delle loro scelte ricorrono a motivazioni sostanzialmente riconducibili alle seguenti:

« a) incertezza rispetto alla correttezza morfo-fonetica della forma femminile;
b) presunta "bruttezza" della medesima;
c) supposta "neutralità" del genere maschile ».

Robustelli C., *L'uso del genere femminile nell'italiano [...]*, op. cit., p. 5.

²³⁵ Vi sono delle forme attestate da più tempo, come *traductrice*, *animatrice*, *instigatrice* e *réalisatrice*.

ultima desinenza, tipica del Canada, presenta spesso una connotazione negativa. In ambito lavorativo la si ritrova spesso²³⁶: *auteure, ingénieure, metteure en scène, procureure, superviseure, entraîneure chercheure o professeure*.

Ne deriva che:

« Il genere non è soltanto una categoria grammaticale che regola fatti puramente meccanici di concordanza, ma è al contrario una categoria semantica che manifesta entro la lingua un profondo simbolismo²³⁷ ».

Come già sottolineato le espressioni linguistiche non sono meri tratti grammaticali, ma forme che organizzano la nostra percezione della realtà e la sua costruzione simbolica. Il lessico risulta essere, in quest'ottica, come un insieme di termini volti a determinare la scala di accettabilità della donna in ambito sociale e a sancirne la sua desiderabilità in riferimento alla sfera sessuale. Il corpo della donna costituisce spesso la base metaforica, la fonte di ingiurie e di linguaggio oltraggioso, basti pensare al lavoro svolto da Guiraud che ha osservato il lessico relativo alla sfera della sessualità nel francese moderno, trovando circa 600 sinonimi di *prostituée*²³⁸.

Nei linguisti si registrano, a tal proposito, due tendenze contrastanti: da una parte chi considera il genere maschile come più nobile e degno di nota, come, tra gli altri, Pierre Bouhours e Nicolas Beauzée, i quali, rispettivamente nel 1675 e nel 1767, scrissero:

« Quand les deux genres se rencontrent, il faut que le plus noble l'emporte²³⁹ ».

« le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle²⁴⁰ ».

Dall'altra, vi sono i linguisti come Knud Togeby che non riconoscono nella distinzione di genere nessuna valenza o carico di significato, arrivando paradossalmente a

« considérer le genre comme dépourvu d'une signification quelconque²⁴¹ ».

L'analisi condotta in due versioni del *Thesaurus* di *Word* del 1998 e del 2002, in lingue tipologicamente affini e non, parlate in paesi molto diversi dal punto di vista socio-economico e politico, dall'italiano all'ebraico, dall'inglese al portoghese, dall'olandese

²³⁶ In francese come in italiano non vi è alcun ostacolo grammaticale all'uso di termini indicanti mestieri come *architetta, ingegnera, chirurga* o *revisora dei conti* e di termini che indicano ruoli istituzionali come *assessora, cancelliera, consigliera, deputata, funzionaria, ministra, sindaca*, ecc.

²³⁷ Violi P., *L'infinito singolare. Considerazioni sulla differenza sessuale nel linguaggio*, Verona, Essedue, 1986, p. 41.

²³⁸ « Cette représentation de la sexualité, et le langage qui en découle, est d'origine entièrement masculine. Ces images et ces mots reflètent une expérience qui, à de très rares exceptions près, est vécue et traduite uniquement par les hommes. Il est évident que ce langage (...) est très pauvre et le plus souvent inadéquat quant à la description de la sexualité féminine (...). La sexualité masculine constitue la métaphore fondamentale à travers laquelle nous imaginons et représentons toute la réalité psychique ».

Guiraud P., *Le langage de la sexualité*, Parigi, Payot, 1978, p. 149.

²³⁹ Bouhours D., *Remarques nouvelles sur la langue française*, Parigi, Chez Aebastien Mabre-Cramoisy, Imprimeur du Roy, rue S. Jacques aux Cicognes, 1675, p. 57.

²⁴⁰ Bauzée M., *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toute les langues*, Parigi, Imprimerie de J. Barbou, 1767, p. 98.

²⁴¹ Togeby K., *Grammaire française*, Copenaghen, Gyndendal, 1965, p.143.

al turco ha mostrato che in tutte le lingue, sia pure con differenze significative, si può ritrovare una visione patriarcale, fortemente sbilanciata verso l'uomo, giudicato superiore rispetto al ruolo subordinato delle donne. Anche nella designazione delle professioni, perfino in inglese o in olandese (lingue parlate in paesi in cui si è molto discusso e legiferato su queste problematiche), persiste una visione egemonica secondo cui la donna, come già accennato sopra, è definita come non autonoma e limitata nel suo ruolo familiare di moglie e madre.

Ciò si riflette, ad esempio, nelle forme pronominali, in italiano, così come in francese o in inglese. Questa ultima lingua, ad esempio, propone un suo uso sessista del pronome maschile *he* per riferirsi a parlanti di cui non sia possibile identificare il sesso²⁴². Tuttavia a tal proposito, la forma verso la quale ci si sta sempre più orientando è *s/he*, giudicata politicamente più corretta dal momento che rispetta la doppia referenza. Meno diffusa la forma femminile *she* per indicare maschile e femminile insieme.

L'inglese sta acquisendo questa prospettiva anche sul piano lessicale, dove si è passati dall'uso generale di *-man* in composti come *chairman* (*presidente*) o *mailman* (*postino*) alla sua sostituzione con termini non marcati per genere, ossia *chairperson* e *mailperson*, già recepite nel 1977 dal *Dictionary of Occupational*.

In francese si registra un'attenzione relativamente elevata al ruolo della donna nella società sin dall'antichità, quando si distingueva *chirurgien* e *chirurgienne* (*cyrurgienne* si attesta nel 1350), *drapier* e *drapière* (*drapière* e la variante *drappière* risalente al 1344), *mire* e *miresse* (con prima attestazione nel 1350), *tisserand* e *tisserande* (apparsa nel 1338). Ne è stato un esempio significativo quando, nel 1645, Mazzarino confidò una missione in Polonia a Renée Du Bec (la quale doveva portare in sposa al re Ladislao IV la sua futura moglie, la principessa francese Marie de Gonzague), nominandola *ambassadrice extraordinaire*²⁴³.

La parità fra uomo e donna costituisce uno degli obiettivi dell'Unione europea fin da quando, negli anni settanta, essa ha dato vita a una legislazione mirata ad assicurare la parità fra i due sessi sul posto di lavoro.

Il punto del perché di questa lentezza della lingua nel suo processo di evoluzione verso la femminilizzazione si ritrova nel fatto che il linguaggio non risulta incluso negli strumenti giudicati necessari per realizzare l'uguaglianza tanto da non essere considerato nel *Regolamento del Parlamento europeo e del consiglio* che nel 2006 istituì un *Istituto europeo per l'uguaglianza di genere*, sebbene al punto 12 si sostenesse « l'importanza di eliminare gli stereotipi di genere in tutte le sfere della società ». Nella *Tabella di marcia per la parità tra donne e uomini*, COM (2006) la Commissione europea individuava, tra le sei aree prioritarie di azione comunitaria per la parità di genere per il periodo 2006-2010, l'eliminazione degli stereotipi di genere nella società e, in particolare, nell'istruzione, nella formazione, nella cultura e nei mezzi di comunicazione.

Tale mancanza di dinamismo e prontezza nella lingua è ulteriormente testimoniata dal fatto che non sia apparso alcun riferimento ad essa neanche nella più recente *Tabella di marcia per la parità tra donne e uomini 2011-2016*. La sola eccezione è rappresentata dall'opuscolo *La neutralità di genere nel linguaggio usato al Parlamento Europeo*,

²⁴² La critica femminista lo ha descritto come esempio di oscuramento / invisibilità della donna.

²⁴³ Bayle M. P., *Dictionnaire historique et critique, cinquième édition*, Amsterdam, Reinier Leers, 1697, p. 628.

pubblicato nel 2008, dove l'uso della lingua e le questioni di genere trovano spazio adeguato, sebbene non manchino precisazioni o segnali controcorrente quali:

« Vi sono ad esempio donne che preferiscono utilizzare la forma maschile della loro carica o professione. Sarà pertanto cura dell'autore o del traduttore attenersi alla loro volontà²⁴⁴ ».

1.9.1 L'italiano e la tendenza all'androcentrismo

Un aspetto su cui si è insistito molto negli studi sul genere è il cosiddetto *maschile generico*, ossia quei termini di genere maschile utilizzati per rivolgersi ad entrambi i sessi indistintamente, come nell'esempio che segue:

« alcuni politici italiani si sono dimessi²⁴⁵ ».

Si registra lo stesso fenomeno, generalmente definito servitù grammaticale, in riferimento alla preminenza dell'accordo maschile in presenza di termini appartenenti ad entrambi i generi:

« bambini e bambine erano tutti stretti ai loro genitori²⁴⁶ ».

Lo stesso vale per le espressioni fisse, come *l'uomo della strada*, in cui ci si rivolge sia a uomini che a donne, sebbene il riferimento grammaticale sia fondamentalmente maschile.

Sulla stessa scia è la presenza di termini, principalmente riferiti a professioni, espressi al genere maschile, sebbene il referente, noto e specifico, sia una donna, come in questo frammento di parlato quotidiano:

« il tassista di Bergamo, anzi era una donna, ha trovato subito il negozio²⁴⁷ ».

Citiamo a seguire degli esempi di asimmetria donna/uomo individuati nel *Thesaurus* dell'italiano:

a) versione 1998: sotto *uomo* appare la voce *individuo*, sotto *donna* quella di *domestica*;

b) versione 2002:

- a *donna* corrisponde *amante, ganza o dama*, a *uomo* il corrispettivo *adulto*;
- la *donna* è *collaboratrice domestica*, l'*uomo* *operaio o soldato*;
- il maschio è *l'uomo aitante*, mentre la femmina è *persona timida, debole, pavida*²⁴⁸.

²⁴⁴ Citato in Robustelli C., *L'uso del genere femminile nell'italiano* [...], *op. cit.*, p. 11.

²⁴⁵ www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_%28<enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (consultato il 16/03/2018).

²⁴⁶ *Ibidem*.

²⁴⁷ [http://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (consultato il 11/03/2018).

²⁴⁸ www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_%28<enciclopedia-dell%27Italiano%29/.

In questa edizione sono state, inoltre, introdotte alcune novità, quali *deputata*, *soldatessa* e *avvocatessa*, sebbene siano da segnalare numerose e importanti mancanze, come *matriarca* e *femminismo*, anche se, nel *Thesaurus*, il termine *femminismo* appaia come antonimo di *maschilismo*.

In Italia, a partire dagli anni 80-90 e più intensamente dopo il 1995, anno dello svolgimento della Conferenza Intergovernativa di Pechino, si sono susseguiti numerosi interventi istituzionali²⁴⁹, progetti di ricerca comunitari, dibattiti, seminari, incontri e pubblicazioni varie sulla questione del genere all'interno della lingua e nel suo impiego amministrativo. Essenziale fu, a tal proposito, l'intervento di Alma Sabatini del 1987, quando, denunciando le forme linguistiche sessiste, avanzò diverse prospettive di femminilizzazione²⁵⁰.

Ciò nonostante, il maschile non marcato risulta essere ancora particolarmente diffuso in molti documenti burocratici, dove compare spesso *il sottoscritto*..., *nato a*...

Allo stesso modo è molto poco diffuso anche l'impiego del femminile per le cariche ricoperte da donne e dello *splitting* (per esempio, *bambina/o*, *studente/essa*)²⁵¹, che rende linguisticamente visibile la presenza femminile, ma che viene percepito come pesante.

Un espediente grafico per ovviare a tale ridondanza dello *splitting* è l'impiego, anche esso fortemente sporadico, dell'asterisco, come in *car* amic**, *siete invitat** (equivalente a: *care/i amiche/amici siete invitate/i*).

Per ricapitolare, le principali alternative per affrontare le problematiche del genere a livello della lingua, sono essenzialmente quattro²⁵²:

a) *engendering* (o *regendering*, *rigenerizzazione*), cioè la femminilizzazione della lingua tramite elementi espliciti di genere, i quali possono essere più o meno consueti (come *la giudice*), lo *splitting* o l'uso della forma doppia.

b) *de-gendering* (*degenerizzazione*) cioè la neutralizzazione con termini privi di genere, come nel caso di *chairperson*²⁵³ o nomi epiceni.

c) i nomi epiceni, là dove il termine *epiceno*, dal latino *epicoenus*, ossia *posseduto in comune*, indica un nome privo di genere grammaticale²⁵⁴, un *nom bisexué* che può essere

²⁴⁹ Le Direttive del Consiglio dei Ministri del 27 marzo 1997 e del 23 maggio 2007, l'Atto ispettivo del 31 maggio 2007.

²⁵⁰ « La ricerca descrittiva non è fine a se stessa, ma è finalizzata a indicazioni di proposte e alternative; non si conclude certo con soluzioni prescrittive, ma offre stimoli alla riflessione, con suggerimenti in dimensione aperta e problematica, a chi fa uso della lingua e, usandola, esercita una azione politica ».

Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1987, p. 11.

²⁵¹ Dove la giustapposizione dei due soggetti alla forma singolare necessita di un verbo al singolare, mentre i due nomi al plurale di uno plurale, come in: *l'étudiante, l'étudiant doit effectuer un changement* e *les nouvelles chargées de cours, nouveaux chargés de cours recevront une lettre*.

<https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/06/Guide-de-f%C3%A9minisation-ou-la-repr%C3%A9sentation-des-femmes-dans-les-textes.pdf> (consultato il 10/09/2017).

²⁵² I due meccanismi nascono, entrambi, dall'esigenza di rendere visibile la presenza della donna per evitare, quindi, che il suo ruolo venga oscurato da un uso non esatto della lingua. (come risulta dall'Atto ispettivo del 2007).

²⁵³ [http://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (consultato il 10/11/2017).

²⁵⁴ *Une souris, une panthère, une mouette, une girafe* sono nomi femminili, ma indicano sia animali maschili che femminili. *Un cheval* è di genere maschile ed indica sia l'animale maschio, *l'étalon*, sia la femmina, *la jument*, ma non è una parola epicena.

utilizzato sia per il maschile che per il femminile²⁵⁵. Possono essere considerati epiceni i nomi propri, come *Alix, Camille, Claude, Dominique, Nicky o Sascha*, ma anche *Maria*, ad esempio, dal momento che spesso è utilizzato anche al maschile, soprattutto nei nomi composti²⁵⁶. Possono essere definiti tali anche taluni nomi neutri, appartenenti sia alla categoria dei nomi, come quelli citati in precedenza, sia alcuni aggettivi (ad esempio *rouge*) e pronomi (ad esempio *qui, dont*)²⁵⁷.

d) aggiustamenti grammaticali, come:

- i termini *-o, - aio/-ario* che passano *-a, - aia/-aria*: *architetta, avvocat(a), chirur(g)a, critica, ministra, prefetta, notaia, primaria, segretari*.
- i termini *-iere* che mutano in *-iera*: *infermiera, pioniera, portiera*.
- i termini in *-sore* che diventano *-sora*: *assessora, difensora, evasora, oppressora*.
- i femminili in *-essa* corrispondenti a maschili in *-(s)ore* che sono sostituiti da nuove forme in *-(s)ora*: *dottora, professo(a)*.
- i termini in *-tore* che passano a *-trice*: *ambasciatrice, amministratrice, direttrice, ispettrice, redattrice, senatrice, accompagnatrice*.

Come già accennato, non mancano esempi di anteposizione dell'articolo femminile senza adeguamento morfo-fonetico al femminile²⁵⁸ della parola a cui tale articolo si riferisce. Ciò avviene in particolare in alcune circostanze, come:

- termini in *-e* o in *-a*: *parlamentare, preside, vigile, custode, interprete, presidente; poeta, profeta*.
- forme italianizzate di participi presenti latini: *agente, inserviente, cantante*.
- composti con capo: *capofamiglia e caposervizio*.

Essenziale la sollecitazione ad usare un linguaggio non discriminatorio arrivata con la Direttiva 23 maggio 2007²⁵⁹ *Misure per attuare parità e pari opportunità tra uomini e donne nelle amministrazioni pubbliche, Politicamente o linguisticamente corretto? Maschile e femminile: usi correnti della denominazione di cariche e professioni*. Grazie ad essa le amministrazioni pubbliche hanno ricevuto un invito ad utilizzare in tutti i documenti di lavoro (relazioni, circolari, decreti, regolamenti) un linguaggio responsabile e giusto nei confronti delle donne, tramite l'impiego di sostantivi o di nomi collettivi includenti entrambi i generi (ad esempio *persone* anziché *uomini, lavoratori e lavoratrici* anziché *lavoratori*)²⁶⁰.

Nonostante le indicazioni chiaramente espresse nelle *Raccomandazioni*, lo Stato e le linee guida non procedettero con prese di posizione ufficiali, se non nell'*Atto di Sindacato*

²⁵⁵ Non possono considerarsi epiceni i nomi che vengono impiegati indifferentemente al maschile e al femminile, come in *un après-midi pluvieux, une après-midi pluvieuse*.

²⁵⁶ Da non confondersi con i nomi che presentano lievi variazioni all'orale e/o allo scritto *Michel et Michelle* o *Michèle*.

²⁵⁷ Violi P., *Les origines du [...]*, op. cit.

²⁵⁸ A proposito della strategia linguistica da preferire Alma Sabatini disse: per quanto riguarda il problema complesso e di difficile soluzione del maschile non marcato, si potranno trovare spesso delle soluzioni accettabili caso per caso. Sabatini A., *Il sessismo nella lingua [...]*, op. cit., p. 103.

²⁵⁹ Nel DPR 14 maggio 2007 n. 115 *Regolamento per il riordino della Commissione per le pari opportunità tra uomo e donna* imperava ancora l'uso del solo genere maschile.

²⁶⁰ Robustelli C., *L'uso del genere femminile nell'italiano [...]*, op. cit.

Ispettivo n° 1-00107 del Senato della Repubblica messo a punto nello stesso anno. In esso si legge che il Governo si sarebbe impegnato a modificare e attualizzare la lingua utilizzata negli atti e nei protocolli delle pubbliche amministrazioni al fine di rendere visibile la presenza delle donne negli incarichi istituzionali, riconoscendo loro dignità e *status* ufficiale, senza oscurarle tramite un uso non consapevole della lingua.

In seguito alla riforma del titolo V della Costituzione avvenuta nel 2001²⁶¹ comuni, province e regioni hanno proposto in autonomia iniziative individuali e degne di nota. Ne cito alcune a seguire.

Nello Statuto della Regione Toscana, entrato in vigore il giorno 11.02.2005, all'art. 82 si legge

« L'uso, nel presente statuto, del genere maschile per indicare i soggetti titolari di diritti, incarichi pubblici e stati giuridici è da intendersi riferito a entrambi i generi e risponde pertanto solo ad esigenze di semplicità del testo²⁶² ».

Mentre lo Statuto del Comune di Pisa, art. 3.12 (e lo stesso fa quello del Comune di Taormina) recita che

« in tutti gli atti del Comune è utilizzato un linguaggio non discriminante. In particolare sono espresse al femminile le denominazioni degli incarichi e delle funzioni politiche ed amministrative del Comune quando sono ricoperti da donne²⁶³ ».

Lo Statuto del Comune di Reggio Emilia stabilisce che

« [Il comune opera per] riconoscere, garantire ed adottare un linguaggio non discriminante, identificando sia il soggetto femminile che il maschile²⁶⁴ ».

e in tal senso ha recentemente deliberato anche il Comune di Massarosa²⁶⁵.

Ciò ad auspicio di un confronto costruttivo tra amministrazione, giustizia e magistratura, in un clima di collaborazione fattiva tra i vari ordini dello Stato.

Reticenze e non aderenza alle direttive e alle iniziative sinora indicate non sono, tuttavia, assenti. Negli ambienti di lavoro, ad esempio, ci si continua a rivolgere agli uomini con il titolo corrispondente al loro ruolo, mentre in riferimento alla donna si utilizzano spesso appellativi come *signora* o *signorina*²⁶⁶. Da ciò, ci è possibile evincere che parlando della donna spesso si ha ancora:

- a) l'annullamento del titolo della donna stessa (cosa assolutamente sconsigliata dalle linee guida emanate su questi temi, le quali insistono

²⁶¹ Art. 117: « le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive ».

²⁶² Robustelli C., *Progetto genere e linguaggio. Parole e immagini della comunicazione*, atti del convegno del 24 maggio 2012, Firenze, 2012, pp. 1-48, p. 12.

²⁶³ *Ibidem*.

²⁶⁴ *Ibidem*.

²⁶⁵ Delibera n. 68 del 27.10.2011.

²⁶⁶ Il ricorso al neutro spesso è diffuso, anche se non stabile, come in Inghilterra, dove si è proposto l'appellativo unificato *Ms* al posto dei due *Mrs* e *Miss*, rispettivamente per la donna sposata e non.

sempre sull'uso del termine specifico che indica la professione esercitata dalle donne);

- b) la correlazione dell'appellativo allo stato civile (sposata/non sposata) limitatamente alla donna, tanto che in riferimento all'uomo si utilizza sempre *signore* e mai *signorino*²⁶⁷.

Per finire un accenno alla situazione della Svizzera italiana.

Estendendo lo sguardo anche alla comunità italiana in Svizzera, le proposte effettuate per raggiungere un trattamento linguistico equo tra i due sessi sono numerose. Le autorità elvetiche hanno promosso iniziative ufficiali come la stesura del capitolo *Usa non discriminatorio della lingua*, contenuto nelle *Istruzioni della Cancelleria federale per la redazione dei testi ufficiali in italiano* risalente al 2003.

Ciò nonostante, una prima attenzione all'argomento era già stata rivolta nel 1981, anno in cui nella Costituzione federale svizzera venne sancito il principio della parità tra uomo e donna, da cui scaturirono le prime attenzioni a tal riguardo anche sul piano linguistico.

Più ampie e profonde le più recenti riflessioni rivolte dalla Cancelleria federale alla questione dell'equità dei due sessi nella lingua, confluite nella recente pubblicazione del volumetto *Pari trattamento linguistico. Guida al pari trattamento linguistico di donna e uomo nei testi ufficiali della Confederazione* del 2012, il quale propone suggerimenti e strategie utili per il raggiungimento della parità linguistica fra uomo e donna nel linguaggio dell'Amministrazione attraverso l'eliminazione di usi linguistici discriminatori. Questi strumenti utili a dare maggiore visibilità alle donne vennero proposti e osservati nel dettaglio in cinque capitoli, i quali forniscono indicazioni precise al riguardo, volte a far emergere la responsabilità dello Stato per un uso delle lingue ufficiali congruo con le esigenze di una società aperta e complessa, come quella moderna.

In conclusione, possiamo dire che nella lingua italiana si hanno ancora molte esitazioni che riflettono nel lessico il percorso di emancipazione femminile che si è verificato in tutta Europa a partire dalla fine dell'Ottocento nella conquista di nuovi incarichi e professioni da parte delle donne, nonostante il ruolo non sempre fondamentale riconosciuto al linguaggio nel percorso di costruzione, ancora in atto, della parità fra uomo e donna.

1.9.2 Il francese e la sua evoluzione verso la parità linguistica uomo-donna

L'uso prevalentemente maschile di gran parte dei nomi, come riflesso e testimonianza dei pregiudizi di una società caratterizzata dall'inferiorità e dalla subordinazione della donna, si diffuse anche grazie al contributo de la *Grammaire de Port-Royal* e delle altre grammatiche del XVII secolo.

²⁶⁷ Polzin-Haumann C., Schweickard W., *Manuel de linguistique française*, Berlino, De Gruyter, 2015, p. 340.

Venendo al secolo scorso, è stato essenziale il contributo del decreto di *tolérances orthographiques*, risalente al 1977, il quale autorizzò la ripresa di un nome maschile attraverso un pronome femminile, in frasi come *le capitaine Prieur est actuellement enceinte* e della *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* pubblicata all'interno della *Documentation française* del 1999 che regolamentò definitivamente la femminilizzazione in Francia.

Nel corso del XX secolo si registrò anche l'impiego di numerosi nomi epiceni (*une ministre-un ministre, une juge-un juge, une toréro-un toréro*), i quali, tradizionalmente maschili, hanno subito un vero e proprio processo di femminilizzazione²⁶⁸. Tali nomi, dopo una prima reticenza, vennero inseriti anche nella nona edizione del dizionario dell'*Académie française*.

A proposito di questo processo di femminilizzazione, nella prefazione della *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* si legge:

« Notre langue évolue: elle n'est évidemment pas séparée des enjeux du temps. La parité a sa place dans la langue. Je souhaite que ce guide facilite une démarche dont la légitimité n'est plus à démontrer²⁶⁹ ».

Dal 1984 al 1986, una *Commission de terminologie* guidata da Yvette Roudy, Ministro dei Diritti della Donna, si è occupata della questione della femminilizzazione sotto la presidenza di Benoîte Groult, la quale, in *Réponse à quarante messieurs-dames*, ha così espresso la sua opinione:

« On est consterné par l'ignorance ou la mauvaise foi de ceux (et celles) qui feignent de croire que cette « commission de précieuses ridicules » créée par la « cheftaine Roudy » (le Quotidien de Paris) pour « enjuponner le vocabulaire » (le Figaro Magazine) va faire assaut de « clitocratie » (France-Soir) et susciter des mots absurdes tels que cheffesse d'État, députrice ou majordame (Alain Gillot-Pétré dans Libération)²⁷⁰ ».

Poco dopo nella circolare di Lionel Jospin dell'8 marzo 1998, l'allora Primo Ministro, invitava a

« recourir aux appellations féminines pour les noms de métier, de fonction, de grade ou de titre dès lors qu'il s'agit de termes dont le féminin est par ailleurs d'usage courant (par exemple, la secrétaire générale, la directrice, la conseillère)²⁷¹ ».

In francese, *adulte, élève, archéologue, pédiatre, pianiste, secrétaire* e in generale i nomi di mestieri tendenzialmente maschili terminanti con una consonante seguita da –e

²⁶⁸ Tendenza cominciata nel XX secolo, quando termini come *doctoresse, philosophe, ivrognesse, cheffesse, mairesse, maîtresse* avevano una connotazione negativa, così come titoli il cui significato era *moglie di: mairesse, capitaine, colonelle, générale, procuratrice, ambassadrice*. Poi, poco a poco, il termine maschile è diventato epiceno e il femminile desueto.

²⁶⁹ Dal discorso del 1991 del Primo Ministro francese Lionel Jospin.

²⁷⁰ Citato in Fleischman S., *The battle of feminism and Bon Usage: Instituting non-sexist usage in French*, in « The French Review », n. 70, vol. 6, pp. 834-844, 1997, p. 839.

²⁷¹ http://grammaire.reverso.net/6_3_01_la_feminisation_des_noms_de_metiers.shtml (consultato il 22/02/2018).

muta sono epiceni²⁷², in particolare se terminano in *-iste* (dal latino), come in *dentiste* e *logue* (dal greco), come in *zoologue*²⁷³.

Cito l'esempio che segue in riferimento ad una discussione circa l'accettabilità della femminilizzazione dei nomi dei mestieri:

« Nel giugno 1997, quattro ministri pretesero di farsi chiamare Madame la ministre. In questa occasione l'Académie française, che fino ad ora aveva difeso la funzione di neutro del maschile, in modo particolare attraverso una circolare redatta da due suoi membri, Georges Dumézil e Claude Lévi-Strauss, fece appello al Presidente della Repubblica Jacques Chirac in una lettera pubblica, ricordando che “en français, l'espèce homme, ou le genre masculin, si l'on préfère, est du masculin. Ciò nonostante la coordinatrice dei dizionari Le Robert, Josette Rey-Debove, accettò il femminile della parola ministre, così come fecero altre pubblicazioni prestigiose, quali Paris-Match, Libération et Le Monde²⁷⁴ ».

Tra le tecniche di femminilizzazione più diffuse in francese citiamo:

- « raddoppiare l'articolo²⁷⁵, come in:
Le ou la chef de presse.
- Preferire il luogo della funzione:
assumer les responsabilités detutorat e non assumer les responsabilités detuteur.
- Scrivere il luogo dove si compie l'azione, piuttosto che l'individuo che la compie:
l'action e non l'acteur, l'autorité e non la personne, tribunal e non juge²⁷⁶.
- Impiegare parole collettive, come in:
équipe (équipe de sauvetage vs sauveteurs), groupe (groupe d'accompagnement vs accompagnateurs, groupe de renseignement vs espions ou officiers de renseignement), service (service de traduction vs traducteurs et traductrices, service informatique vs informaticiens et informaticiennes), personnel (personnel soignant vs infirmiers et infirmières, personnel d'appui vs n'importe quoi selon le contexte) o corps²⁷⁷ (corps enseignant vs enseignants et enseignantes ou professeurs, le corps électoral vs électeurs et électrices).
- Utilizzare una barra obliqua²⁷⁸ (nei testi amministrativi e normativi), ad esempio:

²⁷² *Maître* e *maîtresse* coesistono dal momento che il termine *maître* è femminile (ad esempio, in *maître de langue* e *maître X, avocate*), mentre la forma *maîtresse* si ritrova in espressioni come *contre maîtresse* e *maîtresse de poste*, sebbene si utilizzi anche *maître de poste*. *Chef*, invece, si considera come epiceno (*la chef*).

²⁷³ In francese *enfant* è uno dei pochi nomi epiceni che terminano per consonante muta, questo probabilmente poiché questa parola, un tempo, si scriveva al plurale *enfants*.

²⁷⁴ Violi P., *Les origines du [...]*, op. cit., p. 93.

²⁷⁵ Anche i nomi composti (*la vice-rectrice, le vice-recteur*) e le espressioni non scomponibili (*une chargée de cours, un chargé de cours, une employée de soutien, un employé de soutien*) devono essere espresse ai due generi.

²⁷⁶ La sostituzione di *juge* con *tribunal* non è ammessa da parte di tutti. A Berna, ad esempio, si riserva l'impiego di *tribunal* alle giurisdizioni collegiali e quello di *juge* all'autorità che presiede.

« L'instruction est menée avec diligence e non: Le juge mène l'instruction avec diligence. Les émoluments sont calculés en fonction du temps consacré à la prestation e non: Le requérant acquittera un émolument calculé en fonction du temps consacré à la prestation ».

Guide+de+formulation+non+sexiste.pdf (consultato il 09/11/2017).

²⁷⁷ Molto utilizzato in ambito universitario.

²⁷⁸ All'orale le espressioni legate con il trattino vengono dette prima al maschile e poi al femminile, ad esempio *un-e agent-e* diventa *un agent, une agente*, mentre non devono essere ripetuti i nomi con consonanza: *les professeurs-es* viene pronunciato una sola volta. Allo stesso modo non si dice *les chargées et chargés de cours* o *chères professeures et professeurs*, poiché devono essere pronunciati una sola volta.

www.instances.uqam.ca/Guides/Pages/GuideFeminisation.aspx (consultato il 15/10/2018).

Signature du/de la titulaire (Formulaire cahier des charges) Monsieur/Madame est nommé/e/
promu/e²⁷⁹.

- Utilizzare nomi generici:
La réunion d'information aura lieu demain pour le personnel du secrétariat, piuttosto che La réunion d'information aura lieu demain pour les employés du secrétariat.
- Préciser l'unità amministrativa:
le Service des archives est responsable de la conservation des documents e non un archiviste est responsable de la conservation des documents.
- Impiegare l'ellissi evitare ripetizioni, ad esempio:
un technicien ou une technicienne en électronique au lieu de: un technicien en électronique ou une technicienne en électronique.
- Impiegare il pronome indefinito (a), relativo epiceno (b) e personale (c)²⁸⁰:
a) Tous les étudiants et étudiantes ont été convoqués à cette assemblée. Plusieurs y ont assisté e non Tous les étudiants ont été convoqués à cette assemblée. Plusieurs étudiants y ont assisté.
b) L'étudiante ou l'étudiant pour qui la demande a été formulée... e non L'étudiant pour lequel la demande a été formulée...
c) les travaux des étudiants et étudiantes leur seront remis e non les travaux des étudiants seront remis à ces derniers.
- Utilizzare l'aggettivo indefinito:
On demande la collaboration de chaque membre e non on demande la collaboration de chacun des membres.
- Preferire un elemento epiceno plurale della stessa categoria:
Les responsables inviteront les membres de leur équipe à participer e non Le ou la responsable invitera les membres de son équipe à participer.
- Scegliere un'espressione equivalente:
avec obligation de leur part de diffuser e non avec obligation pour eux de diffuser.

Un ou une des membres assumera la présidence. L'assemblée procédera à sa nomination e non Un des membres assumera la présidence. Il sera nommé par l'assemblée.
- Utilizzare il passivo
Chers et chères collègues, nous vous convoquons, par la présente, à la réunion e non Chers collègues, vous êtes convoqués, par la présente, à la réunion.
- Optare per costruzioni invariabili, ossia frasi impersonali (a), verbi all'infinito (b), espressioni invariabili (c):
a) Si l'étudiante ou l'étudiant n'est pas satisfait de sa note, il lui est possible de soumettre une demande e non Si l'étudiant n'est pas satisfait de sa note, il peut soumettre une demande.
b) Un étudiant ou une étudiante pourra changer de groupe sans encourir de frais e non Un étudiant pourra changer de groupe sans qu'il ait à déboursier des frais.

²⁷⁹ Sebbene in linea generale, come già accennato, l'impiego della barra obliqua non sia raccomandato, mentre lo è non lasciare lo spazio tra il termine espresso alla forma maschile e quello alla forma femminile: *homme, femme*.

²⁸⁰ Il pronome personale maschile è sufficiente solo se preceduto da formule in entrambi i generi: ad esempio, *les étudiantes, étudiants en seront avisés et, s'ils le désirent, pourront...*; *les titulaires en seront avisés et, si elles, s'ils le désirent, pourront...*

c) Les cadres ne doivent pas s’y inscrire et, le cas échéant, on annulera leur inscription e non Les cadres ne doivent pas s’y inscrire et, s’ils le font, on annulera leur inscription²⁸¹.

- Ristrutturare la frase o modificarne la mise en page. Ad esempio:

Elle, il mettra fin à sa collaboration, si cette décision s’avère nécessaire e non Il mettra fin à sa collaboration, s’il le juge nécessaire

- Sostituzioni, come nel caso di:

Parmi la clientèle étudiante, nous avons distingué trois groupes:

- avec prêt seulement;
- avec prêt et bourse;
- sans aucune aide financière ».

E non

« Nous avons distingué trois groupes: les étudiants qui reçoivent un prêt seulement, ceux qui reçoivent un prêt et une bourse, et ceux qui ne reçoivent aucune aide financière²⁸² ».

Volgendo lo sguardo oltre i confini francesi, vorrei chiudere con un accenno alla comunità francofona del Belgio, dove attualmente la comunità *transgenres* rivendica la propria identità mettendo in questione l’opposizione *homme/femme*. Questi studi, sebbene poco diffusi, sono di grande interesse poiché mostrano come la creatività linguistica sia giudicata centrale nel processo di formazione di una posizione identitaria che qui si sta creando.

Seguono alcuni esempi nella tabella:

| Maschile | Femminile | Transgenere |
|-----------------|-------------------|---|
| <i>Il</i> | <i>Elle</i> | <i>Yel, iel</i> (utilizzato all’orale e allo scritto) |
| <i>Ils</i> | <i>Elles</i> | <i>Yels</i> (utilizzato soprattutto allo scritto), <i>z</i> (utilizzato all’orale) |
| <i>Tous</i> | <i>Toutes</i> | <i>Toustes</i> (utilizzato all’orale e allo scritto, in questo caso in alternanza con <i>touTES</i>) |
| <i>Ceux</i> | <i>Celles</i> | <i>Ceuses, ceux</i> (utilizzato all’orale e allo scritto) |
| <i>Nombreux</i> | <i>Nombreuses</i> | <i>Nombreuxses</i> (utilizzato allo scritto) |

283

²⁸¹ [guide+de+formulation+non+sexiste.pdf](#) (consultato il 21/09/2017).

²⁸² <http://www.instances.uqam-ca/Guides/Pages/GuideFeminisation.aspx> (consultato il 10/09/2017).

²⁸³ Greco L, *Féminin, masculin: la langue et le genre*, in « Langues et cité », n. 24, 2013, pp. 1-12, p. 5.

1.9.3 Femminilizzazione in Canada

Come già accennato, il Quebec è pioniere in materia di femminilizzazione.

Sin dal 1979, la *Gazette officielle* raccomandò alle amministrazioni di utilizzare con sistematicità e senza eccezione alcuna le forme femminili per designare la professione esercitata dalle donne.

Il Consiglio di amministrazione dell'Università del Québec a Montreal, facendo seguito alla domanda dei docenti membri del GIERF²⁸⁴, nel 1980, riconosceva ufficialmente l'utilizzo di titoli femminili per designare il ruolo delle donne attive nei vari atenei e incaricava il vice-rettore all'organizzazione del comitato di femminilizzazione di redigere una lista di tutti i mestieri e titoli al femminile. Tale lavoro fu portato a termine nel 1981²⁸⁵.

Al fine di ridurre le distanze tra i due generi e sottolineare il rilievo delle donne nel mondo del lavoro, nel 1987 Céline Labrosse propose l'impegno di *illes*²⁸⁶ come contrazione di *ils* e *elles*²⁸⁷, la regola della prossimità per gli accordi misti degli aggettivi (*les ingénieurs et ingénieures présentes*) e una terza per rappresentare l'accordo misto plurale degli aggettivi (la *terminaison é* diventava *ez* al plurale, come in *les étudiantes et étudiants diplômés*). Si aggiunse poco dopo il *mot-valise Madelle* formato da *Madame et Mademoiselle* che iniziò a impiegarsi sulla falsa riga dell'inglese *Ms.* per evitare allusioni allo stato civile della donna²⁸⁸.

La *Direction générale de la condition féminine de l'Ontario* (DGCFO) pubblicò nel 1989 la guida de *La féminisation des titres et du discours au gouvernement de l'Ontario* in collaborazione con il *Service de traduction du gouvernement*.

Nello stesso anno, il *Bureau de l'égalité des droits entre homme et femme* femminilizzò mestieri e professioni. Un dizionario di 4000 voci venne pubblicato l'anno successivo e, nel 1991, fu la volta della *guide de rédaction non discriminatoire*²⁸⁹.

Nel 1993 Kim Campbell, *première femme* alla guida del Canada, optò per il titolo di *première ministre désignée*²⁹⁰.

La DGCFO e numerosi organismi franco-ontariani reagirono all'incipiente processo di femminilizzazione, cambiando la loro ragione sociale per aggiungere il genere femminile nella loro terminologia e introducendo parole epicene nel lessico da loro correntemente utilizzato: ne è un esempio la nascita, nel 1984, dell'*Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens* (AEFO), nel 1985 il *Regroupement des gens d'affaires* (RGA) e nel 1991 *l'Association des éducatrices et éducateurs francophones des Services à l'enfance de l'Ontario*.

²⁸⁴ Gruppo interdisciplinare di insegnamento e ricerca sulle donne.

²⁸⁵ Risoluzione 81-A-3431.

²⁸⁶ Già proposto da Françoise Marois nella rivista *Rauque*.

²⁸⁷ Anche nel corso del Medioevo non si utilizzava solamente la forma maschile, ma per parlare ad un gruppo misto si usavano, tra le altre, le forme *iceux et icelles* per *ceux e celles* e con *tuit et toutes* per *tous e toutes*

²⁸⁸ Baudet C., Labrosse C., *Pour une grammaire [...]*, *op. cit.*

²⁸⁹ Stesso periodo della pubblicazione in Belgio del Decreto equivalente, il quale conobbe l'applicazione solamente nel 1993.

²⁹⁰ Nel 1998 *Le Petit Larousse* attesta l'impiego corrente di *la ministre* in Belgio, Canada e in Svizzera.

Ciò nonostante, non mancarono passi contro corrente, come quello compiuto da M.me de Genlis, la quale preferì l'appellativo di *gouverneur des enfants du duc d'Orléans* e non quello di *gouvernante*.

Nel *Dépliant de la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario* del 1993 si stabilì che, se la forma degli aggettivi variava molto dal maschile al femminile²⁹¹ o se l'aggettivo era posto davanti al nome, allora si poteva procedere con l'accordo ad entrambe le forme:

« Doivent-ils ou elles apprendre les valeurs qui feront d'eux et d'elles de "bons citoyens et de bonnes citoyennes" ou doivent-ils ou elles acquérir ces trois bagages?²⁹² »

In essa si descrive anche la ripresa pronominale, la quale doveva avvenire nelle forme:

« Il est important que les entreprises informent leurs employées et employés des options dont ils ou elles peuvent se prévaloir à la retraite²⁹³ ».

« Les participantes et participants sont conviés, tous les deux ans, à un atelier de mise à jour. Elles et ils assistent également à des séances de vidéo au cours desquelles des retraitées et retraités parlent des avantages et des défis de cette période de la vie ainsi que de leurs objectifs, préoccupations et expériences²⁹⁴ ».

« Cinq jeunes d'environ 12 ans se rencontrent dans la forêt. C'est là qu'ensemble ils et elles lisent des romans (un par émission), partagent leurs réactions et s'interrogent sur les personnages, le vocabulaire et le déroulement de l'intrigue²⁹⁵ ».

Nello stesso periodo in Canada iniziarono ad essere utilizzati sempre più i nomi generici (*direction, gens, personne*) o collettivi (*communauté, électorat*) per evitare etichette sessiste. Ad esempio, si suggeriva l'impiego di *scientifiques*, al posto di *hommes de science*. Seguono alcuni esempi che mostrano la stessa tendenza:

« Un premier sondage de l'électorat franco-ontarien²⁹⁶ ».

« Nouvelle directrice à La Cité collégiale. Diane Vaillancourt veut sonder les gens d'affaires de Hawkesbury²⁹⁷ ».

Nei formulari, pubblicazioni ufficiali, indicazioni e convenzioni collettive e nella lingua dei media, si diffusero costruzioni neutre con frasi impersonali, verbi all'infinito e aggettivi indefiniti:

« C'est le 20 juin, lors de l'Assemblée générale annuelle de la FCFAC que Mme Lanteigne, dont la candidature avait été marrainée par la FNFCE, a été élue à la présidence²⁹⁸ ».

²⁹¹ In caso di aggettivi epiceni, i sostenitori della femminilizzazione utilizzano l'aggettivo alla forma femminile.

²⁹² <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf.html> (consultato il 16/05/2018).

²⁹³ *Un équilibre à partager*, DGCF.

²⁹⁴ *Ibidem*.

²⁹⁵ *Ressources*, settembre 1993.

²⁹⁶ *L'Express*, ottobre 1993.

²⁹⁷ *Le Carillon*, ottobre 1993.

²⁹⁸ *Femme d'action*, settembre 1993.

Per quanto riguarda i nomi di mestieri, i femminili ormai erano di uso comune:

« Amélie Séguin est confirmée éducatrice laitière²⁹⁹ ».

« À cette époque³⁰⁰, l'ex-soldate ignorait ce que c'était que le harcèlement sexuel et a même pensé qu'elle y était pour quelque chose³⁰¹ ».

In Canada la femminilizzazione costituisce una tendenza più marcata all'orale che allo scritto e, soprattutto nella versione popolare del francese parlato in Quebec, si registra una maggiore tendenza a femminilizzare i nomi con iniziale vocalica (si attesta, ad esempio, *une avion* piuttosto che *un avion*). Molto meno diffuso il contrario, ossia nomi femminili resi alla forma maschile e legati al processo di neutralizzazione fonologica del determinante *un, une* in *enn/enne* (*enn homme/enne ome/elle*)³⁰².

Non sono mancati, neanche in Canada, tentativi di procedere all'eliminazione della marginalizzazione della figura femminile nella lingua condotti attraverso l'impiego di segni grafici come parentesi, tratti obliqui, virgole e trattini, i quali, giudicati troppo pesanti alla lettura e talvolta offensivi nei confronti della donna che sembrava esser messa in secondo piano, *entre parenthèses*, sono stati presto abbandonati a favore di quei processi di rinnovamento lessicale di cui si è trattato nel corrente paragrafo.

All'interno di questo capitolo, si è voluta presentare una panoramica del genere grammaticale e della sua complessità come risultante dei seguenti fattori: alto numero di norme, ampia tipologia di regole, potenziale conflittualità tra esse, diversi gradi di obbligatorietà delle stesse e recente formazione della questione³⁰³.

Sebbene si sia voluta offrire una visione di insieme della situazione del genere, della sua variazione diatopica e della sua preminenza o subordinazione rispetto alle classi flessive, del ruolo ricoperto dalla semantica e dalla morfo-fonologia nella sua attribuzione grammaticale nelle lingue del mondo, ci si è concentrati maggiormente sull'italiano e sul francese, L1 e L2 dei locutori oggetto di osservazione del nostro studio.

²⁹⁹ *Le Reflet d'Embrun*, settembre 1993.

³⁰⁰ Negli anni '80 considerando il fatto che gli uomini iniziavano ad avere accesso al ruolo di *sage-femme* nacque una nuova modalità per definire questa attività: *maïeuticien* (*sagehomme* non riscontrò successo). *Le Petit Robert* ne offre questa definizione: « homme qui exerce la profession de sage-femme. La langue à l'envers! Mais on peut en tirer certaines conclusions: Les hommes changent la langue quand ils exercent un métier traditionnellement féminin, pour utiliser un terme qui les inclut. L'aspect savant de maïeuticien donne à la profession un prestige certain, à cause de son manque de transparence. Le Maïeuticien s'emploie seulement pour les hommes, son caractère prestigieux ne s'applique donc qu'au titre masculin de la profession. Les sages-femmes, elles, demeurent des sages-femmes! ».

Besnard C., Silver M.-F., *Apprivoiser l'écrit. Techniques de l'écrit et stratégies d'auto-perfectionnement*, Toronto, Canadian Scholars' Press, 2003, p. 165.

³⁰¹ *Femme d'action*, settembre 1993.

³⁰² Barbaud P., Ducharme B., Valois D., *D'un usage particulier du genre en canadien-français: la féminisation des noms à initiale vocalique*, in « *Revue canadienne de linguistique* », n. 2, vol. 27, 2016, pp. 130-133, p. 131.

³⁰³ Di Meola C., *Le grammatiche didattiche del tedesco- [...], op. cit.*, p. 213.

2. I processi acquisizionali della L2

2.1 Linguistica acquisizionale e interlingua

La linguistica acquisizionale è quella branca della linguistica che si occupa dell'osservazione della lingua propria del locutore che si avvicina allo studio della L2³⁰⁴. Essa rappresenta il patrimonio linguistico che lo studente di lingua straniera possiede e alimenta secondo sequenze di acquisizione implicazionali, nella misura in cui le sue competenze glielo consentono³⁰⁵.

Il processo di acquisizione dei tratti sintattici e morfologici caratterizzanti una determinata L2 prende il nome di *grammaticalisation*. All'interno di questo processo la L1 genera influenze e ricadute. Delle posizioni originatesi circa l'interpretazione del ruolo della L1 parleremo più avanti (par. 2.3.3).

A proposito del percorso evolutivo-acquisizionale del locutore L2, Selinker ha coniato il termine *interlingua*, definendola:

« un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della lingua obiettivo o target³⁰⁶ ».

Il termine interlingua non è l'unico ad essere utilizzato per rimandare alla lingua dell'apprendente. Esistono, infatti, anche molti altri appellativi, tra i quali: « *compétence transitoire e dialecte idiosyncrasique, système approximatif, compromise system, interlangue, système intermédiaire, système approché* o più recentemente *lecte de l'apprenant*³⁰⁷ ».

L'interlingua è un sistema ben distinto e distinguibile, sebbene incompleto e parziale: esso presenta una strutturazione interna a sé stante che nasce dal percorso di avvicinamento e perfezionamento che il locutore compie nei confronti della L2 con la quale generalmente entra in contatto grazie all'insegnante nella lingua straniera o, nel caso di immersione linguistica, all'ambiente. L'interlingua ha alle sue basi una grammatica e una struttura ben precise: in italiano, ad esempio, in un livello di interlingua base troviamo l'unica forma del passato generico in *-to* (il tipo *andato* e *coprito*) estranea al paradigma del participio passato e derivata per generalizzazione della regola che, poi,

³⁰⁴ A tal proposito deve essere specificata una differenziazione tra due tipi di apprendimento: quello della lingua straniera, detto LE e l'apprendimento della L2, detto LS. L'apprendimento della LE si verifica quando la lingua appresa non è veicolare nella comunità nella quale il locutore vive e, di conseguenza, viene da lui utilizzata molto raramente, mentre l'apprendimento della LS si caratterizza per avere un ampio utilizzo nella vita quotidiana. Questa non è l'unica sotto categorizzazione possibile. Infatti, ne esistono di molteplici.

³⁰⁵ « Quel que soit le milieu dans lequel se déroule l'acquisition d'une langue étrangère, on a pu constater, par divers types de manifestations observables, l'omniprésence de l'activité métalinguistique des apprenants, ainsi qu'ailleurs que celle des natifs avec lesquels ils entrent en interaction, qui non seulement ont conscience de l'étrangeté de l'autre mais distillent parfois des pseudo-règles ».

Trévisé A., *Représentation métalinguistiques des apprenants*, in « VALS/ASLA Bulletin suisse de linguistique appliquée », n. 59, 1994, pp. 171-190.

³⁰⁶ Selinker L., *Interlanguage*, in « International Review of Applied Linguistics », n. 10, vol. 2, 1972, pp. 209-231, consultato nella traduzione italiana di Arcaini del 1984, p. 229.

³⁰⁷ Desrochers A., *Genre grammatical et [...], op.cit.*

nelle fasi più avanzate si articolerà progressivamente nei passati perfettivi prima (il tipo *andò* o *è andato*) e imperfettivi poi (*andava*).

L'interlingua si presenta, quindi, come il risultato non di competenze sbagliate, ma di conoscenze ridotte e parziali che generano, come evidenziato sopra, meccanismi ben precisi, quali quello delle generalizzazioni. Tali forme non canoniche, tuttavia, non impediscono l'efficacia della comunicazione, sebbene con mezzi più o meno ridotti e lessico meno variegato.

I due fenomeni principali caratterizzanti l'interlingua sono il *transfer* e la fossilizzazione.

Il fenomeno della fossilizzazione si verifica quando l'apprendimento di una L2 non arriva allo stadio finale raggiunto dai nativi, dal momento che per ragioni ambientali e personali esso si blocca al livello precedente rispetto a quello finale. Ellis ha posto la sua attenzione proprio su questo fenomeno, sottolineandone la rilevanza e la ricorrenza in particolar modo nelle lingue molto simili tra loro, come, ad esempio, l'inglese ed il francese³⁰⁸.

Il *transfer* è, invece, il ricorso alla L1 da parte del locutore all'interno della produzione linguistica nella *langue cible*. Dedicheremo il paragrafo 2.1.2 proprio al ruolo esercitato dal *transfer* nei processi di acquisizione della L2.

Il concetto di interlingua è, infine, fortemente connesso al rapporto che lega L1 e L2 e all'influenza che esso esercita sul locutore. È proprio a proposito del ruolo ricoperto dalla L1 che Corder ha scritto:

« It is not conceivable that in the acquisition of a second language the existing knowledge of a language or languages and the modes and purposes of their use should not play a part. [...] The part played by the mother tongue in the acquisition of a second language is a good deal more pervasive and subtle than has been traditionally believed. It plays a part at the start of learning, in the process of learning, in the process of leaning, and in the use of the target language in communication. [...] since structural communication does not entirely depend upon the formal correctness of the utterance, items and features which have been borrowed but which are not similar to the target language may get wrongly incorporated into the interlanguage system giving rise to error which may sometimes be fairly persistent³⁰⁹ ».

Certamente, oltre al legame che unisce L1 e L2 e ai relativi fenomeni di *transfer*, alla presenza o meno di congeneri e alla natura e peculiarità delle lingue parlate o studiate dal locutore, il termine *interlingua* sottintende anche la centralità del ruolo riconosciuto al locutore, dal momento che la dimensione di variabilità a cui esso rimanda non si incentra solo sulla lingua di arrivo, ma sui tratti sistematici della lingua madre, delle altre lingue di conoscenza dello studente e della lingua di arrivo. Risiede in questa sfumatura la differenza tra il termine *interlingua* ed altri spesso utilizzati come suoi sinonimi, quali *sistema approssimativo*, che mette al centro del discorso la L2 o *competenza di transizione* che, al contrario, prende a prestito il concetto di competenza di Chomsky³¹⁰ e

³⁰⁸ Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994, p. 304.

³⁰⁹ Corder P., *A role for the mother Tongue*, in *Language transfer in Language Learning*, sotto la direzione di Gass S.M., Selinker L., John Benjamins publishing company, Filadelfia, 1992, pp. 18-36, p. 29.

³¹⁰ Chomsky N., *Knowledge of language*, New York, Praeger, 1986

dà rilievo solo alle conoscenze pregresse e in continuo sviluppo³¹¹ possedute dallo studente e che costituiscono la sola base degli enunciati che egli produce³¹².

A proposito della natura e interpretazione dell'interlingua, si sono generate due posizioni dicotomiche molto differenti tra loro: quella secondo cui l'interlingua si caratterizza per la presenza di un carattere universale soggetto alle regole e ai principi generali³¹³ e quella secondo cui essa sarebbe indipendente rispetto alla Grammatica Universale.

In chiusura di paragrafo possiamo riassumere dicendo che il concetto introdotto da Selinker nasce da una duplice teoria: da un lato, esso si riferisce al sistema di competenze *in fieri* di un apprendente costituito da più livelli di consapevolezza di cui devono essere osservate le regole soggiacenti ed identificati i principi che la governano e che determinano alcuni errori che lo studente produce, dall'altro allude al carattere dinamico e transitorio che lo caratterizza, essendo esso costituito da vari stadi il cui passaggio da uno di livello base ad uno più avanzato è regolato da norme ben precise.

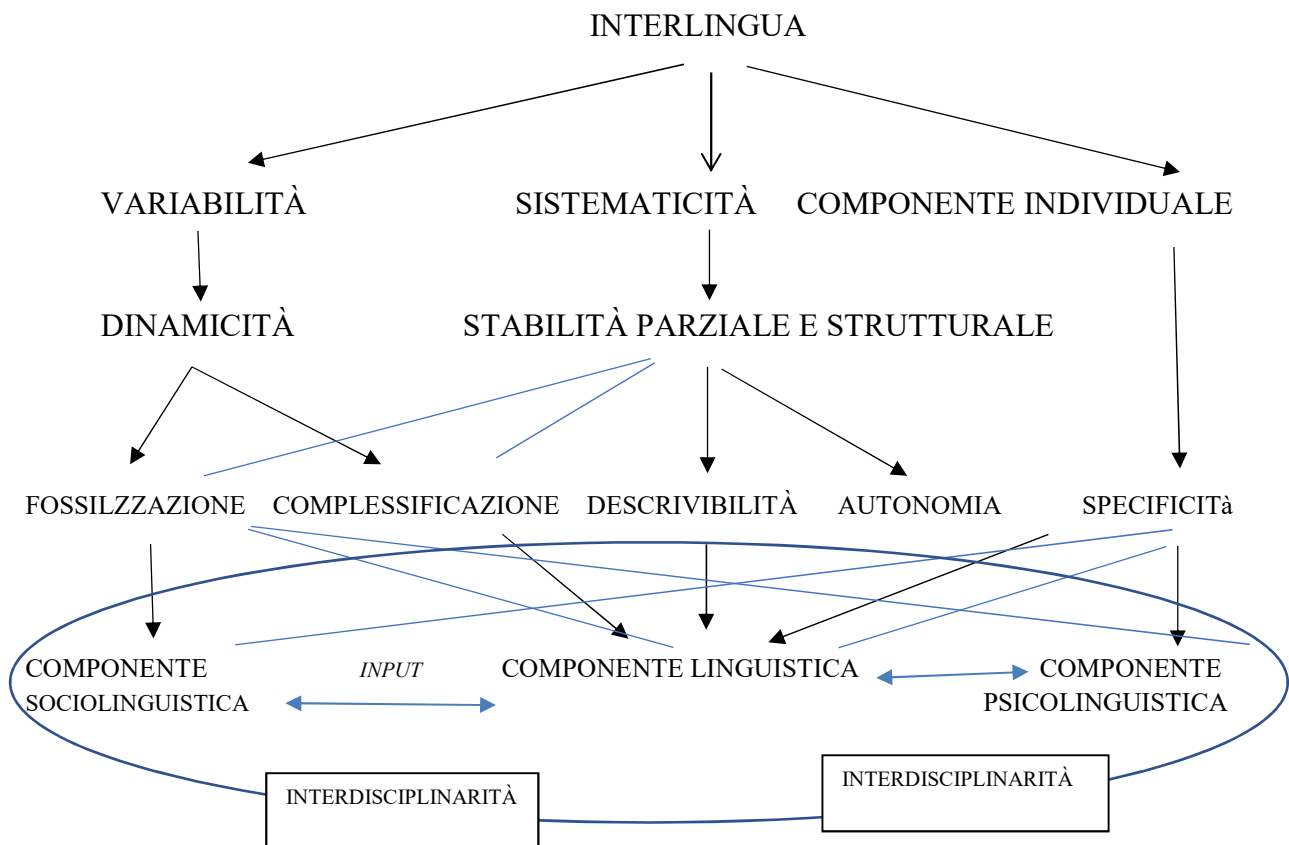
Il concetto di interlingua, inoltre, ha una duplice valenza: esso può essere inteso o in senso sincronico, come sistema posseduto da un locutore L2 in un dato momento, o in senso diacronico-evolutivo, come l'insieme degli stadi transitori che si susseguono uno dopo l'altro man mano che lo studente avanza nel suo processo di acquisizione.

Segue uno schema delle componenti e variabili dell'interlingua a cui abbiamo dedicato questa sezione:

³¹¹ Essa si presenta in due fasi: la ristrutturazione a partire dalle caratteristiche di L1 a cui si sostituiscono quelle di L2 e la ricreazione a partire da strutture semplici via via sempre più articolate.

³¹² Corder P., *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981, p. 421.

³¹³ Adjemian C., *On the nature of interlanguage systems*, in « Language Learning », n. 2, vol. 26, 1976, pp. 297-320.



2.1.1. Il ruolo dei congeneri e della marcatezza

I congeneri, ossia gli elementi che accomunano il lessico delle due lingue parlate dal locutore, ricoprono un ruolo molto importante nell'acquisizione. Si tratta della realtà opposta rispetto ai falsi amici. Nello specifico, se delle parole appartenenti a due lingue differenti sono molto simili tra loro, si parla di congeneri interlinguistici³¹⁴, in essi « la ressemblance formelle est la condition première de la congénéarité [...]»³¹⁵.

Ne esistono di due tipi: quelli cattivi e quelli buoni. I primi sono definibili anche *deceptive cognates* e conoscono un'ulteriore sottocategorizzazione: *cattivi congeneri totali e parziali*, dove con il primo termine ci si riferisce a quelle parole che conservano in qualsiasi accezione il loro ruolo di falsi amici, come tra il francese e l'italiano qui attenzionati:

studio è sempre *monocale*, mentre *studio* si dice *bureau*.

Quelli parziali sono, invece, quei termini che variano il proprio significato a seconda del contesto, ricoprendo il ruolo di *faux amis* solo in determinate accezioni, come per esempio:

³¹⁴ I quali si dispongono lungo un *contiuum* che va dal livello totalmente coincidenti a quello completamente diversi.

³¹⁵ Theophanocus O., *Identification des congénères: quels facteurs sont en jeu? Un état de la question*, in « Review of applied linguistics », n. 132, vol. 131, 2000, pp. 85-105, p. 95.

Sans doute = *probabilmente*, ma con l'aggiunta dell'aggettivo indefinito *aucun* prende il significato di « sicuramente ».

In base alla loro forma, invece, essi possono essere ripartiti in tre tipologie: congeneri identici, simili o talmente distanti che non risultano essere riconoscibili³¹⁶.

Non mancano esempi di congeneri osservati esclusivamente dal punto di vista fonologico. In base a questa categorizzazione essi possono essere distinti in identici o simili, dal momento che possono avere una pronuncia coincidente (*miel* francese / *miel* spagnolo) o discordante (*don* francese / *don* spagnolo).

Le indagini di semantica lessicale contrastiva di Odlin mettono in evidenza come la condivisione di congeneri tra la L1 e la L2 crei solamente problemi, dal momento che tale relazione spesso sfugge allo studente che non la nota o che non sa interpretarla³¹⁷.

Sebbene esse non sempre siano ben sfruttate dai locutori. Può verificarsi, infatti, che essi possano mostrarsi incapaci di sfruttare, ad esempio, le loro conoscenze sul genere grammaticale della L1 nell'apprendimento della L2:

« To account for the results obtained with late bilinguals, a first suggestion could be that they have not established any gender connections among the words sharing the same gender or that they have not given a gender feature to the nouns. However, since they did extremely well on the follow-up production task, one would probably have to conclude that they do have these connections (or features), but that they simply do not activate them during auditory process³¹⁸ ».

Le lingue, per esigenze comunicative di varia natura, possono cambiare il loro ordine solito formando delle strutture innaturali e, quindi, marcate. Questo concetto coinvolge tre ambiti: il livello fonologico, il livello sintattico e il livello pragmatico.

Una frase è marcata dal punto di vista fonologico quando la sua prosodia non costituisce una curva continua, ma presenta interruzioni, pause o picchi di intonazione.

Essa è, invece, sintatticamente marcata quando i suoi costituenti non ricoprono le loro posizioni canoniche, ma sono dislocati in modo tale da esprimere dei significati particolari. Una frase marcata sintatticamente generalmente lo è anche da un punto di vista prosodico, ne deriva che marcatezza sintattica e fonologica siano strettamente correlate.

Si parla di frase marcata pragmaticamente quando l'informazione nota precede quella nuova. Essa non si adatta ad un numero molto alto di contesti e di situazioni linguistiche.

L'importanza che un elemento ha in una data lingua può, quindi, non corrispondere a quella che gli riserva un altro idioma. Questo genera numerose difficoltà nei locutori, soprattutto nel caso in cui un elemento non presente nella propria L1 diventi strutturale nella L2.

Vi è, inoltre, una relazione fra marcatezza interna al sistema, frequenza dell'*input* in L2 e apprendimento di certe strutture: quando le strutture meno marcate sono anche le più frequenti dell'*input*, di norma risultano apprese precocemente, mentre le strutture

³¹⁶ Il loro grado di riconoscibilità è direttamente proporzionale al grado di competenza fonologica ed etimologica della *langue cible*.

³¹⁷ Odlin T., *Language transfert*, Cambridge, Cambridge applied linguistics, 1989, p. 83.

³¹⁸ Grosjean F., *Studying bilinguals*, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 155.

marcate ma particolarmente ricorrenti sono acquisite con grande facilità e maggiore naturalezza di quanto farebbe prevedere la loro marcatezza. È il caso, ad esempio, del passato irregolare di alcuni verbi frequenti, come l'inglese *came* che viene appreso prima del passato regolare in *-ed*.

Non è frequente che elementi marcati in L1 dal punto di vista tipologico vengano ripresi in L2, mentre è molto più probabile che ciò accada nel caso di elementi più naturali. In proposito è stata formulata da Eckman³¹⁹ l'ipotesi della marcatezza differenziale, nata a seguito di lavori tipologici sulla marcatezza e sugli universali condotti dal linguista.

Concludiamo, quindi, dicendo che è importante considerare i punti che L1 e L2 condividono in riferimento alla marcatezza, dal momento che ciascuna lingua presenta tratti linguistici che possono essere marcati³²⁰, marginali o estranei rispetto alle sue caratteristiche centrali, fondanti.

2.1.2. I *transfer* ed il loro ruolo nell'interlingua

Generalmente, con il termine *transfer* si indica una fuorvianza nella produzione della L2 dovuta al trasferimento di regole e strutture dalla L1 alla *langue cible*. Esso³²¹ coinvolge il lessico, così come la morfologia, la sintassi e la fonologia.

« Language transfer plays a significant role in second language acquisition: certain systematic errors can be directly attributed to language learners' transfer of native language phonological rules. The different epenthesis patterns of Egyptian and Iraqi learners provided a clear case where learners of different native language backgrounds exhibited different error patterns consistent of different with a difference in their native language rules. In some case this transfer was not obvious from an examination of the surface patterns of the native and target languages, since the second language provided input forms that did not occur in the native language; however, a particular analysis of the first language facts did predict the correct second language error pattern. And finally, one short error which did not followed from any facts of the native language, but which was in fact consistent with universal principles: the principle of the sonority hierarchy defines onset cluster of obstruent-sonorant as unmarked, and clusters of s-stop as marked. The error patterns [...] were exactly congruent with this categorization of cluster types, since the unmarked clusters were treated in one way, while the marked clusters were treated in another. No doubt as our understanding of the competence of native speakers of various languages becomes more sophisticated and as our knowledge of linguistic universals increases, we will be better able to explain and to predict the errors made by learners of a second language³²² ».

Ne esistono 5 tipologie principali:

³¹⁹ Eckman F. R., *Linguistic Typology and Second Language Acquisition*, Amsterdam, The Oxford Handbook of Linguistic Typology, 2012.

³²⁰ La forma marcata è una forma non basilare e non naturale che si contrappone alla forma non marcata, ossia quella basilare o neutrale.

³²¹ Kellerman fa una distinzione tra interferenza in quanto effetto dell'influenza dell'altra lingua e *transfer* in quanto processo psicologico che precede l'interferenza.
Kellerman E., Sharwood Smith M., *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press, 1986.

³²² Broselow E., *Transfer and Universals in Second Language Epenthesis*, in *Language transfer in Language Learning*, sotto la direzione di Gass S. M., Selinker L., John Benjamins publishing company, Filadelfia, 1992, pp. 71-86, p. 84.

- Il *transfer linguistico* attraverso il quale lo studente realizza le cosiddette *interlingual identifications*, ossia quelle produzioni che il locutore fa nella L2 riproducendo realtà lessicali e fonologiche che appartengono alla propria L1;
- Il *transfer di insegnamento* che si realizza quando le modalità in cui l'insegnante o il libro di testo presentano le regole della nuova lingua induce lo studente ad attuare determinate strategie o a produrre certi errori e non altri;
- Il *transfer di apprendimento di una L2* con il quale lo studente, nel suo tentativo di ottimizzare le proprie produzioni nella lingua in oggetto, effettua calchi linguistici, ipercorrettismi o particolari strategie di memorizzazione che possono indurre in errore;
- Le *strategie di comunicazione in L2*, ossia l'impiego di neologismi o parafrasi atte ad ovviare i problemi di comunicazione che possono verificarsi nel caso in cui il sistema interlinguistico posseduto risulti inadeguato.
- L'*ipergeneralizzazione del materiale linguistico di una L2* che si manifesta nel caso di applicazione di regole apprese anche ai casi che costituiscono una eccezione, come si verifica spesso nel linguaggio dei bambini.

Il fenomeno del *transfer* implica che gli studenti tendano a trasferire le forme, i significati e la relativa distribuzione della loro lingua/cultura alla lingua/cultura straniera³²³.

« Cette notion même du transfert, qui amalgame processus et résultat, souligne la confusion épistémologique, profonde entre l'objet et les méthodes des linguistes, l'objet et les méthodes d'une psychologie behavioriste et la problématique spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère³²⁴ ».

A proposito del *transfer* e, in particolar modo, delle sue conseguenze positive o negative, si possono qui ricordare le parole di Frenck-Mestre, il quale diceva che in « traditional accounts of language transfer, the research focus was placed on the errors that Learners produce³²⁵ », riconoscendo il *transfer* come causa più rilevante degli errori commessi in fase di interlingua, tanto da continuare affermando:

« whereas Dulay and Burt (1973) report that transfer accounted for only 3 per cent of the errors in their corpus of Spanish-speaking learners' L2 English, Tran-Chi-Chau (1975) reports 51 per cent in adult, Chinese-speaking learners' English³²⁶ ».

Più in generale potremmo dire che il « transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired³²⁷ ».

I locutori con cinese mandarino come L1 che studiano l'inglese, ad esempio, non hanno alcuna difficoltà nel pronunciare le consonanti /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/ e /n/, dal momento che esse sono presenti anche nel loro dizionario, ma non riescono a pronunciare

³²³ Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, Venezia, La Nuova Italia, 1994., p. 43.

³²⁴ Besse H., Porquier R., *Grammaire et didactique des langues*, Parigi, CREDIF-Hatier, Collection LAL, 1984, p. 203.

³²⁵ *Ibidem*, p. 301.

³²⁶ *Ibidem*, p. 302.

³²⁷ Odlin T., *Language transfert [...]*, *op. cit.*, p. 27.

il fonema /r/, inesistente nella loro lingua materna e, proprio per questa ragione, generano un *transfer* negativo, sostituendo tale fonema con la /l/. Ciò a testimonianza del fatto che la L1 può costituire un grande aiuto o un ostacolo nell'acquisizione della L2³²⁸.

Izumi e Isahara³²⁹ hanno osservato a tal proposito gli studenti giapponesi alle prese con lo studio dell'inglese L2. Data la mancanza di articoli nel giapponese, questi locutori presentano numerose difficoltà ad adattarsi a lingue provviste di tali strutture e la frequente omissione dell'articolo in cui essi incorrono ne è una testimonianza. Un altro esempio di *transfer* negativo può essere la preposizione *in* in inglese e in svedese, la quale presenta delle divergenze di impiego e di sfumature di significato nelle due lingue.

Se i *transfer* negativi furono particolarmente studiati negli anni sessanta, quando la causa principale delle difficoltà riscontrate nello studio della L2 veniva attribuita esclusivamente alla L1 di partenza del locutore, percepita come unico ostacolo all'apprendimento della nuova lingua, oggi anche i *transfer* positivi sono osservati con particolare attenzione.

Ad esempio, White³³⁰ mostrò che gli studenti di origine turca acquisiscono più facilmente la morfologia inglese di quella cinese, ciò perché la morfologia della loro lingua di origine è molto più complessa e articolata rispetto all'essenzialità e semplicità che caratterizza il mandarino. Ne deriva che gli studenti osservati da White abbiano applicato alla L2 le loro conoscenze morfologiche pregresse (ossia quelle della L1), generando così dei *transfer* positivi, inevitabilmente percepiti come più rapidi e semplici: ne deriva che per lei più la L2 è vicina alla L1, più il suo studio risulterà essere favorito. Lo stesso rimando costante alla L1 da parte degli studenti alle prime armi venne osservato anche da Zobl³³¹, il quale disse che i fenomeni di *transfer*, siano essi negativi o positivi, si verificano soprattutto quando lo studente si trova in una situazione di ambiguità e titubanza.

Ricapitolando, possiamo dire che nell'identificazione del ruolo e delle dinamiche del *transfer* nell'acquisizione della L2 gioca un ruolo importante la distanza tipologica tra le lingue e quella *psychotypologique*, ossia la distanza i vari idiomi che corrisponde alla prossimità che il locutore può, oggettivamente e formalmente, identificare tra lingue e famiglie linguistiche³³².

A proposito del ruolo giocato dal *transfer* nell'acquisizione della L2 sussistono differenti posizioni.

Quella forte è stata sviluppata da Lado³³³, il quale postula che ogni qual volta si osservino delle differenze tra la lingua del locutore nativo e quella del locutore L2 lo si deve alle interferenze tra L1 e L2. Concordi con questa posizione, anche Stockwell,

³²⁸ I livelli di *transfer* (dal più frequente a quello meno diffuso) sono:
fonologia > lessico > sintassi > morfologia.

³²⁹ Izumi E., Isahara H., *Investigation into language learners' acquisition order based on the error analysis of the learner corpus*, in « Proceedings of IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning », 2004, pp. 61-71.

³³⁰ White L., DuPlessis J., Solin D., Travis L., *UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen and Muysken*, in « Second Language Research », n. 1, vol. 3, 1987, pp. 56-75.

³³¹ Zobl H., *A Direction for Contrastive Analysis: The Comparative Study of Developmental Sequences*, in « Tesol », vol 16, n. 2, pp. 169-183.

³³² Kellerman E., *Now you see it, now you don't*, in *Language transfer in language learning*, sotto la direzione di Gass S., Selinker L., Rowley, Newbury House, 1983, pp. 112-134.

³³³ Lado R., *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.

Bowen e Martin³³⁴, i quali ritengono che la maggiore difficoltà nell'apprendimento della *langue cible* si ha in riferimento a quegli elementi della L2 totalmente assenti nella L1. Secondo tale posizione più la L1 e la L2 sono differenti più l'interferenza della lingua materna giocherà un ruolo centrale, tanto da inibire l'acquisizione.

La posizione debole, invece, ritiene che la L1 non interferisca nei processi di acquisizione della L2, ma rappresenti una via di fuga alla quale il locutore ricorre solo in caso di necessità. Newmark³³⁵ è il maggiore sostenitore di questa tesi. Egli ritiene, quindi, che ciò che è maggiormente difficoltoso per il locutore è ciò che egli non conosce già, in quanto non appartenente alla propria L1, dal momento che non vi potrà ricorrere neanche in caso di necessità.

La terza via, più moderata, ritiene che:

« the categorization of abstract and concrete patterns (including time sequenced events) according to their perceived similarities and differences in the basis for learning; therefore, wherever patterns are minimally distinct in form or meaning in one or more systems, confusion may result. Conversely, where patterns are functionally or perceptually equivalent in a system or systems correct generalization may occur³³⁶ ».

Come già evidenziato, i *transfer* possono essere fonologici, sintattici e morfologici. Ad esempio, è un *transfer* fonologico dal francese la pronuncia nasalizzata della prima vocale presente in *tempeta* nei locutori francofoni che studiano lo spagnolo; è un *transfer* sintattico dallo spagnolo L1 per l'italiano L2 la costruzione con oggetto preposizionale del tipo *conosceva a uno* e morfologico, sempre dallo spagnolo, il *transfer* plurale *parolas* registrato negli studenti ispanofoni di italiano L2³³⁷.

In generale, tutte e tre queste tipologie di *transfer* agiscono più nelle fasi iniziali che nei periodi di acquisizione più avanzati. Essi, inoltre, coinvolgono prima l'ambito fonologico e lessicale, poi quello morfologico, il quale entra in gioco solo quando la morfologia della L2 inizia a essere interiorizzata dal locutore. Solo successivamente si realizzano i *transfer* di livello pragmatico e testuale, i più resistenti a un'eventuale correzione.

A mio avviso i *transfer* dalla L1 alla L2 sono una delle cause principali, ma non certo l'unica, delle strutture grammaticalmente scorrette che si realizzano nella *langue cible*, indipendentemente dalla corrispondenza o meno tra le strutture grammaticali della L1 e quelle della L2 o dalla assenza o presenza di tali strutture grammaticali in una delle due lingue.

Ricapitolando, emergono in questo paragrafo le varie sfaccettature riguardo il ruolo esercitato dalla L1 nei processi di *transfer* e di interferenza linguistica: fin dagli anni 50 nelle ricerche di stampo comportamentista e contrastivo, infatti, la lingua materna dello

³³⁴ Stockwell R., Bowen D., Martin J., *The grammatical structure of English and Spanish*, Chicago, University of Chicago Press, 1965.

³³⁵ Newmark L., *How not to interfere with language learning. Language learning: the individual and the process*, Bloomington, Indiana University Press, 1966.

³³⁶ Oller J. W., Ziahosseiny S. M., *The contrastive analysis hypothesis and spelling errors*, in « Language Learning », n. 20, vol. 2, 1970, pp.183-189, pp. 185-186.

³³⁷ Recentemente sono stati documentati *transfer* di livello testuale, discorsivo e pragmatico, anche a livello avanzato. Ad esempio, studenti tedescofoni di italiano utilizzano con maggiore frequenza dei nativi il pronome soggetto anche quando non è fondamentale e basterebbe l'accordo verbale. A livello pragmatico si osservano spesso *transfer* dalla L1, ad esempio per quanto riguarda le regole di cortesia (uso di *I'm sorry* di giapponesi per esprimere gratitudine).

studente è stata considerata come uno degli elementi centrali dell'apprendimento di L2, sia in positivo che in negativo. Il ruolo della L1 era stato, infatti, molto enfatizzato, in quanto si riteneva che le abitudini e le norme linguistiche della L1 influissero sul sistema di L2 in formazione. I *transfer* venivano giudicati come gli unici responsabili degli errori e delle conquiste della L2.

Nei decenni successivi, tuttavia, numerose ricerche smentirono gli assunti dimostrando che gli errori derivanti da L1 sono solo una minoranza (5% circa nei bambini e 10-20% negli adulti)³³⁸ e si svilupparono al riguardo numerose ipotesi.

Negli anni è così emerso un altro fattore importante, ossia il ruolo attivo dei locutori, come essi « perçoivent et organisent, subconsciement ou consciement, les données de la langue cible³³⁹ ».

A tal proposito lo stesso QCER³⁴⁰ del 2001 ha sottolineato che lo studente

« ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition³⁴¹ ».

A mio avviso, i *transfer* non possono non essere riconosciuti come uno dei tasselli fondanti dell'interlingua, sebbene non siano l'unico responsabile delle peculiarità e delle lacune che la caratterizzano.

2.1.3 *Failed Functional Features Hypothesis* e *Full transfer Full Access* a confronto

Per quanto riguarda il ruolo del *transfer* nei processi di acquisizione, sono state elaborate due tipologie principali di categorie: la *Failed Functional Features Hypothesis* (FFFH) e la *Full Transfer Full Access* (FTFA) applicabili alla fase iniziale dell'apprendimento, quando gli studenti si avvicinano per le prime volte a tratti e rappresentazioni nuovi che caratterizzano la L2.

Secondo la *Failed Functional Features Hypothesis* gli apprendenti passano attraverso gli elementi appartenenti alla propria L1 per rappresentare i tratti grammaticali propri della L2. Di conseguenza, la riuscita dell'apprendimento della L2 parte da quegli aspetti grammaticali che la L1 e la L2 condividono. Questa teoria fu proposta da Hawkins e Chan³⁴², i quali hanno sostenuto che, dopo la pubertà, i locutori non riescono più ad acquisire quelle competenze grammaticali specifiche appartenenti alla L2, ma non alla

³³⁸ Grandi N., *Morfologia e dintorni: studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, Milano, F. Angeli, 2005, p. 87.

³³⁹ Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique [...]*, op. cit., p. 113.

³⁴⁰ *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

³⁴¹ Camilleri Grima A., Candelier M., Fritzpatrick A., Halink R., Heyworth, F., Muresan L., Newby D., *Défis et ouverture dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*, Strasburgo, Éditions du Conseil d'Europe, 2003, p. 27.

³⁴² Hawkins R., Yuet-hung Chan C., *The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The 'failed functional features hypothesis*, in « Second Language Research », n. 13, 1997, pp. 187-226.

L1 di origine. Da ciò il fatto che i livelli di conoscenza delle due lingue non riusciranno mai ad eguagliarsi³⁴³.

Al contrario, la *Full Transfer Full Access* fu postulata da Schwartz et Sprouse, i quali riconobbero che « l'état initial dans l'acquisition de la L2 est l'état final dans l'acquisition de la L1... à l'exception des matrices phonétiques des items lexicaux morphologiques³⁴⁴ ». Tale ipotesi prevede la presenza di un *transfer* totale dalla L1. La differenza fondamentale tra la FFFH e la FTFA è che quest'ultima postula che l'acquisizione dei nuovi elementi, assenti nella L1 e presenti nella L2, sia possibile indipendentemente dall'età, dal momento che tutti gli studenti della L2 hanno accesso alla grammatica universale e a tutte le caratteristiche astratte di cui essa si compone.

La FTFA differisce dalla FFFH per il fatto che essa ritiene che tutte le proprietà grammaticali della L1 vengano trasferite nella L2 sin dalla prima fase dell'apprendimento. Questa ipotesi postula, dunque, che man mano che gli studenti vengono esposti alle strutture della L2 ricompongono le loro rappresentazioni grammaticali della L1 adattandole a questa lingua. Se, invece, si tratta di elementi inesistenti della L1 di partenza, gli studenti si troveranno a dover costruire nuove rappresentazioni grammaticali. A tal proposito sono state elaborate numerose teorie circa la reperibilità di tali informazioni: secondo alcuni queste sono accessibili parzialmente e tenuto conto dell'incidenza del fattore età, secondo altri, come Schwartz e Sprouse, invece, i locutori riescono ad avere accesso completo a tutte le strutture grammaticali di tutte le lingue, indipendentemente dall'età di acquisizione. Ne deriva che la sola differenza tra studenti L1 e L2 sia il punto di partenza, dal momento che questi ultimi si avvicinano alla L2 con un bagaglio di conoscenze grammaticali già saldo.

Concordemente con la FTFA, White³⁴⁵ suggerì che non esistono relazioni tra l'apprendimento del sistema di genere nella L2 e la sua presenza nella grammatica della L1³⁴⁶. Di parere totalmente opposto, Sabourin, Stowe e de Haan³⁴⁷, i quali ritengono che questi due aspetti siano fortemente correlati tra loro. Ne è, a loro avviso, un esempio l'importante ruolo facilitatore rappresentato dalla prossimità delle regole della L1 e della L2.

Intermedia la posizione di Frenck-Mestre, Foucart, Carrasco e Herschensohn³⁴⁸, i quali ritengono che il ruolo giocato dalla L1 non sia particolarmente decisivo nei processi di acquisizione della L2, sebbene fenomeni di *transfer* tra L1 e L2 siano possibili. Nello specifico dell'osservazione dei processi di acquisizione del genere grammaticale in L2, può esserne un esempio il fatto che i locutori di lingua inglese L1 si sono dimostrati più sensibili all'accordo di genere plurale (**les petits tables*), cosa non verificatasi per i

³⁴³ Ne deriva il fatto che le competenze che si acquisiscono nella L3 o L4 dipendono dalle modalità con le quali si è già acquisita la L1.

³⁴⁴ Schwartz B. D., Sprouse R. A., *L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model*, in « Second Language Research », n. 12, 1996, pp. 40-77, p. 40.

³⁴⁵ White L., *Second language acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

³⁴⁶ Ne è una testimonianza la coincidenza dei risultati ottenuti dai locutori francofoni ed anglofoni alle prese con lo studio dello spagnolo L2.

³⁴⁷ Sabourin L., Stowe L. A., De Haan G. J., *Transfer effects in learning a second language grammatical gender system*, in « Second Language Research », Vol. 22, n. 1, pp. 1 – 29, 2006.

³⁴⁸ Frenck-Mestre C., Foucart A., Carrasco H., Herschensohn J., *Processing of grammatical gender in French as a first and second language evidence from ERPs*, in « EuroSLA yearbook », n. 9, 2009, pp. 76-106.

locutori di origine tedesca, fenomeno che può essere interpretato proprio come *transfer* delle regole sintattiche tra tedesco e francese, dal momento che nel primo idioma l'accordo di genere al plurale viene neutralizzato (per esempio, *die PL kleinen PL Tische Masch. PL; die kleinen Türen Femm. PL; die kleinen Autos Neutro PL; les petites tables, portes, voitures*).

2.1.4 GU e *Transfer*: i sei approcci generativisti

Secondo l'approccio generativista, apprendere una lingua significa impararne la grammatica periferica e centrale, ossia le modalità con cui la GU si applica ad essa, comprendendone, quindi, i valori che i parametri vi assumono (grammatica centrale) e l'acquisizione del lessico e degli elementi più periferici della grammatica, anche quelli non connessi alla GU.

La GU costituisce l'insieme dei principi, dei codici, delle condizioni e delle regole che appartengono a tutti i linguaggi umani. Essa costituisce la dotazione linguistica innata in ogni parlante e caratterizza la grammatica centrale di tutte le lingue:

« la grammaire universelle est une caractérisation du langage déterminé génétiquement. On peut penser de cette faculté langagière que c'est un mécanisme d'acquisition du langage, un comportement inné de l'esprit humain qui produit un langage particulier par interaction avec l'expérience présente, un mécanisme qui convertit l'expérience en connaissance d'un langage ou d'un autre³⁴⁹ ».

Riguardo il rapporto tra la GU e l'acquisizione della L2 sussistono diverse interpretazioni:

- Alcuni ritengono che la L2 permetta un accesso diretto alla GU similmente a quanto si verifica per la L1: la sola differenza è il grado di maturità e i bisogni comunicativi del locutore che differiscono, essendo egli molto più linguisticamente maturo e metalinguisticamente consapevole rispetto a quanto si verifica per la lingua materna. Anche secondo quanto affermato da Chomsky, l'acquisizione della L1 consiste nell'attivazione di un meccanismo linguistico specifico del genere umano che predispone gli uomini all'acquisizione delle lingue. Nel momento in cui il locutore entra in contatto con la L2 ha già acquisito conoscenze sociali, cognitive e linguistiche globali che inevitabilmente, anche se inconsapevolmente, intervengono nei processi di apprendimento della L2.
- Altri ritengono che la L1 sia il solo tramite per raggiungere la GU: ciascun locutore partirebbe dalla posizione e dal ruolo che un determinato tratto ha nella propria lingua materna per poi adattarlo e variarlo sulla base dell'*input* in L2.
- Taluni ritengono che la GU in L2 sia accessibile in una forma fossilizzata, non più attiva, tanto da generare violazioni nel caso in cui l'interlingua cerchi di recepire forme dell'*input* non conformabili a tale sistema basato su L1.

³⁴⁹ Chomsky N., *Knowledge [...]*, op. cit, p. 56.

- Vi è chi ritiene che la L2 non faccia riferimento alla GU, ma sia soggetta ad una grammatica libera, selvaggia.
- Altri ancora ritengono che le deviazioni da GU sarebbero accessibili solo in alcuni suoi principi (non soggetti a maturazioni o non attivati in L1) o sotto moduli diversi.
- Degli studiosi ritengono, infine, che non sia mai possibile attingere alla GU nell'acquisizione della L2, in particolar modo in età adulta, dopo il periodo critico. Data l'impossibilità di accedere a principi formali, entrerebbero in campo i principi pragmatici e altre facoltà mentali e meccanismi di apprendimento generali³⁵⁰.

A livello globale la teoria generativista di Chomsky sostiene che l'acquisizione della L1 sia guidata dalla facoltà cognitiva specifica del linguaggio innata nell'essere umano, il quale è in grado di comprendere l'insieme degli elementi naturali che esistono in tutte le lingue naturali, le cui variazioni implicano e giustificano le varietà linguistiche esistenti.

Secondo l'approccio generativista sussistono, infatti, tre ipotesi principali di accesso alla GU nel corso dell'acquisizione della L2:

- *L'Accès Partiel* proposto da Bley-Vroman³⁵¹ e da Clahsen e Muysken³⁵², secondo il quale i bambini sono guidati dalla GU nei loro processi di acquisizione, mentre gli adulti alle prese con la L2 non vi accedono, poiché acquisiscono la L2 attraverso il sostegno della loro L1, tanto che la grammatica della loro lingua materna costituisce il loro stato iniziale dell'interlingua³⁵³.

- *L'accès direct* alla GU, secondo il quale la GU è disponibile nel processo di acquisizione della L2, proprio come accade nella L1. Tale processo avviene senza subire alcuna influenza da parte della L1 di partenza. A tal proposito tale tesi ritiene che la GU sia disponibile nell'acquisizione della L2 e che la L1 non giochi nessun ruolo in questo processo, ne deriva che tutti i locutori possano dominare una determinata L2 possedendo lo stesso livello di competenza dei nativi e arrivando a dominare le due lingue alla stessa maniera.

³⁵⁰ Secondo Hamann l'accesso alla Grammatica Universale avviene sin dalla più tenera età: nell'apprendimento della L1 interviene, a suo avviso, un sistema di acquisizione innato associato alla GU. Tale grammatica innata contiene dei parametri stabilizzati durante lo sviluppo della lingua del locutore in questione.

Hamann C., *Null arguments in German child language*, in « Language Acquisition », n. 5, 1996, pp. 155-208.

³⁵¹ Bley – Vroman R., *The Logical Problem of Foreign Language Learning*, in « Linguistic Analysis », n. 1-2, vol. 20, 1990, pp. 1-31.

³⁵² Clahsen H., Muysken P., *How adult second language learning differs from child first language development. Commentary on Epstein et al*, in « Behavioral and Brain Sciences », n. 19, 1996, pp. 721-723.

³⁵³ Bley-Vroman ritiene che l'acquisizione della L2 risponda sia alle variazioni individuali che a quelle procedurali. Bley-Vroman sostiene che la fissazione dei parametri della L2, a differenza dell'osservazione e della risoluzione dei problemi che la L2 pone loro, non rientra nelle possibilità di cui il locutore dispone.

Gli studi, tra gli altri, di Birdsong³⁵⁴, Han³⁵⁵ e Franceschina³⁵⁶ sui processi di fossilizzazione nell'acquisizione della L1 testimoniano, tuttavia, l'esatto contrario.

- Il *Transfer Total* proposto da Schwartz e Sprouse³⁵⁷ ritiene che nell'acquisizione della L2 la GU sia pienamente accessibile. Secondo loro, lo stato iniziale di acquisizione della L2 corrisponde a quello finale della L1, ciò significa che tutta la grammatica della L1 viene trasferita nella nuova lingua che si sta acquisendo. Si tratta di un approccio molto pericoloso, dal momento che, come esposto da Schwartz e Sprouse a tal proposito, così procedendo è possibile che i locutori non arrivino a discernere le due lingue, generando solo interferenze e confusioni³⁵⁸.

Ne deriva la centralità del *transfer*, rispetto alla cui origine e interpretazione i generativisti si esprimono come segue:

1. *No Transfer / No Access*

Questa posizione ritiene che la Grammatica Universale sia completamente estranea ai processi di acquisizione della L2, indipendentemente dalla fase in cui si trova lo studente. Secondo essa, nel corso dell'acquisizione della seconda lingua il locutore non fa alcun riferimento alla propria lingua materna, basando questo processo solamente sulla sua capacità generale di *problem solving*, ne deriva che i due processi in questione siano estremamente differenti tra loro.

Una delle ricerche più famose appartenenti a questa posizione è stata fatta da Clahsen e Muysken³⁵⁹, i quali hanno paragonato l'acquisizione dell'ordine delle parole in tedesco da parte di bambini L1 e quella condotta dagli studenti adulti con lingua materna SVO come il francese o SOV come il turco. Clahsen e Muysken hanno constatato una maggiore consapevolezza dell'ordine SOV nelle frasi subordinate ancor prima di quanto accade negli studenti adulti, ciò indipendentemente dalla lingua materna di partenza.

2. *No Transfer / Full Access*

Questa ipotesi non differisce molto da quella precedente, dal momento che anch'essa non riconosce la presenza di *transfer* dalla L1 nella L2, neanche in condizioni di prossimità tra le due. È possibile fare un paragone tra il primo periodo dell'acquisizione della L2 e quello, precedente, della L1, dal momento che entrambi i processi attingono alla Grammatica Universale, la quale risulta sempre accessibile allo studente. Secondo tale approccio i *parameter settings (quadri parametrici)* della L1 dello studente non costituiscono la sua teoria iniziale sulla L2.

³⁵⁴ Birdsong D., *Ultimate attainment in second language acquisition*, in « Language », n. 68, 1992, pp. 706-755.

³⁵⁵ Han Z.-H., *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, in « Second Language Acquisition », n. 27, 2004, pp. 627-629.

³⁵⁶ Franceschina F., *Fossilized second language grammars: The acquisition of grammatical gender*, Amsterdam, John Benjamins, 2005.

³⁵⁷ Schwartz B. D., Sprouse, R., *L2 cognitive states and [...]*, *op. cit.*

³⁵⁸ Nello specifico essi osservarono l'apprendimento del FLE da parte dei cinesi.

³⁵⁹ Clahsen H., Muysken P., *The availability of universal grammar to adult and child learners. A study of the acquisition of German word order*, in « Second Language Research », n. 2, 1986, pp. 93-119.

Uno dei maggiori esponenti è Platzack³⁶⁰. Egli ritiene che i locutori L2, esattamente come quelli della L1, lasciano che i tratti funzionali della *langue cible* rimangano deboli indipendentemente dalla forza che essi hanno nella loro L1 e questo perché i tratti più forti implicano uno sforzo maggiore nel compiere i movimenti sintattici che essi esigono. Platzack ritiene che questi tratti assumeranno i valori forti a loro propri nella *langue cible* solamente dopo la constatazione, da parte degli studenti, della presenza di un avvicinamento verso questa L2.

3. *Partial Transfer / No Access*

Secondo questa terza posizione la prima fase dell'apprendimento della L2 comprende una parte delle proprietà della L1, mentre la fase successiva risulta essere favorita dalla Grammatica Universale, in particolar modo dalle proprietà della L1 riportate nella L2. Ne deriva che le differenti lingue di partenza proprie ai vari locutori fanno in modo che essi raggiungano differenti grammatiche L2. Secondo questa posizione i tratti lessicali e funzionali delle fasi finali della L1 sono trasferiti al livello iniziale della L2. I valori parametrici non utilizzati in questa fase, anche se tratti forti, non risulteranno più disponibili negli studenti adulti.

4. *Partial Transfer / Full Access*

Simile alla precedente teoria, questa ammette che il *transfer* possa generarsi solamente dai tratti forti della L1. Anche questa teoria ritiene che alla fase iniziale della L2 ne faccia seguito un'altra più avanzata nella quale entra in gioco la GU. A sostegno di questo approccio Vainikka e Young-Scholten³⁶¹ hanno avanzato la teoria degli *Arbres Minimaux*, nella quale si riconosce, nella prima fase dell'apprendimento, la presenza del *transfer* parziale esclusivo delle categorie lessicali e l'assenza, invece, delle categorie funzionali.

Lo sviluppo delle proiezioni funzionali si originerebbe attraverso l'*input* nella L2 e la GU sarebbe in grado, così, di guidare gli studenti verso la convergenza dei valori nella *langue cible*.

5. *Full Transfer / No Access*

I linguisti che difendono questa teoria ritengono che la grammatica della L1 rappresenti la grammatica iniziale della L2, data la coincidenza tra la fase finale della L1 e quella iniziale della L2.

Essi ritengono che la L1 costituisca uno strumento utile allo sviluppo della L2, questo perché lì dove l'*input* nella L2 non può essere supportato dalla grammatica universale, gli studenti ricorrono alla L1 per costruire delle strutture nell'interlingua, la cui qualità e natura dipende, quindi, in modo evidente dalle grammatiche native del locutore.

Mettendo a confronto degli studenti coreani e olandesi alle prese con lo studio dell'inglese L2, Schachter ha osservato che i primi non riescono a percepire i parametri

³⁶⁰ Platzack C., *The Initial Hypothesis of Syntax. A Minimalist Perspective on Language Acquisition and Attrition*, in *Generative Perspectives on Language Acquisition*, sotto la direzione di Clahsen H., Amsterdam, The Netherlands, 1996, pp. 369-414.

³⁶¹ Vainikka A., Young-Scholten M., *Gradual development of L2 phrase structure*, in «Second Language Research», vol. 12, 1996, pp. 7-39.

non presenti nella loro lingua di partenza. Egli ha constatato che i coreani, la cui L1 non conosce questo principio, trovano più difficoltà degli olandesi, la cui L1 è più simile alla *langue cible*³⁶².

6. *Full Transfer / Full Access*

Posto che la fase finale della grammatica della L1 coincida con l'inizio di quella della L2, l'ipotesi *Full Transfer / Full Access* differisce da quella precedente in riferimento al presupposto che essa porta avanti circa la riattivazione delle proprietà della grammatica universale che si realizza quando la grammatica esistente non riesce a supportare l'*input*. Ciò succede quando i parametri della L1 risultano essere particolarmente distanti dalle costruzioni dell'*input* o quando quest'ultimo prevede un principio grammaticale o una categoria funzionale non presente nella L1.

Schwartz e Sprouse³⁶³ sono tra i maggiori esponenti di questo principio. Essi sono dell'avviso che anche se la GU favorisse l'acquisizione della L2, le grammatiche L2 dell'apprendente non devono per forza convergere verso la *langue cible*. Questo meccanismo può, tuttavia, indurre in errore nel caso in cui lo studente non osservi ed interpreti bene l'*input* ed utilizzi parametri della GU inesistenti sia nella L1 che nella L2.

2.1.5 L'acquisizione della lingua dalla prospettiva funzionalista

Se per i generativisti esistono regole innate del linguaggio concernenti la sintassi, la semantica, la fonologia, la morfologia e gli altri aspetti della lingua, attribuibili alla capacità specificatamente finalizzata al linguaggio e geneticamente determinata individuata da Chomsky nel LAD, dispositivo generale innato nella mente umana, per i funzionalisti invece non esiste una specificità dell'acquisizione linguistica.

L'etichetta di approcci funzionalisti si riferisce a tutti quei modelli che ritengono che l'uso della lingua sia prevalentemente mirato a aggiungere la comunicazione e motivano le caratteristiche peculiari dell'apprendimento della lingua a partire dalle funzioni universali che il linguaggio ha nella comunicazione e che accomunano tutte le lingue.

Il Funzionalismo comprende, quindi, quelle correnti teoriche che studiano le funzioni del linguaggio e non i suoi aspetti formali. Esso tende, cioè, ad osservare qual è la funzione svolta dalle singole unità linguistiche

« in riferimento agli altri elementi che sono in gioco nel processo comunicativo, proprio perché il linguaggio è prima di tutto uno strumento di interazione sociale tra gli individui e le strutture linguistiche sono non solo sensibili, ma strettamente correlate ai bisogni comunicativi degli utenti³⁶⁴ ».

³⁶² Schachter J., *Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal*, in « Grammar Applied Linguistic », n. 9, 1988, pp. 219-235.

³⁶³ Schwartz B. D., Sprouse, R., *Word order and nominative case*, in *nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language acquisition studies in generative grammar*, sotto la direzione di Hoekstra T., Schwartz B. D., Amsterdam, Benjamins, 1994, pp. 317-368.
Schwartz B. D., Sprouse, R., *L2 cognitive states and [...]*, *op. cit.*

³⁶⁴ Basile G, *Linguistica Generale*, Roma, Carocci, 2010, p. 63.

Tutte le produzioni linguistiche detengono e condividono delle funzioni specifiche che sono osservabili secondo diversi punti di vista. In base a questi ultimi le lingue del mondo vengono classificate in vario modo.

Citiamo, ad esempio, la ripartizione tra *topic* o tema (ciò di cui si parla, ossia il soggetto che rappresenta il punto di partenza psicologico dell'enunciato) e *comment* o rema (cioè la predicazione, tutto ciò che si dice attorno al *topic*)³⁶⁵.

Un'altra forma di catalogazione può essere la divisione tra gli elementi già noti e quelli nuovi per il locutore e il co-locutore, oppure l'esistenza di elementi deittici e anaforici, il riferimento spaziale, temporale, personale o i mezzi per il riferimento a oggetti e processi³⁶⁶.

Secondo Jakobson, invece, sussistono diverse funzioni che caratterizzano e ordinano le lingue:

1. Funzione emotiva / espressiva: quando vengono espressi degli stati d'animo. Il messaggio in questione risulta, quindi, incentrato sull'esprimere e non sul comunicare. *Sono felice per te* può esserne un esempio.

2. Funzione referenziale: funzione informativa, neutra, il cui intento è l'espressione di un contenuto informativo, come nella frase: *il volo AZ0123 decolla alle ore 13:30 dal gate 3*.

3. Funzione poetica che si realizza quando il messaggio che il parlante produce è costruito in modo talmente articolato o complesso da costringere l'ascoltatore a ritornare sul messaggio stesso per comprenderne meglio e apprezzarne il modo in cui è formulato. Generalmente è caratterizzato dalla particolare scelta dei suoni, delle parole e dei giri di parole.

Ad esempio:

« Guido, i' vorrei che tu e Lapo ed io
fossimo presi per incantamento
e messi in un vasel, ch'ad ogni vento
per mare andasse al voler vostro e mio³⁶⁷ ».

4. Funzione fatica: quando si vuole aprire il canale oppure verificarne il fatto che esso sia aperto e disponibile. Tramite questa funzione si vuole verificare se il destinatario ci sente. Ad esempio: *mi ascolti? Ci sei?, Mi stai ascoltando?*

5. Funzione metalinguistica: uso della lingua per parlare della lingua stessa. La si ritrova nelle grammatiche descrittive o nei manuali per l'apprendimento di una lingua. Ad esempio: *il tedesco ha tre generi grammaticali: il maschile, il femminile e il neutro, oppure i verbi in francese si dividono in tre coniugazioni: -er, -ir e -re*.

³⁶⁵ La necessità funzionale di mettere in evidenza il *topic* di un enunciato ha portato in diverse lingue un sistema di marche linguistiche che sono diventate marche di soggetto, tanto che di solito il soggetto di una frase è anche il *topic* dell'enunciato.

³⁶⁶ Un approccio particolarmente importante è, a questo proposito, quello funzionale/tipologico, il quale confronta sistemi linguistici diversi sia in sincronia che in diacronia per individuare i principi funzionali in fenomeni diversi di dinamismo linguistico, come il mutamento diacronico, l'apprendimento del linguaggio e delle seconde lingue. Givón T., *Syntax. A functional-typological introduction*, Philadelphia, John Benjamins, 1984.

³⁶⁷ Prima strofa del sonetto *Guido, i' vorrei che tu e Lapo ed io*, sonetto di Dante, Poesia LII delle *Rime*.

6. Funzione conativa: quando si usa la lingua per modificare il comportamento dell'ascoltatore, con ordini o esortazioni (spesso associata al modo imperativo). Ad esempio: *non parlare a voce così alta, non si deve calpestare l'aiuola*.

Queste funzioni non si escludono a vicenda, anzi, normalmente, ogni messaggio o frase svolge più funzioni che coesistono al suo interno, sebbene ve ne sia una sola predominante. Ad esempio, a un manuale per l'apprendimento del francese può esser ricondotta sia la funzione metalinguistica che quella referenziale, dal momento che ci fornisce delle informazioni; la poesia, invece, oltre a realizzare la funzione poetica, compie spesso anche quella espressiva, dal momento che esprime i sentimenti del poeta, se personale.

Secondo un'altra ripartizione, invece, le funzioni maggiori del linguaggio possono essere catalogate così:

- funzione ideazionale, ossia la trasmissione dell'informazione. Essa viene ulteriormente suddivisa in funzione esperienziale (descrizione del mondo esterno o dell'esperienza che il locutore ne ha, tramite i suoi pensieri e i suoi sentimenti) e logica (organizzazione sintattica del discorso tramite la coordinazione, la subordinazione o il discorso indiretto);
- funzione interpersonale: esprime e specifica le relazioni e i contatti tra le persone di cui si parla all'interno della frase;
- funzione testuale: capacità del linguaggio di creare coesione all'interno dei testi mettendo in relazione le frasi di cui si compone sia in riferimento al contesto che si ha al momento dell'enunciato, sia rispetto a quanto detto in precedenza³⁶⁸.

Nel corso della storia i funzionalisti, in linea di massima, hanno, principalmente, volto la loro attenzione al campo della fonologia, studiando i suoni in riferimento alla loro funzione distintiva, cioè alla loro capacità di distinguere due parole differenti, creando, così, delle unità distintive minime della lingua (*pollo-bollo*, per esempio).

Nella elaborazione di A. Martinet, ad esempio, con il concetto di funzione si indica il ruolo che il singolo tratto gioca all'interno del sistema. Egli approfondisce il concetto della doppia articolazione, secondo il quale l'enunciato può essere suddiviso in unità dotate di una forma fonica o grafica e di un significato, non ulteriormente riducibili (monemi); ogni monema può essere a sua volta segmentato in unità dotate di una forma ma non di significato che permettono di formare delle unità superiori se combinate tra loro (fonemi). Per esempio, la frase *ho una casa al mare* si articola in 5 monemi, ciascuno dei quali ha una forma e un significato: *ho + una + casa + al + mare*. I monemi non possono essere scomposti in unità semanticamente più piccole. Il monema *mare* è, a sua volta, segmentabile in quattro unità acustiche: i fonemi /m/+a/+r/+e/, i quali permettono la distinzione tra *mare* e *tare*. Le unità di prima e di seconda articolazione sono discrete, questo significa che a una loro variazione progressiva non corrisponde una variazione proporzionale della loro funzione: per esempio alla prima o alla seconda metà del monema *mare* non corrisponde una porzione del significato complessivo della parola;

³⁶⁸ Halliday M. A. K., *Categories of the Theory of Grammar*, Edimburgo, Linguistic Circle, 1961.

analogamente, realizzando il primo fonema, ossia *m*, con un'articolazione intermedia tra *m* e *t*, non si ottiene un significato a metà strada tra *mare* e *tare*³⁶⁹.

L. Hjelmslev, basandosi sulla distinzione dicotomica saussuriana *significante-significato* nelle nozioni di espressione e contenuto, ha postulato che il riconoscimento su base funzionale delle unità linguistiche si realizza con la prova di commutazione. Questa consiste nella sostituzione di un elemento con un altro sul piano dell'espressione e nell'osservazione delle differenze che ciò comporta sul piano del contenuto o su quello dell'espressione. Se i due elementi appartengono a classi diverse, cioè l'uno esclude l'altro, tale rapporto è classificato come *funzione out*. Se invece la modifica su uno dei due piani non produce una variazione sull'altro, i due elementi commutati appartengono alla stessa classe e si dicono varianti (in questo caso si parla di rapporto *funzione et*).

Questa distinzione è estesa da Hjelmslev³⁷⁰ anche al piano del contenuto. La forma è dunque considerata non per sé stessa, ma in vista della funzione che esplica. In tale contesto, le espressioni funzionali e gli elementi del lessico sono le parole. Quegli elementi, detti grammaticali (articoli, preposizioni, congiunzioni e alcuni avverbi) non hanno un significato proprio, come è, invece, per le parole lessicali, ma svolgono nella frase una funzione grammaticale.

Ciò ha permesso di considerare la forma non come a sé stante, ma in relazione alla funzione che svolge. Partendo da questa prospettiva si comprende come le parole siano considerate come funzionali all'espressione del messaggio che la lingua intende veicolare.

Gran parte delle situazioni di apprendimento coinvolgono gli stessi meccanismi linguistici. Sussistono, inoltre, delle regolarità statistiche e distribuzionali della lingua rispetto alle quali tutti i locutori sono sensibili e in riferimento a cui essi si uniformano gradualmente tramite approssimazioni progressive e senza eccezione alcuna.

L'approccio funzionalista stabilisce che per comprendere il linguaggio, da essi percepito come strumento necessario alla comunicazione umana, si deve prestare attenzione all'interazione tra i vari livelli di organizzazione (ossia la fonologia, la morfosintassi, il lessico e il contesto di utilizzo effettivi). Deriva da questa posizione una duplice categorizzazione nella computazione nella grammatica:

- La prima si riferisce alla formazione della frase, ossia alle regolarità distribuzionali, alle restrizioni, al soggetto della frase e alla combinazione minimale delle unità di significazione combinate per formare dei costituenti più grandi nella frase.
- La seconda si incentra sulle condizioni nelle quali una frase può essere attualizzata se idoneamente inserita nel contesto. Ciò permette, tra le altre cose, di interpretare referenzialmente i significati lessicali degli elementi deittici e anaforici o di definire la categoria discorsiva topica.

Queste regole vengono generalmente definite di *contestualisation*.

³⁶⁹ Martinet A., *Éléments de linguistique générale*, Parigi, Armand Colin, 1960.

³⁷⁰ Hjelmslev L. T., *Principes de grammaire générale*, Copenaghen, Høst, 1928.

Per concludere possiamo dire che l'impostazione funzionalista della ricerca sull'acquisizione della L1 e della L2 consiste nel fare ipotesi comprovabili sperimentalmente sull'organizzazione cerebrale delle informazioni senza attenzionare particolarmente come il cervello codifichi fisicamente tali informazioni³⁷¹. L'approccio funzionalista, infatti, tenta di vedere, attraverso l'osservazione della messa in opera del repertorio linguistico del momento se e come il locutore adulto raggiunge o meno gli obiettivi comunicativi prefissati.

2.1.6 Gli errori e la loro interpretazione

Gli errori sono, attualmente, considerati come delle spie dello stadio dell'interlingua di uno studente e non solo come il prodotto dell'interferenza della lingua materna o della mancanza di applicazione nello studio. Contribuì a questa interpretazione Samuel Pit Corder con il suo saggio del 1967 *the significance of learner's errors*, il quale segna una svolta definitiva negli studi sull'acquisizione di una L2 affermando che « errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of [the learner's] strategies of learning³⁷² ».

Il locutore spesso può cadere in errore, ad esempio in presenza di *vrais amis* che non condividono lo stesso genere grammaticale della lingua di appartenenza, come ad esempio il termine italiano *la scelta* (femminile) e il corrispettivo francese *le choix* (maschile). Invenzioni di parole della L2 inesistenti, variazioni dei codici o *code switching* inappropriati, falsi amici, estensioni semantiche e *transfer*³⁷³ di morfemi costituiscono i fenomeni più tipici che si verificano tra due lingue tipologicamente vicine.

Ne deriva che l'errore debba esser valutato come il frutto di una produzione propria di quello stadio di acquisizione generato dal fatto che la grammatica mentale dello studente, a quel dato punto di evoluzione dell'interlingua, non prevede l'esecuzione corretta che arriverà, invece, in modo naturale, in uno stadio successivo.

Ciò non significa, tuttavia, che allo studente sia consentito sbagliare impunemente o che non sia tenuto a mettere a frutto al meglio le conoscenze introiettate, ma che egli ha il diritto di commettere errori concernenti ciò che non ha ancora acquisito³⁷⁴ senza che il docente applichi subito il parametro giusto/sbagliato. Quest'ultimo è tenuto, infatti, a riproporre la formulazione corretta, facendo attivare nello studente il *language acquisition device* o evitando di sottolineare l'errore al fine di non interrompere lo sforzo di comunicazione effettuato dallo studente con gli strumenti che ha a sua disposizione in quello stadio specifico del suo sviluppo interlinguistico.

L'errore in quest'ottica è un elemento positivo, indice di dinamicità nell'interlingua di uno studente, nel cui percorso di crescita linguistica e acquisizione effettua tre tappe

³⁷¹ Jackendoff R., *Linguaggio e natura umana*, Bologna, Il mulino, 1998, pp. 65-73.

³⁷² Corder P., *The significance of learner's errors*, in « International Review of Applied Linguistics », n. 5, 1967, pp. 161-170, p. 168.

³⁷³ Il termine *transfer* è qui da preferirsi a quello di *crosslinguistic influence*, dal momento che l'influsso interlinguistico subisce l'influenza non solo da L1, ma anche dagli altri sistemi linguistici che il locutore conosce.

³⁷⁴ Come vedremo meglio più avanti, ciò è stato semplificato da Krashen nella formula *i + 1*, la quale racchiude in sé l'idea di voler presentare agli studenti un *input* di un livello più difficile rispetto a quello che hanno interiorizzato.

principali: apprendimento mnemonico di una forma lemmatica, verifica delle ipotesi su quella forma e regolarizzazione della stessa.

Gli errori vanno trattati, quindi, come segnali del livello dello studente in un dato momento e non solamente come prodotto dell'interferenza dalla lingua materna sulla L2, come mancanza di applicazione nello studio o debolezza cognitiva.

Ne esistono di due tipi: *errors* e *mistakes*, i primi rispecchiano le regole e le fasi dell'interlingua, mentre i secondi rappresentano le deviazioni momentanee alla lingua *target* o tramite una sottoapplicazione o per via di una sovraestensione. Nel primo caso si ha una regolarizzazione e sistematicità nella riduzione di un sottosistema della L2, ad esempio *tu vadi* al posto di *tu vai*, nel secondo l'applicazione di regole erranee a elementi che sottostanno ad altre regole, ad esempio *forchetti* al posto di *forchette*. Rientrano in quest'ultima categoria anche le interferenze, quali il *transfer* negativo proveniente dalla L1 o da altre L2³⁷⁵.

Gli errori rappresentano la competenza raggiunta nell'acquisizione della L2 che, in quanto progressiva, Corder definisce per la prima volta *transitional competence*:

« we must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it, his transitional competence [...]. A learner's error, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system³⁷⁶ ».

Corder sosteneva, dunque, che il locutore L2 non fondasse il processo di apprendimento sulla sua competenza nella lingua materna, sfruttando a suo favore le interferenze positive e, talvolta, cadendo nella trappola di quelle negative, ma utilizzando, come per la L1, una sorta di sillabo interno universale (*built-in syllabus*) che guida l'apprendente nella costruzione della sua competenza di transizione nella lingua che si appropria a studiare. Quest'ultima, quindi, risulta essere influenzata dalle conoscenze pregresse dello studente e fondarsi su degli elementi essenziali della Grammatica Universale condivisi da tutti gli individui alle prese con la L2.

È proprio all'interno di questo processo *in itinere* che l'osservazione degli errori diventa un'importante strumento per valutare lo stato di tale sistema linguistico.

Per ricapitolare possiamo sottolineare come esistessero, prima degli anni sessanta, due tipi di atteggiamenti nei confronti degli errori degli apprendenti: da un lato coloro che attribuivano le cause degli errori esclusivamente a tecniche pedagogiche inadeguate, dall'altro coloro che li ritenevano un fenomeno inevitabile:

« in the field of methodology there have been two schools of thoughts in respect of learners' errors. Firstly, the school which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never be committed [...] and therefore, the occurrence of errors in merely a sign of the present inadequacy of our teaching techniques. The philosophy of the

³⁷⁵ Ciliberti A., *Manuale di [...]*, op. cit., p. 160.

³⁷⁶ Corder P., citato in De Bot k., Lowie W., Verspoor M., *Second Language Acquisition. An advanced resource book*, Londra, Routledge Taylor and Francis Group, 2005, p. 127.

second school is that we live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts³⁷⁷ ».

Accanto a questi due atteggiamenti di natura comportamentista, se ne è poi aggiunto un terzo, in linea con le correnti cognitiviste: il fatto che l'errore sia la manifestazione naturale del processo di apprendimento. Di conseguenza, esso non deve essere considerato in modo negativo e la sua correzione non deve essere immediata, ma deve chiedere all'insegnante una riflessione:

« le traitement d'une erreur met en effet en jeu une série d'opérations et de décisions complexes: identifier et analyser l'erreur; le traiter ou non; quand le traiter, comment le traiter³⁷⁸ ».

Deriva da tale variazione di prospettive il fatto che l'errore, che agli inizi degli anni sessanta implicava la correzione immediata, è poi stato associato, con i nuovi approcci qui descritti, alla creatività del processo di apprendimento:

« les apprenants d'une langue seconde, enfants ou adultes, possèdent une organisation mentale qui leur permet de réaliser des généralisations à partir des formes saisies dans les productions de leurs partenaires natifs, de façon semblable à celle qui permet aux enfants d'acquérir leur langue première. Les erreurs qu'on trouve dans les productions des apprenants sont ainsi fondamentalement le résultat d'un mauvais traitement des données de la langue cible (developmental errors) et non, comme le prétendait l'analyse contrastive, la conséquence de la langue source (interlingual errors)³⁷⁹ ».

Per chiudere una citazione di Krashen, il quale, concordemente con quanto appena riporato, interpreta l'errore come ignoranza, nel senso di non conoscenza e di conoscenza lacunosa ancora da colmare:

« the first language influence is not proactive inhibition, but is simply the result of the performer being called on to perform before he has learned the new behaviour. The result is padding, using old knowledge, supplying what is known to make up for what is not known. Newmark suggests that the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning³⁸⁰ ».

2.2. Apprendere una L2: caratteristiche e peculiarità

Una delle differenze più evidenti tra l'apprendimento della L1 e della L2 è sicuramente la rapidità di acquisizione: la lingua materna si apprende velocemente e senza grandi sforzi, a differenza della L2, la quale, salvo casi di grande somiglianza tra L1 e L2,

³⁷⁷ *Ibidem*, pp. 162-163.

³⁷⁸ Porquier R., *Enseignants et apprenants face à l'erreur. Ou de l'autre côté du miroir*, in « Le français dans le Monde », n. 154, 1980, pp. 29-36, p. 30.

³⁷⁹ Giacobbe citato da Bosisio C., *Interlingua e profilo dell'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EDUcatt, 2012, p. 116.

³⁸⁰ Krashen S., *Second language acquisition and [...]*, op. cit, p. 67.

necessita di tempi molto più estesi e, come già detto, non prevede quasi mai il raggiungimento di risultati di pari livello, come si evince nella citazione che segue:

« Rares sont ceux qui atteignent la compétence en L2 égale à celle d'un locuteur natif. D'une part, nous observons que les adultes peuvent bénéficier de certaines facilitations dues aux connaissances préalables dont ils disposent grâce à leur expérience de locuteur dans au moins une autre langue, leur langue maternelle »³⁸¹.

La differenza fondamentale tra l'apprendimento della lingua materna e quello della lingua straniera, tuttavia, risiede nel fatto che nel primo caso si tratta di un processo spontaneo e sconosciuto, mentre nel secondo gli individui coinvolti sanno già cosa vuol dire conoscere e parlare una lingua, visto che ne parlano già almeno una in quanto locutori nativi e sanno che ne stanno imparando un'altra, con cui vogliono raggiungere determinati obiettivi. Ne deriva che conoscono esattamente cosa vogliono imparare e quale impiego ne faranno. È ovvio, quindi, che confrontino la lingua che stanno apprendendo con quella o quelle che conoscono già, generando i già citati *transfer* riguardo i quali lo studente può scoprire, da solo o con l'aiuto dell'insegnante, che si tratta di interferenze e, quindi, può attivarsi per superarle.

A proposito del paragone tra acquisizione della L1 e della L2, dopo aver confrontato gli studenti germanofoni con un livello di conoscenza del francese alto e i locutori francofoni nativi nel 2011, Foucart e Frenck-Mestre³⁸² sono arrivati alla conclusione che tutto ciò che è stato *intaken*, acquisito, rappresenta una variabile individuale: ciascuno ha i suoi percorsi e possiede un *i*³⁸³ differente che è legato alla struttura della lingua, cioè alle sue *sequenze di acquisizione* che richiedono la presenza di elementi precedenti, da cui il concetto di *zona di sviluppo prossimale*, ossia la presenza di una zona ben consolidata, in relazione alla quale possono essere acquisite tutte le altre nozioni.

Tornando alle divergenze tra l'approccio alla L1 e quello alla L2, Bley-Vroman ritiene che l'unica differenza sostanziale tra la lingua materna e la L2 sia la già citata fossilizzazione, ossia la ripetizione dei medesimi errori commessi dagli studenti L2, i quali pur avendo raggiunto un determinato livello nella *langue cible* perseverano in tale tendenza. Secondo lui lo sviluppo del linguaggio nei bambini e l'acquisizione negli adulti stranieri differiscono per la LAD, dal momento che essa non sarebbe più accessibile nell'acquisizione della L2, avendo superato il periodo della pubertà, esattamente come avviene per la GU.

Bley-Vroman si basa sul fatto che, in generale, gli studenti adulti o che, comunque, hanno superato il periodo della pubertà non raggiungeranno mai il livello dei locutori nativi, qui risiede la differenza fondamentale tra L1 e L2. Ciò accade poiché la capacità di trattare i sistemi astratti di cui la lingua³⁸⁴ si compone va di pari passo con la perdita della LAD, la quale contiene le procedure di apprendimento del dominio specifico³⁸⁵ che

³⁸¹ Watorek M., *Acquisition d'une nouvelle langue par l'apprenant adulte et acquisition de la langue maternelle par l'enfant: apports d'une perspective comparative*, in *Acquisition des langues. Approches comparatives et regards didactiques*, sotto la direzione di Trévisol-Okamura P., Godet S., Rennes, PUR, 2017.

³⁸² Frenck-Mestre C., Foucart A., Carrasco H., Herschensohn J., *Processing of grammatical [...]*, *op. cit.*

³⁸³ *Intaken*.

³⁸⁴ Il cosiddetto *Problem-Solving Cognitive System* o PSC.

³⁸⁵ *Domain-specific learning procedures*.

permette di ricostruire la grammatica dell'*input*. Di conseguenza per gli adulti le differenze di acquisizione risiedono solamente nelle loro strategie di risoluzione dei problemi.

Certamente, nella L2 intervengono i fenomeni di *transfer* che influenzano e caratterizzano il processo di acquisizione della stessa³⁸⁶, cosa che, ovviamente, non accade per la L1. Essi, tuttavia, non devono per forza essere considerati come un qualcosa che va a discapito dell'apprendimento della L2. A conferma di ciò, osservando alcuni studenti inglese L2 con cinese mandarino come L1, White³⁸⁷ ha notato che essi non hanno mostrato alcuna difficoltà nell'acquisizione dell'articolo. Si è verificato ciò poiché il mandarino non dispone di questa categoria, cosa che ha escluso ogni possibilità di *transfer* negativo al riguardo. Le *performance* nelle costruzioni essenziali dei partecipanti, non essendo state inficiate da tale processo, hanno raggiunto, infatti, il 70% delle risposte corrette.

Questo sembrerebbe dimostrare, inoltre, che gli studenti adulti hanno comunque accesso alla GU e che le distanze tra la L1 e la L2 non sono così fondamentali come previsto nella HDF.

In linea di massima, al fine di apprendere la L2, non è sufficiente che si venga esposti ad essa, ma servono degli sforzi coscienti, nonostante i quali, raggiungere il livello dei parlanti nativi è, come già detto, pressoché impossibile.

L'acquisizione della corretta prosodia è una delle differenze fondamentali tra L1 e L2. A primo impatto la pronuncia risulta essere, infatti, almeno nella maggior parte dei casi, la migliore e più immediata rilevatrice dell'essere o meno locutori nativi, anche se tale aspetto risente molto della prossimità tra le due lingue, cosa che, in questo ambito, è un forte facilitatore.

« Ainsi, l'une des premières hypothèses mise en œuvre par Cacho, un apprenant hispanophone du projet européen, est que la suppression de la voyelle ou de la syllabe finales d'un mot espagnol polysyllabique produira un lexème français³⁸⁸. »

Differentemente da quanto si verifica nella L1, inoltre, l'acquisizione esplicita della L2 prevede che sia la lettura il mezzo attraverso cui avviene il contatto e ciò implica l'esclusione dei fenomeni di non-segmentazione degli elementi co-occorrenti. Infatti, generalmente, nel contesto scolastico, gli studenti adulti riescono subito a distinguere l'articolo dal nome, almeno allo scritto.

Riassumendo, l'acquisizione della L2, in parte condizionata da aspetti, quali lo sviluppo cognitivo e sociale del soggetto e la maturazione delle facoltà mentali e simboliche, risente delle conoscenze linguistiche pregresse, le quali possono favorirla o ostacolarla. Tutto ciò conduce al fatto che i livelli di competenza in essa raggiunti non

³⁸⁶ Sebbene, come già osservato, tale posizione non sia condivisa da tutti. Ad esempio, i sostenitori dell'*Hypothèse de la Différence* rinnegano totalmente la possibilità di interferenze tra la L1 e la L2.

³⁸⁷ White L., *Different? Yes. Fundamentally? No. Definiteness Effects in the L2 English of Mandarin Speakers*, in *Proceedings of the 9th Generative approaches to Second Language Acquisition Conference*, sotto la direzione di Slabakova R., Rothman J., Kempchinsky P., Gavruseva E., Somerville, Cascadilla Proceedings Project, pp. 251-261, 2008.

³⁸⁸ Véronique D., *Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives*, in « Aile », n. 1, 1992, pp. 5-36, p. 12.

possano essere quasi mai paragonabili a quelli dei nativi L1, dal momento che spesso permangono errori, imperfezioni e interferenze con la lingua materna. Tale è, a mio avviso, il radicamento della L1 nella produzione linguistica della lingua non materna che solitamente essa è anche meno colpita rispetto alla L2 nelle afasie e riaffiora in vario modo nelle produzioni della seconda anche negli apprendenti avanzati.

2.3 Titubanze e aspetti fondanti nell'approccio al genere grammaticale

« Although the native speakers are highly skilled at making gender assignments, they are unable to explain this ability³⁸⁹ ».

Come si evince dalla citazione, l'acquisizione del genere grammaticale costituisce, anche per i locutori L1, motivo di confusione e incertezza, soprattutto se si chiede loro di spiegare metalinguisticamente tale capacità di assegnazione del genere, la quale, sin dalla tenera età, rappresenta uno degli ostacoli maggiori che incontrano sia i locutori L1 che gli studenti L2.

Se l'acquisizione avviene quando si è molto piccoli, tuttavia, essi riescono a ben interiorizzare questo argomento, tanto che:

« children acquiring languages with grammatical gender as their LI show remarkable speed and few developmental errors compared to adult L2 learners³⁹⁰ ».

Infatti, la competenza morfologica di categorizzazione, anche in riferimento a parole inventate, nella L1 si realizza nei bambini prima dell'apprendimento della letto-scrittura, verso i tre anni. L'interpretazione di questo processo è varia: alcuni ritengono che, nelle lingue che lo consentono, i bambini partano da una distinzione biologica maschile/femminile sulla quale strutturerebbero quella linguistica (genere grammaticale maschile/genere grammaticale femminile), altri, invece, ritengono che nell'assegnazione del genere i locutori di tenera età si lascino guidare solamente da indici formali e in particolare dalla parte finale della parola sia prima della scolarizzazione che dopo, quando questa abilità aumenta notevolmente: una pseudo-parola o anche una parola inventata o rara che termina in *-ette*, ad esempio, sarà tendenzialmente riconosciuta come femminile diversamente da quanto si verifica con una desinenza ambigua e rara come *-are*.

L'acquisizione del genere francese registra un ordine di assimilazione ben determinato. I bambini, infatti, apprenderebbero prima il genere semanticamente determinato e poi, con maggiore difficoltà, quello motivato da indici morfo-fonologici, come vedremo meglio nel prossimo capitolo. Una spiegazione possibile a questo particolare comportamento fa riferimento al contesto in cui si apprende una L2: nelle fasi iniziali del proprio percorso di acquisizione si apprendono prima i nomi e il relativo

³⁸⁹ Tucker G. R., Lambert W. E., Rigault A.A., *The French speaker's skill with grammatical gender: an example of rule-governed behavior*, Mouton, The Hague, 1977, p. 64.

³⁹⁰ Franceschina F., *Fossilized second language [...]*, op. cit., p. 114.

genere degli oggetti animati e più concreti e poi quelli degli oggetti inanimati, più astratti e semanticamente più problematici.

Nello specifico, a proposito dell'acquisizione del genere nel bambino esistono tre ipotesi: la prima ritiene che egli apprenda il genere grammaticale dei lessemi grazie a degli *effets de collocation*, trattando il nome e l'articolo come se fossero un unico indissolubile; la seconda postula che egli apprenderebbe la categorizzazione del genere grammaticale seguendo le *règles morpho-phonologiques* della lingua che sta acquisendo e la terza sostiene, invece, che il bambino sia influenzato dalle *règles sémantiques*. Affronteremo questa tematica con maggiore dovizia di particolari all'interno del capitolo successivo.

L'acquisizione del genere in L2, ovviamente, risente della presenza o meno di questa stessa categoria nella L1. Se gli studenti che partono da una L1 dotata solo di genere naturale incontrano molte difficoltà ad assimilare il genere grammaticale e la complessità della sua struttura, coloro che posseggono già tale sistema nella L1 incontreranno altre difficoltà, come il già citato fenomeno del *transfer*.

« [...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture [...]»³⁹¹.

Le dimensioni dell'acquisizione del genere grammaticale in contesto L2 di cui si è tenuto conto nell'elaborazione del test comprendono, tuttavia, anche altre realtà che interferiscono con tale processo, di cui si parlerà più specificatamente nel prossimo capitolo. Esse sono:

1. Effetto della *fréquence*: più un nome è frequente, più sarà acquisito rapidamente e correttamente;
2. *Appropriazione della collocazione*: nelle fasi iniziali dell'acquisizione della L2 si verifica l'assimilazione degli elementi che co-occorrono con il referente come i determinanti ed i nomi a cui si riferiscono, creando un unico indissociabile come se fossero una sola unità;
3. *Ipotesi semantica*: i locutori notano le regolarità che si stabiliscono tra genere grammaticale e genere naturale del referente;
4. *Ipotesi linguistica o morfo-fonologia*: l'acquisizione del genere grammaticale avviene attraverso l'osservazione delle *terminaison* più o meno prototipiche.

In alcuni studi abbastanza recenti è stato osservato che le prime attestazioni di attribuzione corretta di genere nella L1 si verificano nella prima infanzia, all'età di due anni in tedesco³⁹² e in spagnolo³⁹³. Ciò accade in particolar modo in riferimento agli articoli indeterminativi, mentre con quelli determinativi questo si realizza solamente in un secondo momento, seguito dall'accordo dei pronomi relativi e dei participi passati.

³⁹¹ Lado R., *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957, p. 2.

³⁹² Mills A. E., *The acquisition of gender. A study of English and German*, Springer, Heidelberg, 1986.

³⁹³ Mariscal S., *Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: starting small*, in « Journal of Child Language », n.1, vol. 36, 2009, pp. 141-176.

Ciò nonostante non mancano attestazioni di errori anche in età scolastica. Gli errori che persistono più a lungo sono quelli che si riferiscono ai pronomi anaforici.

« [F]irst, learners attend to patterns between one article form and one noun, such as *una* and *pelota*. Later, learners recognize that other words can appear in the same pronominal slot, such as *la* preceding *pelota* (and other nouns that end in *-a*). Then, after hearing a critical number of exemplars, learners transfer the functionality of *una* (the known predictor of *pelota*) to *la* (the untested predictor of *pelota*), allowing *la* to stand in as a cue to noun identity in incremental language processing³⁹⁴ ».

Il processo di acquisizione del genere grammaticale avviene attraverso un percorso che porta lo studente a registrare il senso e le specifiche grammaticali che appartengono al lessico, ne deriva che le informazioni semantiche e formali siano conseguite in simultanea. Rientra nelle informazioni grammaticali anche il genere codificato e registrato come informazione morfosintattica che diventa accessibile al locutore ogni volta che impiega un determinato nome, sia nell'esercizio di dovergli attribuire il genere grammaticale di appartenenza sia in quello di rendere concordi ad esso le parole satellite³⁹⁵.

In chiusura di paragrafo è possibile sottolineare che le difficoltà legate al genere grammaticale possono, tuttavia essere ricondotte a due tipi fondamentali: o connesse alla difficoltà di gestione del genere interne alla lingua o a difficoltà universali legate all'acquisizione di questa categoria, come, ad esempio, le sovra generalizzazioni dell'impiego del genere comune, nelle lingue in cui esso è previsto.

2.3.1 I fattori che interferiscono nell'*iter* di acquisizione del genere

Non esiste una velocità condivisa di acquisizione delle lingue, anche se Chierchia³⁹⁶ ha dimostrato che la velocità con cui i bambini si conformano al sistema linguistico degli adulti sia maggiore nelle lingue romanze rispetto a quanto accada nelle lingue germaniche. A tal proposito fu elaborata la teoria *Nominal Mapping Theory* che tiene conto del fatto che le lingue romanze, differentemente da quelle germaniche, non hanno nomi nudi in posizione argomentale, da ciò deriva che i determinanti vengano appresi con maggiore velocità e facilità in francese piuttosto che in lingue come l'olandese³⁹⁷. Nelle lingue romanze, infatti, i nomi non possono quasi mai sussistere, se non accompagnati dai determinanti, mentre nelle lingue germaniche si ritrovano i nomi massivi che non necessitano di determinanti³⁹⁸.

³⁹⁴ Lew-Williams C., *Fluency in using morphosyntactic cues to establish reference: How do native and non-native speakers differ*, in *Proceedings of the 33rd annual Boston University conference on language development*, sotto la direzione di Chandlee J., Franchini M., Lord S., Rheiner G.-M., Somerville, Cascadilla Press, 2009, pp. 290-301, p. 291.

³⁹⁵ Carroll S., *Second-Language Acquisition and [...]*, *op. cit.*, p. 550.

³⁹⁶ Chierchia G., Guasti M. T., *Backwards vs. Forward Anaphora [...]*, *op. cit.*

³⁹⁷ *Ivi.*

³⁹⁸ Secondo Kupisch e Bernardini, i bambini che acquisiscono una L2 che necessita di determinanti attraversano sempre una fase in cui dimenticano di utilizzarli, producendo solamente nomi nudi.

Ciò nonostante, anche limitando il nostro contesto di osservazione ad una sola famiglia linguistica o ad una sola lingua è possibile osservare che sussistono delle variazioni nella velocità e nella qualità dell'apprendimento che rispondono ad una serie di dati e contesti di acquisizione.

È appurato che apprendere una nuova lingua sia più facile se il locutore conosce già più di un idioma, dal momento che la coscienza metalinguistica risulta essere più fine e sviluppata, grazie ai precedenti processi di apprendimento delle altre lingue, sebbene sussista la questione dell'età in cui ci si avvicina ad essa.

A tal proposito Klein³⁹⁹ ha effettuato un'indagine comparativa che ha coinvolto adolescenti immigrati monolingui e plurilingui per osservare le differenze nell'acquisizione di alcuni tratti lessicali (come i verbi specifici o i complementi preposizionali) e sintattici, dimostrando come la conoscenza metalinguistica e lessicale sia accresciuta e migliorata nei locutori che hanno appreso più di una lingua straniera, soprattutto per la fissazione dei parametri sintattici della Grammatica Universale nella *Langue cible*.

Uno studio simile è stato condotto anche da Foote⁴⁰⁰, il quale ha studiato l'aspetto dei verbi al passato prossimo e all'imperfetto presso dei soggetti con profili diversi:

- L1 inglese e L2 lingua romanza⁴⁰¹;
- L1 inglese L2 lingua romanza e L3 lingua romanza;
- L1 lingua romanza, L2 inglese e L3 lingua romanza.

I risultati hanno mostrato che la differenza semantica tra passato prossimo e imperfetto è stata acquisita da tutti i partecipanti con picchi nei due gruppi L3 che hanno fatto registrare *performance* migliori rispetto ai bilingui. I risultati emersi confermano, infatti, che la distanza tipologica e il numero di lingue parlate sono facilitatori nell'apprendimento. Lo stesso risultato era emerso in riferimento all'acquisizione delle frasi relative in inglese L3 presso degli studenti adulti con il kazakh⁴⁰² come L1 e il russo come L2. Si tratta di lingue che fanno parte della categoria soggetto verbo oggetto, con la differenza che il kazakh sviluppa la frase relativa a sinistra e l'inglese e il russo a destra. Essi, basandosi su questi risultati, hanno proposto il modello *Enhancement Model*, secondo il quale la conoscenza linguistica precedentemente acquisita genera un effetto positivo nello studio della nuova lingua. Da ciò si evince, come già sottolineato, come lo stato iniziale dell'acquisizione della L3 sia favorito da tutte quelle conoscenze linguistiche precedenti, anche quando esse non sembrano giocare un ruolo centrale all'interno di questo processo.

Kupisch T., Bernardini P., *Determiner use in Italian-Swedish and Italian-German bilinguals: A challenge for parameter setting models*, in « Anderssen M., Westergaard M. *Nordlyd. Tromsø University Working Papers on Language and Linguistics* », n. 34, 2007, pp. 1-208.

³⁹⁹ Klein H., Hoecksema J., *Negative Predicates and their arguments*, in « *Linguistic Analysis* », n. 25, 3-4, pp. 146-180.

⁴⁰⁰ Foote R., *Transfer and L3 acquisition: The role of typology*, in *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, sotto la direzione di Leung Y. K., Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 89-114.

⁴⁰¹ Le lingue romanze prese in considerazione sono il francese, lo spagnolo e l'italiano, le quali condividono l'aspetto verbale.

⁴⁰² Lingua altaica.

Un'altra indagine linguistica, condotta da Jaensch⁴⁰³ e volta allo studio del genere e alla fissazione del determinante e dell'aggettivo in tedesco L3 con degli studenti giapponese L1 e inglese L2 di livelli differenti, ha dimostrato la presenza di una maggiore sensibilità nella L3 da parte degli studenti che hanno un buon livello nella L2 e nella L1, rispetto a quanto si verifichi nei locutori di livello più basso. Questa sensibilità è stata definita dall'autore *enhanced feature sensitivity*.

Il numero delle lingue che il locutore conosce è, certamente, uno dei fattori più importanti che influenza l'acquisizione della lingua e del genere grammaticale che essa ha. A tal proposito, Gibson e Hufeisen⁴⁰⁴ hanno esaminato come si comportano i locutori nell'acquisizione dell'inglese e del tedesco come L3, L4 o L5 al fine di poter osservare se e come la conoscenza delle lingue straniere precedentemente acquisite abbia degli effetti (positivi o negativi) sulla qualità della conoscenza della nuova lingua. Nello specifico essi hanno attenzionato il tasso di precisione e di esattezza nelle traduzioni nella lingua in questione e i risultati ottenuti hanno permesso di constatare un aumento progressivo dell'esattezza nella traduzione direttamente proporzionale all'aumento del numero delle lingue conosciute dal locutore partecipante all'inchiesta. Ne deriva una proporzionalità diretta tra i risultati nelle traduzioni e un migliore livello di coscienza metalinguistica degli studenti. Questi linguisti hanno studiato anche l'effetto delle conoscenze precedenti sull'acquisizione dei verbi preposizionali in tedesco L3 o L4 nei locutori plurilingui. I risultati hanno indicato che la prossimità tra la L1 e/o la L2 con la L3 e la L4 non influenzano significativamente la precisione dei risultati, i quali variano in base alle lingue già conosciute che il locutore impiega nelle strategie da lui messe in atto nel corso del suo processo di acquisizione⁴⁰⁵.

2.3.2 L'età di acquisizione e la sua variegata interpretazione

« Bilinguals do indeed use gender marking during spoken word recognition, but only if they started acquiring, and using on a regular basis, the gender-agreement language at early age. Late bilinguals do not seem to be able to use gender marking during the recognition process⁴⁰⁶ ».

L'ipotesi dell'età critica è stata introdotta dal neurolinguista Lenneberg⁴⁰⁷, il quale ha osservato maggiori difficoltà e quantità di errori commessi da chi è stato esposto alla L2 solamente in età tardiva, ossia successivamente ai 12 anni. Si tratta del periodo nel quale inizia a verificarsi la lateralizzazione⁴⁰⁸ del cervello in un processo continuo che

⁴⁰³ Jaensch C., *L3 Enhanced Feature Sensitivity as a Result of Higher Proficiency in the L2*, in *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, sotto la direzione di Leung, Y., Clevedon, Multilingual Matters, 2009, pp. 115-143.

⁴⁰⁴ Gibson M., Hufeisen B., *Investigating the role of prior foreign language knowledge*, in *The multilingual lexicon*, sotto la direzione di Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U., Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 87-102.

⁴⁰⁵ Villanueva A. M., *L'influence translinguistique des langues préalables sur l'acquisition du français langue étrangère*, in « Synergies Venezuela », n. 5. 2009-2010, pp. 115-139.

⁴⁰⁶ Guillelmon D., Grosjean F., *The gender marking effect in spoken word recognition: the case of bilinguals*, in « Memory and cognition », n. 29, 2001, pp. 503-511, p. 510.

⁴⁰⁷ Lenneberg E. H., *Biological Foundations of Language*, Hoboken, Wiley, 1967.

⁴⁰⁸ L'emisfero sinistro, ad esempio, si specializza nelle funzioni del linguaggio.

procederà fino alla senilità⁴⁰⁹. Non tutti i neurolinguisti, tuttavia, sono concordi con tale datazione, infatti questa teoria è stata spesso rivista e modificata. Alcuni studiosi, ad esempio, hanno proposto di anticipare la fine del periodo critico e la concomitante lateralizzazione, mentre altri ritengono che ci siano più periodi critici e più periodi sensibili, corrispondenti ai vari livelli linguistici.

Dapprima si concluderebbe il periodo sensibile della fonetica, poi quello relativo alla morfologia e alla sintassi, mentre semantica, lessico e pragmatica non comporterebbero grandi problemi neppure in età adulta. Tale sfasatura dei periodi sensibili è stata collegata alla non contemporaneità della mielinizzazione delle varie aree cerebrali deputate ai diversi livelli linguistici (fonologia, lessico ecc.): lo sviluppo della mielina sui neuroni causa una diminuzione della plasticità neuronale responsabile della fluidità del passaggio dei segnali elettrochimici, ma anche una maggiore difficoltà nella formazione di nuove connessioni fra neuroni, dunque l'apprendimento. Si registra prima una mielinizzazione in età puberale nelle aree responsabili della fonologia e della grammatica, poi in altre aree, mentre quelle relative al lessico non sarebbero soggette a mielinizzazione neanche in età adulta.

Nonostante siano trascorsi oltre cinquanta anni dalle teorie esposte da Lenneberg, allo stato attuale non si ha ancora una teoria unica e concorde sull'età esatta in cui inizia la criticità nell'acquisizione della L2 o le implicazioni che essa comporta.

Per quanto riguarda la differenza tra il comportamento dei bambini locutori nativi di una lingua e quello degli apprendenti L2 è stato dimostrato che il divario è notevole e non colmabile del tutto, sebbene, secondo i generativisti, esse generino entrambe dal già più volte citato *Mécanisme d'Acquisition de la Langue* condiviso da tutti gli esseri umani, i quali ne dispongono *a priori*⁴¹⁰ come risultato di un avvicinarsi di periodi sensibili dai quali è emersa la necessità dello sviluppo di un dispositivo che renda possibile l'integrazione con nuovi strumenti di comunicazione.

In questo paragrafo osserveremo e valuteremo proprio la centralità dell'AOA (*Age of Onset of Acquisition*) e l'influenza dell'età in cui ci si approccia alla L2 nei suoi processi di acquisizione, come già accennato. A tal proposito gli studenti vengono ripartiti in due categorie: gli adulti (aL2 = *adult* L2) e i bambini (cL2 = *child* L2), considerando come discriminante il fatto che i primi dispongono di un AOA successivo all'adolescenza e i secondi precedente.

Secondo le osservazioni proposte da Meisel se i locutori vengono esposti alla L2 dopo l'età di 4 anni, non riusciranno mai a raggiungere un livello di dominio del genere grammaticale pari a quello dei locutori nativi⁴¹¹, stesso parere espresso da Granfeldt⁴¹².

Ciò deriva dal fatto che un'acquisizione tardiva della lingua fa diminuire la sensibilità del locutore ad afferrare le regolarità⁴¹³ dell'*input*, le quali facilitano i processi

⁴⁰⁹ Ciò spiegherebbe le difficoltà che incontra un adulto colpito da afasia nel recuperare la sua competenza in L1 e di chi è esposto al linguaggio solo dopo il periodo infantile.

⁴¹⁰ Meisel J., *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*, Cambridge, Cambridge Textbooks, 2011, p. 3.

⁴¹¹ *Ibidem*, p. 223.

⁴¹² Granfeldt J., *L'Acquisition des Catégories Fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, tesi svolta presso l'Università di Lund, 2003.

⁴¹³ Si tratta di regolarità variegata. Nello specifico del francese esse si riferiscono alla distribuzione dei nomi maschili e femminili in relazione alla semantica di afferenza (Carroll S., *Second-Language Acquisition* [...], *op. cit.*) e alle regolarità legate alla morfo-fonologia (Corbett G., *Gender*, [...], *op. cit.*).

di acquisizione agevolando la comprensione dei legami interni del sintagma nominale⁴¹⁴ e l'integrazione delle nuove informazioni linguistiche nell'acquisizione della grammatica della L2.

Riassumendo, in riferimento al genere grammaticale, Meisel⁴¹⁵ stimò che il limite per ben acquisire tale categorizzazione da parte di uno studente L2 è di 3,6 – 4 anni massimo: se si approccia tale studio prima di quella età si verrà assimilati a dei locutori L1, altrimenti si verrà considerati come studenti L2.

Ciò nonostante, è bene sottolineare nuovamente che sussistono delle variazioni inter e intra individuali⁴¹⁶ che rendono a mio avviso difficile qualsiasi generalizzazione assoluta. Infatti, se l'acquisizione della L1 è pressoché omogenea in tutti parlanti nativi, diverso è quanto accade per la L2, dal momento che intervengono facoltà cognitive e psicologiche che prescindono dalla LAD e che concorrono con essa quando inizia il suo declino, data l'età dello studente.

È possibile distinguere due posizioni: chi ritiene che i locutori L2, indipendentemente dall'età in cui si approcciano alla seconda lingua, dimostrano di avere molte difficoltà ad apprendere questa lingua, soprattutto se essa presenta delle strutture grammaticali inesistenti nella L1 di partenza e chi sostiene che gli studenti adulti, indipendentemente dalla presenza o assenza di determinate strutture morfologiche nella L1, possano raggiungere o meno risultati soddisfacenti nella L2. Il loro successo o insuccesso è determinato principalmente dall'età in cui ci si avvicina alla nuova lingua.

A proposito dell'interpretazione del ruolo dell'età nell'acquisizione della L2, le prove relative all'evoluzione ontologica dell'abilità di apprendimento della seconda lingua sono particolarmente controverse. È convinzione condivisa che i bambini di tenera età imparino la seconda lingua facilmente, a differenza degli studenti più grandi, i quali raggiungono raramente la piena fluidità della L2, soprattutto nella pronuncia.

Nel 1967 Lenneberg⁴¹⁷ si è occupato del periodo critico per l'apprendimento della lingua nativa, stabilendo che fino ai 12 anni il nostro cervello è in grado di acquisire grammatiche mentali.

Questo studio ha tentato di dare una spiegazione alle diverse attitudini dei bambini e degli adulti che si approcciano allo studio della lingua. Questa indagine è stata condotta attraverso l'osservazione dei meccanismi psicologici. Dopo lo studio di Lenneberg se ne sono susseguiti numerosi altri, talvolta contraddittori, in riferimento all'acquisizione della L2: alcuni hanno concluso che i bambini in periodo pre-puberale apprendono la lingua facilmente, altri che il vantaggio spetta ai discendenti di età maggiore, altri ancora si sono focalizzati sull'esistenza o meno di un periodo critico. A proposito di quest'ultima prospettiva, come già emerso, le posizioni si sono catalizzate attorno a due poli: chi ritiene che certi aspetti dello studio della L2 siano acquisibili solamente fino ad una certa età e chi sostiene che essi rimangano indipendenti da essa.

⁴¹⁴ Come sostenuto da Riegel M., Pellat J.-C. e Rioul R. il nome trasmette il genere à l'intérieur du [syntagme nominal], au déterminant et à l'adjectif épithète.

Riegel M., Pellat J. - C., Rioul R., *Grammaire méthodique [...]*, op. cit.

⁴¹⁵ Meisel J., *First and Second Language Acquisition [...]*, op. cit., p. 223.

⁴¹⁶ *Ibidem*, p. 205.

⁴¹⁷ Lenneberg E., *Biological [...]*, op. cit.

Le teorie di Lenneberg si basano sulle osservazioni condotte sui danni cerebrali nei bambini. Egli osservò che se le lesioni sono antecedenti al periodo della pubertà solitamente si riesce a recuperare il danno e a proseguire nello sviluppo delle capacità di linguaggio, diversamente da quanto si verifica negli adulti che raramente recuperano completamente.

I bambini hanno il vantaggio neurologico che permette loro di acquisire meglio una lingua, ciò si verifica fino alla pubertà, periodo che coincide con un punto di svolta di tale abilità. Chi sostiene questa tesi afferma che l'apprendimento avvenga esclusivamente durante l'infanzia poiché raggiunta una certa età il cervello diventa rigido e perde l'elasticità che lo contraddistingueva. Ciò compromette le capacità di apprendimento e rende difficoltoso lo studio della L2.

Al di sotto dei 9 anni di età i bambini sono in grado di imparare perfettamente fino a 3 lingue. Questa esposizione precoce a più idiomi stimola il cervello permettendogli di passare da una lingua ad un'altra in modo agevole e senza ricorrere alla traduzione.

Lenneberg afferma che se, superata la pubertà, non si è ancora appresa nessuna lingua, ciò non potrà essere fatto in seguito a causa di alcuni meccanismi neurologici responsabili del cambiamento nelle abilità di apprendimento della lingua dovuti all'età. La lateralizzazione del cervello e la specializzazione nel linguaggio dell'emisfero sinistro che hanno luogo intorno ai dodici anni implicano che le abilità motorie e linguistiche si sviluppano contemporaneamente per poi separarsi durante la pubertà. Osservando i soggetti celebralesi, Lenneberg dimostrava che nonostante le lesioni alle aree cerebrali del linguaggio più è piccolo il bambino più egli risultava essere in grado di recuperare pienamente l'uso del linguaggio, a differenza degli adolescenti in cui l'attività inconscia diminuisce notevolmente.

Una delle maggiori prove a favore del periodo critico proviene dallo studio dei bambini selvaggi che hanno vissuto sin dalla nascita segregati e isolati dal resto della società. Ricordiamo Genie, una bambina che ha vissuto dalla nascita fino ai 13 anni di età (periodo post-puberale) totalmente isolata dal resto del mondo: Genie non aveva acquisito nessuna lingua e non riuscì a farlo neanche dopo 7 anni di riabilitazione. Isabelle era stata isolata, invece, fino al periodo pre-puberale (6 anni) avendo vissuto vedendo solo la madre sordomuta e, a seguito di un percorso di assistenza riabilitativa, riuscì a acquisire le normali abilità linguistiche. Un ultimo caso molto noto è Victor, trovato in Occitania all'età di 11-12 anni, il quale, dopo un intenso trattamento, vide riemergere le proprie capacità cognitive e sociali, ma non il linguaggio, rispetto al quale riuscì ad imparare solo pochi vocaboli⁴¹⁸.

I dati emersi da queste osservazioni, tuttavia, non possono essere considerati come imprescindibili e assoluti dal momento che l'isolamento a cui questi bambini sono stati sottoposti può aver causato in loro ritardi mentali o disturbi emozionali tali da mettere in discussione le loro abilità linguistiche.

⁴¹⁸ Anche per Hamann l'acquisizione della stessa è garantita fino all'età di 6 anni. Dopo tale periodo e fino alla pubertà l'interiorizzazione della L2 è possibile e dopo la pubertà è molto raro che si riesca a raggiungere il livello *native speaker*. Hamann C., *Null arguments in German child language* [...], *op. cit.*

Gli studi condotti da Flege, Weber-Fox e Neville⁴¹⁹ hanno mostrato qual è l'impatto dell'età sul trattamento sintattico della L2 da parte degli studenti, siano essi bambini o adulti. L'aspetto osservato nei locutori cinesi coinvolti è l'apprendimento semantico e sintattico dell'inglese L2, per valutare i quali sono state osservate le risposte comportamentali ed elettro-fisiologiche dei partecipanti alle prese con la lettura di frasi contenenti errori di natura sintattica e semantica. I risultati a livello comportamentale non hanno mostrato differenze considerevoli rispetto a quelle semantiche e sintattiche tra gli studenti di età infantile e gli adulti. Le loro risposte elettrofisiologiche hanno posto l'attenzione sul rapporto tra l'età e il trattamento sintattico della lingua⁴²⁰, registrando dei risultati comportamentali ed elettrofisiologici che prescindono dall'età di acquisizione e delle risposte elettrofisiologiche associate al trattamento sintattico che confermano come l'età di acquisizione sia legata a fattori biologici e di maturazione.

Dubbi e punti di discordia concernono anche la collocazione dell'età critica, non da tutti individuabile nel periodo puberale. Krashen⁴²¹, ad esempio, la colloca molto prima di quanto calcolato da Lenneberg, tanto da non coincidere con la lateralizzazione del cervello da esso riconosciuta come coincidente con l'età critica.

I già citati Flege, Yeni-Komshian e Liu condividono solo parzialmente la teoria dell'età critica. Essi hanno osservato sì che gli studenti coreani arrivati tardi negli Stati Uniti hanno fatto registrare *performance* più deboli degli altri locutori intervistati, ma anche che le conoscenze delle regole grammaticali dei bilingui non erano direttamente ed unicamente legate all'età di arrivo nel paese che li ha accolti, ma piuttosto connesse al numero di anni di studio che i partecipanti coreani hanno effettuato negli Stati Uniti.

Anche i risultati ottenuti da Rossi, Gugler, Friederici e Hahne⁴²² confermano l'idea appena citata. A loro avviso, infatti, è il livello di competenza linguistica nella L2 e non l'età di approccio ad essa la responsabile delle differenze tra i bilingui e i nativi.

McDonald, invece, ritiene che i responsabili delle scarse *performances* dei locutori bilingui e delle difficoltà da essi registrate nei processi cognitivi fondamentali siano dovute alla memoria e alla velocità di decodifica degli stimoli. A tal proposito essi hanno dimostrato che le competenze acquisite dai locutori nativi e dagli studenti L2 raggiungono lo stesso livello solo quando i primi si trovano in condizioni particolarmente stressanti, cosa che riduce considerevolmente le loro capacità cognitive. Ne deriva come egli non ritenga centrale l'età critica, ma, piuttosto, i fenomeni psico-sociali e cognitivi.

Chiudiamo il paragrafo con alcuni riferimenti a posizioni totalmente o parzialmente riconducibili al concetto di età critica. Tra coloro che non concordano con la centralità attribuita al ruolo dell'età critica vi è chi sostiene che il cervello dei bambini crei numerosissime connessioni (molte di più di quanto un adulto riesca a realizzare nella sua quotidianità) e ciò favorirebbe l'apprendimento efficace e completo della lingua. Tra i

⁴¹⁹ Flege J. E., Yeni-Komshian G. H., Liu S., *Age constraints on second-language acquisition*, in « Journal of Memory and Language », n. 41, 1999, pp. 78-104.

⁴²⁰ Carrasco H., Frenck-Mestre C., *Représentations grammaticales en langue seconde. Quand la morphologie prend forme*, in « TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage », n. 27, 2008, pp. 27-38.

⁴²¹ Krashen, S. D., *The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases*, in *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, sotto la direzione di Aaronson D., Rieber R.W., New York, New York Academy of Sciences, 1975.

⁴²² Rossi S., Gugler M. F., Friederici A. D., Hahne A., *The Impact of Proficiency on Syntactic Second-language Processing of German and Italian: Evidence from Event-related Potentials*, in « Journal of Cognitive Neuroscience », n. 18, vol.12, 2006, pp. 2030-2048.

maggiori sostenitori di questa teoria, definita del condizionamento, si pone sicuramente Skinner⁴²³, il quale ritiene che il linguaggio del bambino si sviluppi esclusivamente dalle relazioni con l'ambiente. La lingua viene appresa per mezzo di un'imitazione gratificata dei modelli della lingua che devono avere un rapporto emozionale con lo studente, poiché l'imitazione apporta delle sensazioni piacevoli che ricoprono la funzione di rinforzo. Il rapporto tra comportamento e ambiente permette di sviluppare nuove abilità, tra cui rientra l'apprendimento della lingua e ciò indipendentemente dall'età.

Se si considera, tuttavia, che la lingua si presenta come un insieme di parole sempre originale e mai come una pedissequa ripetizione di quanto precedentemente pronunciato o ascoltato, si giunge all'evidenza espressa da Pinker⁴²⁴, secondo cui l'apprendimento non può essere considerato come semplice ripetizione e condizionamento, ma come espressione di strumenti innati che generano molteplici frasi a partire da un vocabolario ridotto e limitato.

Ciò si lega inevitabilmente alla teoria di Chomsky⁴²⁵. Secondo lui i fattori ambientali sono irrilevanti a fini dell'apprendimento della lingua, infatti a questo fine necessita l'attivazione dei principi innati che vanno a costruire una sorta di strumento di acquisizione della lingua, il già citato *language acquisition device* che permette di elaborare una struttura linguistica a partire dall'*input* esterno. Il LAD risulta essere responsabile dell'apprendimento linguistico fino all'età puberale a seguito della quale, infatti, esso diviene inaccessibile costringendo i discendenti a dipendere dall'insegnamento esplicito.

2.3.3. Il ruolo della prossimità tra L1 e L2 nel processo di acquisizione

Secondo alcuni la situazione di incertezza che caratterizza l'acquisizione della L2 è direttamente proporzionale alla distanza tra L1 e L2, ne deriva che il concetto di prossimità sia estremamente importante, come è confermato dalle parole di Filipović e Hawkins:

« Van der Linden & Hulk (2009) confirment que la distance typologique de la L1 et la L2 joue un rôle dans le processus d'apprentissage. Elles montrent que les apprenants allemands du néerlandais, acquièrent plus facilement le genre en néerlandais que les apprenants français. Selon ces deux linguistes, cette différence est causée par le fait que l'allemand et le néerlandais sont des langues typologiquement plus proches l'un de l'autre que le néerlandais et le français. L'allemand et le néerlandais partagent plus d'aspects linguistiques, ce qui facilite l'acquisition⁴²⁶ ».

La questione della percezione della prossimità tra due lingue da parte del locutore è particolarmente variabile: sebbene, ad esempio, lingue come l'inglese e il francese siano differenti tra loro come sottofamiglia di appartenenza e struttura linguistica sono spesso

⁴²³ Skinner B. F., *Verbal Behaviour*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957.

⁴²⁴ Pinker S., *The Language Instinct*, Londra, Penguin, 1995.

⁴²⁵ Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

⁴²⁶ Filipović L., Hawkins J. A., citati in Guerreiro D., *L'influence de la langue maternelle sur l'acquisition du passé composé en français L2*, tesi presso l'Università di Leyde, 2015, p. 5.

recepte dai locutori con una L1 non appartenente alla famiglia delle lingue indoeuropee come molto simili⁴²⁷, mentre vengono giudicate più distanti dai locutori facenti parte dello stesso gruppo linguistico. Allo stesso modo l'inglese e il cinese, ad esempio, sebbene siano molto vicini tra loro per la loro natura di lingue isolanti, la prevalenza di termini mono o bisillabici, la morfologia semplice e il processo morfologico⁴²⁸ di composizione⁴²⁹, vengono spesso percepite come lingue estremamente differenti.

È proprio base alla distanza o vicinanza tra la L1 e la L2 che il concetto di *transfer* conosce la bipartizione *transfer* superficiale e *transfer* profondo. A tal proposito, nel 2006, osservando il genere grammaticale in olandese, Sabourin, Stowe e de Haan⁴³⁰, hanno descritto proprio la differenza tra queste due categorie: il *transfer* superficiale implica che la distribuzione del genere grammaticale tra due lingue sia simile e che i congeneri in esse presenti siano molto diffusi⁴³¹, mentre il *transfer* profondo si riferisce, più genericamente, al fatto che il genere grammaticale tra le due lingue sia condiviso (come, per esempio, per il francese e l'italiano, le quali possiedono entrambi due generi, ossia il maschile e il femminile). Ne deriva che il *transfer* superficiale implichi quello profondo, ma non il contrario.

Adjémian si espresse a tal proposito affermando che:

« In the task of acquiring lexical knowledge in the target language, the learner may compare the lexical relatedness possibilities expressed in the LI lexicon with the incoming target language lexical data, exploiting any that appear to match. This means that wherever it appears to fit, the learner may transfer a lexical rule or lexical feature from LI into the learner-grammar lexicon. If this is the case, it should be possible to find in the learner's performance, or better still, in the learner's intuitions in the TL, evidence of LI lexical properties⁴³² ».

La tipologia delle lingue, la loro prossimità o distanza, la percezione dei soggetti che si avvicinano a comprendere e apprendere una lingua, le sue specificità e la distanza che la separa da quella/quelle che il locutore già conosce vi ricoprono tutte un ruolo fondamentale. Sebbene a questi elementi, certamente, se ne aggiungano anche altri, come: il livello di competenza del locutore, la rappresentazione sociale di ciascuna lingua, la sua frequenza di impiego, il suo *status*, i modi di comunicazione impiegati, l'utilizzo integrale o parziale della L2 durante la lezione in classe o nella vita quotidiana, a seconda che si tratti di apprendimento scolastico o di immersione linguistica.

A mio avviso gli effetti della vicinanza tra L1 e L2 possono essere ripartiti in due sezioni. Da una parte, la prossimità interlinguistica presenta dei vantaggi che permettono al locutore di avanzare nel suo percorso di crescita nelle competenze linguistiche della

⁴²⁷ Data anche la condivisione dell'alfabeto latino.

⁴²⁸ In francese il procedimento di derivazione e la struttura nome-complemento sono più frequenti.

⁴²⁹ Cuet C., *Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives*, in « Synergies Chine », n. 6, 2011, pp. 95-103.

⁴³⁰ Sabourin L., Stowe L. A., De Haan, G. J., *Transfer effects in learning a [...]*, *op. cit.*

⁴³¹ La presenza di numerosi congeneri può, talvolta, indurre in errore lo studente L2, dal momento che ciò potrà spingerlo ad attribuire il genere che alcuni termini hanno nella sua L1, nonostante ciò non si verifichi anche nella L2 in questione, trattandosi di un falso amico.

⁴³² Adjémian C., *The transferability of lexical properties*, in *Language transfer in language learning*, sotto la direzione di Grass S., Selinker L., Rowlwy, Newbury house, 1983, pp. 250-268, p. 256.

L2, soprattutto in una fase iniziale, quando riesce a sfruttare tale somiglianza per farsi capire e partecipare attivamente alla conversazione, aumentando le possibilità di entrare in contatto con la lingua che sta imparando⁴³³, dall'altra vi sono degli svantaggi a lungo termine, poiché sentendosi ormai padrone della lingua che sta apprendendo, il locutore abbassa il suo livello di vigilanza che dovrebbe, invece, rimanere sempre alto e costante.

Se il locutore si trova di fronte ad una conversazione veloce non riesce a riflettere bene su ciò che sta dicendo ed è facile che si verifichino fenomeni di interferenza linguistica⁴³⁴.

Talvolta, infatti, la vicinanza tra L1 e L2 può avere numerose conseguenze negative. L'acquisizione delle sequenze, dei suoni, delle parole e dei significati è, infatti, più difficoltosa in caso di vicinanza tra la L1 e la L2 o in caso di prossimità di elementi all'interno di una stessa lingua. Da ciò l'idea che vi siano più errori intralinguistici che interlinguistici, cioè dal momento che le similitudini e le prossimità all'interno di una stessa lingua sono molto più evidenti rispetto a quanto non lo siano la L1 e la L2.

Kellerman⁴³⁵, ribadendo il concetto dell'influenza della L1 nei processi di acquisizione della L2 e del loro rapporto di somiglianze e divergenze formali o funzionali, ha posto l'accento sul fatto che la rappresentazione specifica delle due lingue che il locutore costruisce nella propria mente interferisce nella sua produzione nella L2.

Per Kellerman, infatti, lo studente alle prese con una L2 distingue due zone: quella neutra a cui appartengono tutti gli elementi che possono dar luogo ad una eventuale attività di *transfer* nella L2 e quella segnata dalla L1, come le espressioni idiomatiche. Qui risiede la differenza tra acquisizione della lingua materna e della seconda lingua.

In riferimento al rapporto tra L1 e L2, Cammarota e Giacobbe⁴³⁶, in un'inchiesta sull'acquisizione del lessico francese da parte dei rifugiati latino-americani in Francia, hanno suggerito che « c'est dans la LS que se trouve l'origine de la systématique de la LC. En utilisant LS comme système préalable, l'apprenant postule, par là-même, la systématique de la LC⁴³⁷ ».

Tale è l'importanza che per alcuni la prima lingua esercita sull'altra che si è più volte sottolineato che bisogna sempre tener conto dell'eventuale ruolo dell'altra lingua quando si osservano i processi di acquisizione nelle varie L2⁴³⁸. Ne deriva che la lingua A possa influenzare la lingua B positivamente o negativamente, accelerando o rallentando l'acquisizione del genere grammaticale. Ciò anche in relazione alla prossimità tra le due lingue. A tal proposito è opinione diffusa che sia la lingua dominante a prevalere su quella recessiva⁴³⁹.

⁴³³ *Ivi*.

⁴³⁴ In questo caso può intervenire il *monitor* per permettere all'individuo che sta producendo in L2 di correggersi.

⁴³⁵ Kellerman E., *Transfer and non-transfer: Where we are now. Studies*, in « Second Language Acquisition », n. 2, 1979, pp. 37-57.

⁴³⁶ Giacobbe J., Cammarota M.-A., *Un modello del rapporto L1/L2 nella costruzione del lessico*, in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, sotto la direzione di Ramat G., Bologna, il Mulino, 1986, pp. 254-263.

⁴³⁷ Cammarota M.-A., Giacobbe J. citati in Bosisio C., *Interlingua e profilo*, [...], *op. cit.*, p. 72.

⁴³⁸ Hulk A. C. J., Van Der Linden E. H., *L'acquisition du genre chez les enfants bilingues et le rôle de l'autre langue*, in « Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire », n. 85, 2009, pp. 147-160.

⁴³⁹ Sussistono delle teorie a questa opposte che hanno dimostrato l'influenza della L1 sulla L2, anche in situazione di equilibrio e parità di rilevanza delle lingue.

Intendiamo chiudere questo paragrafo riferito al rapporto tra L1 e L2 e alla sua centralità che può essere più o meno preminente rispetto agli altri dati osservati finora, con un riferimento agli *heritage speakers*, ossia quei locutori la cui L2 è stata sostituita da una L1 in tenera età per varie cause, tra cui le più ricorrenti sono i fenomeni migratori e i trasferimenti.

In questi locutori si può osservare sia l'effetto dell'età che l'influenza esercitata dall'altra lingua, quella materna, in relazione alla prossimità con la L2. Come sottolineato da Poliski, gli studi sugli *heritage speakers* sono di particolare interesse, poiché il processo di acquisizione linguistica della *langue cible* in tali locutori si verifica in condizioni uniche, sia per la loro età che per il rapporto che in essi si instaura tra le due lingue:

« It would be wrong [...] to equate the reanalysis of gender in American Russian to some kind of fossilization of childhood errors by L1 learners – some of the errors that occur in L1 acquisition never occur in heritage speakers, and some reanalysis by heritage speakers follow a different path compared to child language⁴⁴⁰ ».

Montrul, Foote e Perpiñan⁴⁴¹, a tal proposito, hanno realizzato uno studio con migranti di origine spagnola trasferitisi negli Stati Uniti durante la prima infanzia. Per loro lo spagnolo, che in molti casi era già stato studiato in contesto scolastico, è diventato L2. In questo studio sono stati paragonati studenti anglofoni di spagnolo L2 e *heritage speakers* di pari livello di competenza sia per quanto riguarda la comprensione scritta che la produzione orale. Ciò al fine di osservare questi partecipanti nel compito di attribuzione del genere ai termini spagnoli loro sottoposti. Le differenze trovate sono state numerose, non solamente legate all'età di esposizione alla nuova lingua, ma anche in riferimento ai compiti assegnati loro e alle implicazioni metacognitive da essi richieste. Le risposte fornite dagli studenti L2 nei compiti scritti hanno fatto registrare un numero inferiore di errori rispetto agli *heritage speakers*, mentre sono stati ottenuti risultati inversi solo nella produzione orale⁴⁴². Ciò si giustifica con il fatto che lo scritto richiede competenze metalinguistiche maggiori rispetto alla produzione orale che, al contrario, non permette riflessioni esplicite a causa della mancanza di tempo.

Secondo questo studio, alcuni studenti entrati in contatto con la L2 solamente in età particolarmente tardiva (tra i 12 e i 20 anni) hanno conseguito risultati ottimi nei compiti di attribuzione del genere grammaticale, migliori rispetto a chi ha acquisito la *langue cible* come L1, cosa che testimonia come l'età non debba essere considerata come unico responsabile dell'acquisizione, ma uno dei fattori che co-occorrono in questo processo, insieme alle modalità di appropriazione della lingua (acquisizione o apprendimento) e al tipo di trattamento che si fa delle conoscenze acquisite (conoscenze implicite o esplicite, memoria procedurale o dichiarativa).

⁴⁴⁰ Polinsky M., *Heritage language narratives*, in *Language education: A new field emerging*, sotto la direzione di Brinton D., Kagan O., Bauckus S. Heritage, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 2008, pp. 149-164, p. 150.

⁴⁴¹ Montrul S., Foote R., Perpiñan S., *Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition*, in « Language Learning », n. 58, vol. 3, 2008, pp. 503-553.

⁴⁴² Altri linguisti, come Alarcón, invece, non hanno trovato alcuna differenza tra gli studenti L2 e gli *heritage speakers*, sempre in riferimento a mansioni scritte.

Dei risultati simili sono stati ottenuti nello studio di Alarcón⁴⁴³. Egli ha confermato che gli studenti L2 fanno registrare delle differenze delle *performance* tra scritto e orale, cosa che indica che essi non hanno ancora interiorizzato le regole di genere come parte integrante del loro sistema implicito di conoscenze.

Secondo Weinrich tra L1 e L2 vi sono delle similitudini formali e funzionali tali da generare delle equivalenze interlinguistiche per cui alcuni morfemi, fonemi o significati vengono usati indifferentemente in entrambi i sistemi linguistici, andando, così, a coinvolgere anche la natura del segno in termini saussuriani:

«una volta prodottasi un'identificazione interlinguistica tra semantemi di due lingue in contatto, diventa possibile per il bilingue interpretare due segni, di cui egli ha identificato i semantemi o significanti, uno per ciascuna lingua⁴⁴⁴».

«Esiste un tipo di interferenza, estremamente comune nel contatto fra lingue, che non comporta alcun diretto trasferimento di elementi e che può interessare sia l'espressione sia il contenuto. Potremo analizzarlo nel modo più efficace in termini strutturali se ammettiamo che le unità fondamentali di espressione e contenuto – i fonemi e i semantemi – siano definite all'interno di ciascuna lingua dalle loro opposizioni con altri fonemi e semantemi di quella lingua [...].

Nella misura in cui la lingua è un sistema di opposizioni, una identificazione parziale dei sistemi è per il bilingue una riduzione del suo carico linguistico: queste identificazioni naturali sono alla radice di molte forme di interferenza⁴⁴⁵».

In una prima fase di apprendimento della lingua gli studenti spagnolo L1 e giapponese L1 alle prese con l'acquisizione dell'inglese L2 commettono lo stesso quantitativo di errori nell'accordare il verbo alla terza persona singolare, nonostante lo spagnolo abbia delle rappresentazioni grammaticali astratte, come l'accordo verbale, che, invece, mancano in giapponese. Questo si verifica perché il locutore L2 si avvicina a queste astrattezze morfologiche solamente in una fase più avanzata del suo percorso di acquisizione, quando esse iniziano ad essere grammaticalizzate. È esattamente in questo periodo che la L1 inizia ad assumere un ruolo in questo processo, ruolo che determinerà il fatto che gli studenti giapponesi di cui sopra non riusciranno mai ad ottenere, in inglese, livelli di competenza pari a quelli dei locutori nativi.

Un ultimo accenno alle teorie di Filipović e Hawkins su alcuni aspetti linguistici elementari che L1 e L2 condividono. Tali elementi condivisi, tendenzialmente, verranno acquisiti molto più velocemente rispetto agli aspetti linguistici più complessi. A loro avviso questi ultimi, quali ad esempio le consonanti foneticamente complesse o il senso lessicalmente articolato di una parola, sono acquisiti con particolare lentezza, anche in caso di condivisione tra la L1 e la L2. Questo fenomeno è spiegato tramite l'ipotesi secondo la quale gli studenti si avvicinano allo studio della L2 attraverso un atteggiamento linguistico neutro. Ne deriva che l'apprendimento della L2 comincia sempre con un elemento linguistico semplice che può essere trasferito dalla L2 alla L1 anche se in questa lingua esso rappresenta un aspetto più complesso rispetto a quanto non

⁴⁴³ Alarcón I., *Spanish gender agreement and complete and incomplete acquisition: Early and late bilingual's linguistic behaviour within the noun phrase*, in «Bilingualism: Language and Cognition», n. 14, vol. 3, 2011, pp. 332-350.

⁴⁴⁴ Weinreich U., *Languages in Contact, New York 1953, Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri, 1974 (trad. it. in Cardona G.R.), p. 16.

⁴⁴⁵ *Ibidem*, pp. 12-14.

lo sia nella lingua materna. L'approccio con gli elementi più complicati ed il loro utilizzo comincerà solamente in una fase più avanzata.

Condividono l'idea secondo la quale gli aspetti linguistici vengono acquisiti secondo il loro livello di complessità anche Filipović e Hawkins⁴⁴⁶. A loro avviso, infatti, più i tratti sono complessi e più richiedono sforzi da parte dello studente per essere acquisiti⁴⁴⁷. Ciò indipendentemente dal rapporto di vicinanza o lontananza tra la L1 e la L2 del locutore.

2.3.4 Il ruolo dell'altre lingua nell'acquisizione della L3

Osserviamo ora la relazione tra *transfer* e l'interpretazione in caso di acquisizione di una terza lingua. Secondo Cenoz⁴⁴⁸, in questa situazione, si realizzano in prevalenza *transfer* lessicali. Si verifica anche qui che i termini presi in prestito da una lingua percepita dai locutori come tipologicamente affine siano molto numerosi. Soprattutto nel caso in cui i locutori conoscano più di due lingue il ruolo giocato dalla distanza tra L1/L2 e L3 è fondamentale, indipendentemente dal loro ordine di acquisizione. Ciò implica che ci sia una delle lingue che il locutore già conosce di maggiore influenza sulla L3 rispetto alle altre: la lingua percepita come più simile alla L3 sarà quella più utilizzata.

Questa osservazione fu condotta da Cenoz in riferimento all'influenza dello spagnolo (L1 o L2) in locutori con lingua basca L1 o L2 e inglese L3, da De Angelis e Selinker⁴⁴⁹ per quanto riguarda l'influenza lessicale nelle parole funzionali (*bound morphemes*) dello spagnolo L2 sull'italiano L3 in locutori con l'inglese come L1 e da Hammarberg⁴⁵⁰ in uno studio longitudinale condotto su uno studente inglese di svedese L3 con tedesco, francese e italiano L2. Come già sottolineato, in tutti questi studi emerge che la tipologia, la ricezione e lo *status* della lingua straniera giocano sempre un ruolo fondamentale nei processi di acquisizione della L3.

Al fine di dimostrare come siano la tipologia e la psicotipologia a determinare la natura e la quantità dei *transfer* della L1 o L2 sulla L3, si è osservata anche l'acquisizione del determinante in locutori cantonese L1, inglese L2 e francese L3 e vietnamita L1 e francese L2. Si tratta in entrambi i casi di L1 prive delle categorie funzionali del determinante, del nome e della definitezza. Tratti, questi, presenti sia in inglese che in francese. I dati emersi hanno mostrato che, nel gruppo di partecipanti con cantonese L1,

⁴⁴⁶ È per questa ragione che essi recepiscono la struttura sintattica inglese con il soggetto impersonale *it* come più difficoltosa rispetto allo spagnolo. Invece, gli studenti francese e inglese non hanno molte difficoltà con le frasi senza soggetto, tipiche dello spagnolo, dal momento che la struttura sintattica della loro L1 è marcata e ne deriva che la struttura sintattica spagnola risulti essere più facile da acquisire. Per lo stesso motivo gli studenti di spagnolo trasferiscono la struttura della loro L1 nella L2.

⁴⁴⁷ Guerreiro D., *L'influence de la langue maternelle sur l'acquisition* [...], *op. cit.*

⁴⁴⁸ Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U., *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives*, Clevedo, Multilingual Matters, 2001.

⁴⁴⁹ De Angelis G., Selinker, L., *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*, in *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, sotto la direzione di Cenoz J., Hefeisen B., Jessner U., Clevedon, Multilingual Matters, 2001, pp. 42-58.

⁴⁵⁰ Hammarberg B., *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition* [...], *op. cit.*, pp. 21-41.

c'è una forte influenza esercitata dalla L2 sulla L3 dovuta alla distanza tipologica tra inglese e francese.

« L'allemand et le néerlandais partagent plus d'aspects linguistiques, ce qui facilite l'acquisition⁴⁵¹ ».

2.3.5 L'acquisizione del genere grammaticale applicata alle differenze tipologiche tra le varie lingue

Come già emerso, l'acquisizione del genere grammaticale in riferimento ad un sostantivo e al suo determinante varia a seconda della lingua in questione, come sottolineato da Chierchia⁴⁵², il quale ha osservato la presenza di differenze tipologiche tra le lingue romanze e quelle germaniche in riferimento all'acquisizione del genere, dal momento che non tutte dispongono della presenza del determinante o della stessa struttura di genere.

Numerosi test sono stati condotti al fine di mostrare come tale dominio e la sua difficoltà di acquisizione sia un elemento soggettivo e strettamente connesso alla tipologia della lingua in questione. Tra essi ricordiamo quelli di Kupisch, Müller e Cantone⁴⁵³, i quali, studiando l'acquisizione del genere in francese e in italiano nei bambini bilingui 2L1, hanno osservato che per loro la scelta della forma corretta dell'articolo è più semplice in italiano che in francese, lingua nella quale è più frequente che i locutori cadano in errore. Ciò a testimonianza del fatto che sussistono delle difficoltà intrinseche alla L2 e che non possono essere riconducibili solamente alla natura della L1 dei partecipanti ai loro test.

Un altro test è quello condotto da Granfeldt in riferimento ai locutori francese-svedese. Egli ha trovato pochissimi errori di genere, tra il 2,1 % e il 6,7%, nelle produzioni in lingua francese, cosa che corrisponde più o meno a quanto osservato nei monolingui. Risultati speculari sono stati ottenuti da Kuchenbrandt⁴⁵⁴. Egli ha studiato le produzioni spontanee di alcuni bambini locutori spagnolo-tedesco e di due bambini spagnoli monolingui. Infatti, in riferimento all'acquisizione del genere dell'articolo e dell'aggettivo in spagnolo, parametro da lui osservato, non ha trovato alcuna differenza di risultati tra le varie categorie di partecipanti.

A mio avviso, la trasparenza della morfologia del genere gioca un ruolo centrale nell'acquisizione di questa categoria nella L2 e nella sua velocità di acquisizione⁴⁵⁵, come emerge dalla già citata osservazione proposta da Chierchia circa la differenza tra le lingue

⁴⁵¹ Guerreiro D., *L'influence de la langue maternelle* [...], *op. cit.*, p. 5.

⁴⁵² Chierchia G., Guasti M. T., *Backwards vs. Forward Anaphora* [...], *op. cit.*

⁴⁵³ Kupisch T., Müller N., Cantone K., *Gender in Monolingual and Bilingual First Language Acquisition: Comparing Italian and French*, in « *Lingue e Linguaggio* », n. 1, 1984, pp. 107-149.

⁴⁵⁴ Kuchenbrandt I., *Gender Acquisition in Bilingual Spanish*, in *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, sotto la direzione di Cohen J., McAlister K. T., Rolstad K., McSwan J., Somerville, Cascadilla Press, 2005, pp. 1252-1263.

⁴⁵⁵ Müller N., *L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand)*, in « *L'acquisition bilingue simultanée pré-scolaire* », n. 6, 1995, pp. 65-99.

romanze e quelle germaniche. Nei numerosi studi sull'acquisizione è stato osservato che i bambini locutori lingua romanza – lingua germanica presentano una grande divergenza di risultati a seconda della lingua nella quale si esprimono, ciò anche perché tra le due lingue sussistono numerose divergenze. Una di esse è, ad esempio, la presenza dei già citati nomi nudi: nelle lingue germaniche essi appaiono sia in posizione di oggetto che di soggetto, mentre gran parte delle lingue romanze come l'italiano e lo spagnolo ammettono i nomi nudi solo in posizione di oggetto, cosa che, tra le altre, non si verifica in francese⁴⁵⁶.

Centrale è, quindi, il grado di condivisione della categorizzazione di genere tra L1 e L2. Come espresso da Tockowitz e MacWhinney⁴⁵⁷ prima e Frenck-Mestre, Foucart, Carrasco e Herschesohn⁴⁵⁸ poi, infatti, le interferenze con la L1 possono creare degli ostacoli maggiori rispetto a quelli causati dalla totale assenza di genere nella L1:

« Features that are absent from the native language (in the present case grammatical gender for native English speakers) should in fact be acquired faster than those that are in conflict (or « competition ») with second language parameters⁴⁵⁹ ».

2.4. I Modelli cognitivi e la loro implicazione didattica

Si intende ora dedicare la sezione finale del corrente capitolo ai vari modelli psicocognitivi nei quali possono essere catalogati i principali approcci riferiti e applicati all'apprendimento e all'acquisizione linguistica.

2.4.1 Il *natural approach* di Krashen

I principali esempi di modello integrato degli anni '80 sono quello del monitor di Krashen e le sue applicazioni didattiche del *Natural Approach* e il modello multidimensionale di Clahsen, Meisel e Pienemann, che considera l'azione dei principi e dei processi cognitivi, similmente a quanto fatto da Slobin⁴⁶⁰ per la L1. Ad esempio vi si ritrovano il cercare di evitare le interruzioni o lo stravolgimento dell'ordine canonico nelle unità linguistiche di base e il porre l'attenzione sui fattori socio-contestuali, come il livello di integrazione dello studente nella cultura della L2 e il suo atteggiamento⁴⁶¹ rispetto ad essa.

⁴⁵⁶ A tal proposito è stata osservata una grande influenza positiva del francese sull'olandese e sul tedesco in riferimento alla rapidità di acquisizione dei determinanti.

⁴⁵⁷ Tockowitz N, MacWhinney B., *Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar: An event related potential investigation*, in « Studies in Second Language Acquisition », n. 2, 2005, pp. 173–204.

⁴⁵⁸ Frenck-Mestre C., Osterhout L., McLaughlin J., Foucart A., *The effect of phonological realization of inflectional morphology on verbal agreement in French*, in « Acta Psychol », n. 3, vol. 128, 2008, pp. 528–536.

⁴⁵⁹ *Ibidem*, p. 531.

⁴⁶⁰ Slobin D. I., *Cognitive prerequisites for the development of grammar*, in *Studies of child language development*, sotto la direzione di Ferguson C.A., Slobin D. I., New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973, pp. 199-200.

⁴⁶¹ DuPlessis J., Solin D., Travis L., White L., *UG or not UG [...]*, *op. cit.*

Il modello multidimensionale si fonda, infatti, sui principi e sui processi cognitivi, quali le strategie universali di elaborazione linguistica, sul modo di percepire gli eventi che il locutore ha e sui fattori socio-contestuali, quali ad esempio il grado di integrazione che egli porta avanti. Tale modello, inoltre, poggia su ricerche empiriche volte all'osservazione dell'ordine delle parole nel tedesco L2 e su ricerche condotte in Australia sull'inglese L2.

Krashen, invece, ha distinto in modo netto due diverse modalità per imparare la L2: la prima di tipo inconscio è detta acquisizione ed è quella, ad esempio, dei bambini che apprendono la loro L1⁴⁶², senza applicarsi consapevolmente sul suo studio; la seconda di tipo conscio è, invece, l'apprendimento.

Si tratta di una distinzione con la quale non tutti sono d'accordo. Tra gli oppositori vi è Ellis⁴⁶³ che nel 1992 ha collocato le due lungo un *continuum* che va dalla modalità meno conscia a quella più conscia, senza dividerle nettamente tra loro.

In una situazione di acquisizione non guidata, a livello iniziale, la comunicazione e l'acquisizione sono fortemente correlate tra loro, tanto che lo studente arriva a esprimersi spesso tramite il linguaggio non verbale della gestualità e attraverso le conoscenze linguistiche limitate di cui dispone in fase iniziale, dal momento che poi progressivamente inizierà ad affinare le proprie conoscenze nella *langue cible* anche grazie all'integrazione sempre più forte con l'ambiente che lo circonda.

Nell'acquisizione guidata, la quantità e la natura degli *input* che lo studente riceve variano in base alle scelte dell'insegnante, il quale può decidere di dare maggiore preminenza alla grammatica piuttosto che alla comunicazione, o viceversa. In questa situazione lo studente entra in contatto solamente con un numero ristretto di *input* accuratamente selezionati dal docente che propone alla classe percorsi mirati, ricchi di esercizi metalinguisticamente presentati e strutturati, come dettati, *problem solving*, pratica di comunicazione quotidiana con simulazioni di vita reale e spiegazioni grammaticali.

Per far sì che gli studenti migliorino il proprio livello nella L2 è bene che il docente aumenti l'*input* o che lo si faccia in autonomia al di fuori dell'ambiente scolastico, magari ricorrendo alla tecnologia o agli scambi culturali dal momento che è molto probabile che in un'esposizione intensificata alla lingua il locutore entri in contatto con degli anelli mancanti nei materiali didattici e che, quindi, ci sia ciò di cui lo studente ha bisogno.

Tra tutti i dati linguistici ai quali è esposto lo studente, alcuni vengono acquisiti, ossia trasferiti nella memoria a breve termine ed alcuni vengono conservati nella memoria a lungo termine, in quanto conoscenza linguistica stabile della *langue cible*.

In linea generale, a livello scolastico, lo studio della L2 è spesso trasmesso in modo esplicito, facendo ricorso allo studio delle regole grammaticali. Ciò, talvolta, si verifica anche in contesto di immersione linguistica, dal momento che tale immersione può avvenire dopo che il locutore ha già acquisito le regole grammaticali della propria L1 e attivato un processo metalinguistico inerente l'apprendimento della lettura e della

⁴⁶² La L1 che il bambino impara in ambito familiare, rappresenta per lui sia un valore di rappresentazione della realtà che lo circonda sia il valore socio-identitario, simbolo della propria appartenenza.

⁴⁶³ Ellis, N. C., *Linguistic relativity revisited: The bilingual word-length effect in working memory during counting*, in *Cognitive processing in bilinguals, remembering numbers, and mental calculation*, sotto la direzione di Harris R. J., Amsterdam, North-Holland, 1992, pp. 137-155.

scrittura. Ne è testimonianza il fatto che spesso il bambino recepisce il costrutto articolo/nome come se fosse un solo elemento, mentre questo non si verifica nella L2, dove si procede o con una segmentazione attraverso lo scritto o con una esplicitazione delle regole⁴⁶⁴.

Vi è anche un'ulteriore sotto categorizzazione tra acquisizione della L2 e l'acquisizione bilingue, alla quale abbiamo precedentemente accennato. Nel primo caso le due lingue sono apprese in sequenza, mentre nel secondo i due idiomi si apprendono contemporaneamente a partire dai primi anni (entro i 3-4 anni di età si parla di acquisizione simultanea di due lingue). Spesso la prima si usa in famiglia con i genitori, mentre la seconda con gli altri, in contesti extrafamiliari⁴⁶⁵.

La sua *hypothèse du moniteur* sottolinea che l'apprendimento cosciente di una L2 funziona come un monitor che ricopre il ruolo di controllore della produzione orale (*output*) del locutore. In linea generale, prima di esporre il proprio enunciato, il locutore lo elabora interiormente a livello cognitivo. In questo contesto il monitor lo aiuta ad apportare le variazioni e le correzioni necessarie all'elaborazione cognitiva dell'enunciato, interferendo, così, sulla sua produzione fisica e, quindi, espressione orale, anche tramite interventi del monitor successivi alla produzione stessa, generando le cosiddette autocorrezioni che il locutore produce mentre sta parlando⁴⁶⁶.

Il monitor viene interpretato da Levelt come un sistema che permette ai locutori di paragonare la loro produzione con una metalinguisticamente⁴⁶⁷ giudicata corretta sul cui modello modulare la produzione⁴⁶⁸.

Secondo l'ipotesi di Krashen, il locutore acquisisce gli elementi linguistici con l'aiuto costituito dal contesto e dalle informazioni extra linguistiche⁴⁶⁹ al fine di raggiungere una competenza migliore nella L2, procedendo in un crescendo di competenze che lo porta dal livello i ⁴⁷⁰ a quello $i + 1$ ⁴⁷¹.

Nel suo processo di acquisizione linguistica, il locutore in età scolastica è guidato da una figura adulta che egli percepisce come guida, utilizzando le parole di Krashen, potremmo definirla *parole de gardien*. Il docente rappresenta uno strumento d'acquisizione ottimale per lo studio della lingua straniera dal momento che, nel corso

⁴⁶⁴ Esistono a tal proposito due regole: la *lexical cue hypothesis* e la *reliable cue hypothesis*. Nella prima le informazioni di genere vengono recuperate dopo l'accesso alla rappresentazione lessicale del nome. La seconda, invece, permette di render conto delle regolarità del genere all'interno della lingua. Il genere è il risultato dell'associazione tra i nomi e gli articoli e la loro frequenza. L'identificazione del genere riposerebbe, infatti, sull'attivazione del determinante dopo il riconoscimento del nome a cui esso si riferisce. La terza ipotesi, ossia la *postlexical checking hypothesis*, stabilisce che l'identificazione di un nome presuppone diverse tappe: inizialmente il genere è recuperato nel lessico mentale, senza badare alle regolarità o irregolarità fonologiche, poi intervengono le informazioni di genere di natura fonologica ed infine avviene il recupero del genere facilitato dalla convergenza di queste informazioni.

⁴⁶⁵ Emerge nelle varie inchieste linguistiche condotte negli anni che i risultati dell'acquisizione bilingue siano migliori rispetto a quelli ottenuti in riferimento all'acquisizione della L2.

⁴⁶⁶ Interferiscono nei processi di autocorrezione alcuni fattori che incidono sulla loro riuscita:

- disporre di tempo per pensare su quanto appena detto.
- il fatto che il locutore possa porre più attenzione all'esattezza della forma che a quella dei contenuti, nonostante la presenza del *monitor*.
- La conoscenza delle regole, senza le quali l'autocorrezione è impossibile.

⁴⁶⁷ Tramite l'attivazione dell'ippocampo e, quindi, delle attività metalinguistiche che in esso si generano.

⁴⁶⁸ Tomioka N., *A Bilingual Language Production Model*, in *Proceedings The Multimodality of Human Communication: Theories, Problems and Applications*, Toronto, University of Toronto, Victoria College, 2002.

⁴⁶⁹ Krashen S., *Second language acquisition and [...]*, op. cit., p. 32.

⁴⁷⁰ Con il quale si indicano le competenze di comprensione acquisite e apprese.

⁴⁷¹ Con cui ci si riferisce al livello di competenze applicate alle nuove entrate linguistiche. Ciò origina un nuovo livello i , ossia $i + 1$ e così via.

della sua lezione, egli orienta sempre la propria spiegazione sul livello $i+1$ per poter dare agli studenti gli strumenti per poter migliorare la propria conoscenza della L2⁴⁷². La parola del docente, ricca di spiegazioni e istruzioni agli studenti, per Krashen, deve avere tre caratteristiche fondamentali:

- quando un adulto parla ad un bambino o ad uno studente deve riuscire a farsi comprendere modulando il proprio modo di parlare sul *target* dei destinatari, esprimendosi in modo semplice al fine di rendere fruibile ciò che sta dicendo;
- il modo di esprimersi deve diventare progressivamente sempre più complesso ed articolato;
- ci si deve limitare all'*ici* e al *maintenant*, facendo ricorso ai supporti extralinguistici che lo circondano e al contesto, in modo da colmare le lacune linguistiche dello studente.

In linea generale possiamo dire che quando il locutore si rivolge ad un destinatario in possesso di scarse capacità linguistiche inizia a parlare con maggiore lentezza, a fare numerose ripetizioni e ricorsi a domande a risposta chiusa. Questo atteggiamento viene definito da Krashen *discours de l'étranger*.

L'acquisizione linguistica può, tuttavia, risentire in modo considerevole di quello che viene definito da Krashen *filtre affectif*, il quale agisce ed influenza i tempi di acquisizione necessari a ciascun alunno prima di riuscire a gestire in autonomia frasi o produzioni di vario ordine in L2: tale tempo è inversamente proporzionale al livello di fiducia in sé stessi degli studenti e direttamente proporzionale al suo livello di emotività. Più il filtro affettivo è alto, più si genera una barriera che gli impedisce di far sue e riutilizzare le espressioni linguistiche con cui si entra in contatto. Tale barriera decade se una lezione non lascia spazio ad ansia ed ostilità, diventando, così, una sorta di dialogo alla pari⁴⁷³.

Tra la L1 e la L2, infine, sono numerosi i *retours sur les bases* della L1 che si hanno ogni qualvolta il locutore presenta una lacuna nella conoscenza delle regole della L2. Tali indietreggiamenti si verificano quando, non essendo a conoscenza della regola grammaticale in questione, il locutore applica l'unica regola che padroneggia: quella della L1⁴⁷⁴.

2.4.2 La teoria della processabilità di Pienemann

Altri modelli di stampo cognitivo si basano sull'uso e sulla pratica nella L1, enfatizzando il ruolo dell'*input*, in particolare della sua frequenza e della sua salienza⁴⁷⁵. Questi modelli, definibili connessionisti o costruzionisti escludono il ricorso alla LAD e pongono l'accento su quei meccanismi generali e semplici, che, se applicati alla lingua, portano alla formazione di rappresentazioni linguistiche articolate. In tale quadro per

⁴⁷² Krashen S., *Second language acquisition and [...]*, op. cit., p. 35.

⁴⁷³ *Ivi*, p. 39.

⁴⁷⁴ *Ibidem*, p. 42

⁴⁷⁵ In classe la frequenza e la salienza dell'*input* costituito dalla L2 devono essere incrementati costantemente, in modo che il locutore possa trarne le dovute generalizzazioni e regole.

apprendere le regole e le strutture della L2 ci si baserebbe solamente sulle caratteristiche distribuzionali dell'*input*, ponendo l'accento sull'uso e sulla frequenza.

Rientra in questa categoria la Teoria della processabilità. Essa si fonda su alcuni aspetti cognitivi e formali dell'acquisizione di una lingua seconda basandosi, da una parte, su modelli psicolinguistici come quello della produzione orale in L1 e della Grammatica Procedurale Incrementale di Kempen e Hoenkamp⁴⁷⁶ e, dall'altra, sul modello descrittivo della Grammatica Lessico Funzionale di Bresnan⁴⁷⁷.

Dato il carattere universale delle procedure descritte in questa teoria, essa è applicabile a tutte le lingue e a tutti i locutori, siano essi guidati o spontanei, eccezion fatta per poche lingue non-configurazionali, ossia quelle lingue in cui manca una differenziazione strutturale tra il soggetto e l'oggetto della frase, cosa che avviene sempre nelle lingue indoeuropee⁴⁷⁸.

In tale ambito, alla luce delle osservazioni fatte per il tedesco e le altre L2, Pienemann ha formulato l'ipotesi dell'insegnabilità, secondo cui l'insegnamento favorisce il processo di acquisizione della lingua: si può insegnare solo ciò che in un dato momento è imparabile, ciò che può essere collocato subito dopo lo stadio che si è già raggiunto secondo un *iter* in crescendo. Accanto all'ordine naturale di acquisizione, la teoria della processabilità di Pienemann, si concentra sulla variabile cognitiva, secondo cui la mente riesce ad imparare prima le cose che richiedono uno sforzo cognitivo basso e poi gli elementi più complicati. Facile significa più vicino alla lingua materna, più elementare, più frequente, ma soprattutto più semplice da cogliere nell'*input*, in quanto più evidente e più utile a quel dato stadio dello sviluppo interlinguistico.

Lo scambio di informazioni tra i diversi costituenti di una produzione linguistica, concetto chiave della teoria della processabilità, si verifica attraverso una gerarchia procedurale in cui il primo gradino della scala di acquisizione è definita *lemma access* e prevede la sola identificazione dei lemmi senza alcuna procedura specifica della lingua: la produzione si limita a singole parole o piccole formule, senza la veicolazione di nessun tipo di informazione.

Il secondo livello è la *category procedure*, ossia la produzione di parametri lessicali dei lemmi tramite un uso locale dell'informazione priva, tuttavia, di comunicazione tra i vari elementi della produzione. In questa fase le categorie grammaticali vengono assegnate alle voci lessicali e si producono marche morfologiche e tratti diacritici.

Il terzo gradino, detto *phrase procedure*, permette l'unificazione dei parametri costituenti il sintagma e l'attivazione della procedura sintagmatica che genera lo scambio di informazioni tra tali costituenti. Appartiene a questa fase la produzione di fenomeni sintattici attribuibili a strategie pragmatiche non linguistiche, come la già citata salienza.

Il quarto livello, l'*S-procedure*, permette di raggiungere l'unificazione dei parametri tra sintagmi⁴⁷⁹, la comunicazione tra i diversi costituenti della frase e la formazione di frasi secondo l'ordine delle parole della L2 in questione.

⁴⁷⁶ Kempen G., Hoenkam P. E., *An incremental procedural grammar for sentence formulation*, in «Cognitive Science», n. 11, 1987, pp. 201-258.

⁴⁷⁷ Bresnan J., *Control and Complementation*, in «Linguistic Inquiry», n. 3, 1982, pp. 343-434.

⁴⁷⁸ Pallotti G., *Applying processability theory to languages with rich inflectional morphology*, Manoscritto, 2003.

⁴⁷⁹ Pienemann M., *Language processing and [...]*, op. cit., p. 78.

L'ultimo livello, ossia la *sub-clause procedure*, prevede la possibilità di distinguere le frasi principali da quelle secondarie, lo scambio di informazioni tra più frasi sul piano sintattico e l'assegnazione di funzioni ai singoli sintagmi che costituiscono le frasi.

L'attenzione di Pienemann all'interno della sua Teoria della Processabilità⁴⁸⁰ si concentra sul ruolo del Formulatore per quanto concerne l'acquisizione e la produzione del lessico e delle strutture morfosintattiche⁴⁸¹. Questo si attiva durante la fase preverbale, quando è già avvenuta la concettualizzazione dell'enunciato attraverso la selezione e il riordino di tutte le informazioni a disposizione del locutore e il Formulatore mette insieme i frammenti che costituiscono l'*input* per produrre l'*output*, che nello specifico è costituito da una stringa fonetica.

Tale processo implica una duplice codifica: quella grammaticale e quella fonologica. Pienemann incentra gran parte della sua attenzione sulla prima e vi identifica due aspetti principali che devono essere memorizzati e automatizzati dal locutore L2: il ruolo del lessico e la natura delle strutture sintattiche.

Dopo tale memorizzazione le parole e le strutture necessarie per procedere nella comunicazione diventano facilmente e velocemente selezionabili in modo sempre più automatico e senza lungaggini psicolinguistiche.

Anche secondo l'*Hypothesis Space* il processo di acquisizione della L2 segue un *iter* implicazionale⁴⁸² con procedure di codifica sempre più complesse, dove per procedere è necessario aver appreso dei prerequisiti. Ne deriva che l'*hypothesis Space* sia l'applicazione della gerarchia descritta nella Teoria della Processabilità alla grammatica di una determinata L2. Essa postula che la gerarchia dell'apprendimento prevede che ad ogni suo gradino sia possibile processare un determinato elemento strutturale. In tale processo il fattore cronologico e l'esposizione all'*input* risultano essere fondamentali.

Pienemann schematizza questo modello tramite la figura geometrica di un triangolo rovesciato la cui punta rappresenta il livello iniziale del percorso di apprendimento, mentre la base quello finale. Questi stadi non costituiscono, in realtà, dei veri e propri sistemi grammaticali, ma un insieme di varietà linguistiche che si organizzano su due direttrici principali, una orizzontale e l'altra verticale: attorno alla prima si organizzano le relazioni con la stessa struttura procedurale, mentre sulla seconda i procedimenti che seguono un ordine implicazionale.

L'*Hypothesis Space* asserisce che, conoscendo il grado di competenza linguistica del locutore, è possibile dedurre quali strategie comunicative metterà in atto e di che natura. La loro disponibilità dipende dallo stadio grammaticale in cui si trova lo studente in questione.

I lavori di Pienemann si ispirano alla sequenza che segue, emersa dal progetto Z.I.S.A.⁴⁸³ nell'ambito dell'osservazione dell'ordine di acquisizione delle parole in tedesco da parte dei locutori stranieri adulti:

- ordine dei costituenti;

⁴⁸⁰ *Ibidem*.

⁴⁸¹ *Ibidem.*, p. 54.

⁴⁸² Gli universali implicazionali affermano che, all'interno di una lingua storico-naturale, un dato tratto linguistico possa realizzarsi solo se nella stessa è attestato anche un altro tratto linguistico.

⁴⁸³ *Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*.

- spostamento degli avverbi in posizione iniziale di proposizione;
- spostamento delle particelle in posizione finale;
- inversione del soggetto in caso di presenza di complementi che precedono il gruppo soggetto-verbo o all'interno di frasi interrogative;
- spostamento dell'avverbio tra il verbo e l'oggetto.

Se ne deduce che le procedure attivate prima (ad esempio, l'accesso alla singola unità lemmatica della L2, poi quello alla sua categoria e solo dopo l'eventuale accordo con elementi contigui) vengono acquisite prima.

Pienemann ritiene che, nonostante alcuni elementi morfologici e grammaticali possano apparire sin dalle prime fasi, essi non saranno comunque produttivi. In questo processo, l'effetto della frequenza è fondamentale, anche perché lo studente tende ad utilizzare solo la quantità limitata di strutture che ricorrono maggiormente nell'*input* e che corrispondono alla forma corretta della lingua *target*.

Secondo questa teoria anche in contesto di insegnamento scolastico, ossia formale e guidato, gli stadi della scaletta di acquisizione devono essere rispettati nella loro totalità dal momento che ogni stadio richiede che vengano processati determinati elementi, ciascuno dei quali costituirà il prerequisito fondante della fase seguente. Il beneficio costituito dal contesto scolastico, quindi, può solo accelerare i tempi di acquisizione, ma non può stravolgerne l'ordine. Ne deriva, quindi, l'utilità della focalizzazione effettuata dai docenti su elementi dello stadio immediatamente successivo a quello in cui si trovano gli studenti.

Ad esempio, nella sua ricerca, Pienemann ha dimostrato che questa categorizzazione non viene prodotta in copresenza di altri morfemi, nonostante esso stesso lo sia. Questo si verifica perché, per ben procedere con l'accordo di genere, si deve prima acquisire la struttura diacritica, saperla filtrare e separare dal resto delle relazioni forma-funzione.

Una possibile spiegazione a questo fenomeno può essere il concetto di marcatezza. Secondo questa ipotesi, il naturale percorso di acquisizione della L2 inizia con l'appropriazione degli elementi base, ossia non marcati e, quindi, percepiti come più generici e più ampiamente utilizzabili in contesti variegati. L'insegnamento guidato, invece, tende a focalizzarsi maggiormente sugli elementi più marcati, contrariamente a quanto si verifica nello sviluppo spontaneo. Questo accade poiché si ritiene che in contesto scolastico apprendendo esplicitamente le strutture marcate, quelle non marcate che formano il sistema della L2 vengono apprese automaticamente, dal momento che l'acquisizione di una struttura marcata implica che vengano imparate anche le strutture di base ad essa correlate. In breve, l'insegnamento formale si fonda su un'opposizione rispetto al percorso naturale che segue l'emergere delle procedure processabili, anche se in entrambi i casi è fondamentale partire dal presupposto che è necessario rispettare i tempi richiesti dallo stadio della scaletta evolutiva in cui si trova lo studente e che « ciò che non può essere processato, non può essere appreso⁴⁸⁴ ».

⁴⁸⁴ Pienemann M., *Language processing* [...], *op. cit.*, p. 264.

Come già accennato, in chiave didattica la teoria della processabilità si integra con l'ipotesi dell'insegnabilità⁴⁸⁵. A tal proposito è importante partire dal presupposto che « l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale⁴⁸⁶ », quindi ha senso insegnare strutture di poco più complesse e articolate rispetto a quelle già padroneggiate dal locutore L2.

In questa chiave ogni tipo di errore deve essere valutato qualitativamente come simbolo dell'avanzamento interlinguistico dello studente: ad esempio, *due probleme* non risulta essere un errore legato alla categorizzazione numerica dal momento che il locutore sta applicando la regola base per la formazione del plurale dei nomi in *-a*, i quali hanno generalmente il plurale in *-e*, ma di genere poiché lo studente non ha ancora interiorizzato alcune delle irregolarità dei nomi italiani; alla stessa stregua *due computeri* non può essere considerato come un errore di numero dovuto al fatto che lo studente non conosce la regola secondo la quale i forestesimi restano invariati, ma, al contrario, è da ritenersi una conferma della creatività del locutore che sta apprendendo; *due sedi* è, invece, una forma meno comune, poiché si tratta di un termine che al singolare finisce con il dittongo *-ia* di cui lo studente sceglie di far cadere la *-a* finale mantenendo solo la *-i* attraverso il processo della semplificazione paradigmatica⁴⁸⁷, tipico delle fasi iniziali dell'apprendimento.

In chiusura un breve accenno ad una differente interpretazione degli errori rispetto a quelle fornite finora che, tuttavia, può esser fatta rientrare nella stessa categoria di approccio all'acquisizione della L2, ossia il modello di Dell il quale spiega come il cervello decomponga un'entrata in vari concetti (*gatto = mammifero, domestico, peloso, a quattro zampe ecc.*). La rappresentazione fonemica permette l'attivazione del *target* e di altri concetti ad esso correlati.

Secondo questo modello la codifica fonologica comincia quando si attivano le entrate lessicali e i relativi collegamenti bidirezionali, implicando una interattività fra selezione delle parole e dei fonemi.

2.4.3. Il modello di Levelt applicato all'elaborazione e produzione del messaggio linguistico

La caratteristica principale del modello di Levelt è la distinzione tra attivazione e selezione dei nodi. Egli spiega il percorso di elaborazione e produzione nella L2 a partire dalle sue prime fasi mentali, ossia quelle preverbalì della codifica del messaggio acustico che precedono la fase dell'articolazione del messaggio. Secondo Levelt le conoscenze

⁴⁸⁵ Pienemann M., *L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, sotto la direzione di Giacalone Ramat A., Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 307-326.

⁴⁸⁶ *Ibidem*, p. 313.

⁴⁸⁷ Chini M., *Rapporti fra italiano e lingue d'origine nel repertorio di immigrati in area lombarda: un sondaggio qualitativo*, in *Ecologia linguistica*, sotto la direzione di Valentini A., Roma, Bulzoni, 2002, pp. 223-246.

dichiarative che ciascuno di noi possiede unite alle conoscenze procedurali universali che agiscono su esse trasformano i nostri pensieri e ne permettono la codifica fonica.

Secondo questo modello, vi sono tre elementi che agiscono parallelamente e in modo sempre più forte al fine di collaborare per l'elaborazione e la produzione del messaggio linguistico: il concettualizzatore, che elabora le idee e le informazioni che devono essere verbalizzate; il già citato formulatore, che, specifico per ogni lingua nota, verbalizza il messaggio strutturandolo grammaticalmente e fonologicamente e l'articolatore, che produce il messaggio acustico.

Questa teoria si fonda su due principi tra loro correlati: l'insieme dei processi volti a realizzare un enunciato e lo scambio di informazioni tra gli elementi che lo costituiscono.

Per Levelt l'enunciato contiene le informazioni visive, olfattive, sensoriali, chinetetiche, le impressioni, le immagini, le proprietà e gli schemi che ogni individuo costruisce per ogni elemento che lo compone⁴⁸⁸. Il trattamento lessicale procede per propagazione di legami che connettono i nodi a tre diversi livelli. Si ha quello concettuale dal momento che i nodi costituiscono dei concetti legati l'un l'altro attraverso dei principi semantici, come nel caso di *vêtement* che attiva i concetti di *robe*, *veste* o *pantalon*. A seguito della loro attivazione, si raggiunge il livello costituito dai lemmi, a loro volta connessi alle categorie sintattiche, come il nome e il suo genere grammaticale di appartenenza. Tutti i lemmi che condividono determinate caratteristiche, come il genere di appartenenza, sono riconducibili ad uno stesso nodo condiviso, come nel caso di *robe* e *veste* collegate, entrambe, a nome e a femminile. A loro volta tutti questi lemmi verranno collegati a quegli elementi ad essi connessi, come articoli e pronomi, che collegano lo stesso genere a un lessema specifico, ossia alla sua forma fonologica.

Secondo Levelt, esattamente come il postulato dalla teoria della processabilità, l'ordine gerarchico implicazionale è un elemento fondante e imprescindibile: non è possibile attivare una procedura, ad esempio di livello tre, prima che tutte quelle precedenti si siano attivate. In uno studente L2 in fase iniziale, tali procedure si attiveranno nell'ordine già descritto man mano che il suo processo di acquisizione avanza.

2.4.4. I modelli integrati

Tra i modelli integrati ricordiamo quello di Grass⁴⁸⁹ il quale, basandosi su riflessioni e ricerche empiriche, considera l'insieme dei fattori che incidono sull'apprendimento della L2 (*input*, fattori innati e ambientali), attribuendo loro un ruolo specifico, di rilevanza variabile, nell'elaborazione dell'interlingua:

- 1. fase di recezione dell'*input*: in questo contesto avviene il primo contatto con l'*input*, orale o scritto, della L2 attraverso un processo sensoriale esterno che attiva i ricettori cognitivi nell'analisi della L2. Questa fase risente di fattori

⁴⁸⁸ Il termine *sole*, ad esempio, comporta un insieme di immagini, ricordi, schemi e associazioni uniche.

⁴⁸⁹ Grass S. M., *Input, Interaction and the Second Language Learner*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

personali, psicologici e ambientali, solo in parte gestibili dal docente nel contesto di apprendimento scolastico. Rientrano tra questi fattori la personalità dello studente, le sue conoscenze precedenti, la sua capacità di tenere alta la soglia di attenzione e la frequenza nell'*input*;

- 2. fase di comprensione dell'*input*: ai fini della sua comprensione, lo studente attiva delle strategie di negoziazione, attraverso delle domande di chiarimento riguardo l'*input* e il docente procede con ripetizioni, parafrasi e facilitazioni. Per la sua comprensione si applicherebbero anche degli indizi pragmatici non verbali e delle conoscenze linguistiche universali e non specifiche delle lingue note al locutore;

3. fase di accettazione dell'*input* e passaggio all'*intake*: il passaggio da *input* a *intake* si ha quando gli elementi della L2 con cui il locutore è entrato in contatto vengono da lui interiorizzati e fatti propri. Ciò gli permette di verificare, confermare o smentire le sue teorie circa la L2 e la sua struttura;

- 4. fase di integrazione dell'*intake* nell'interlingua: grazie ai principi linguistici e ai meccanismi cognitivi, innati o non, quanto appreso viene integrato nel sistema dell'interlingua determinandone la dinamicità e il percorso di crescita verso la L2 che lo caratterizza.

Negli anni '90 sono stati sviluppati anche altri modelli integrati applicati alla L2, quello principale è di Towell e Hawkins⁴⁹⁰. Esso combina l'approccio innatista della Grammatica Universale con alcuni modelli, come quelli cognitivi (ad esempio, l'ACT o *Adaptive Control of Thought* di Anderson⁴⁹¹) e quello, già citato, di Levelt. Questo modello pone l'accento anche sui fenomeni di *transfer* da L1, sul ruolo della memoria dichiarativa e procedurale e su altri meccanismi cognitivi, oltre che su conoscenze precedentemente apprese.

2.4.5 L'*input* nell'interpretazione di Carroll e gli altri approcci incentrati su questo concetto

L'*Autonomous Induction Model* di Susan Carroll offre un'importante riflessione critica sull'*input*. Per Carroll l'*input* per l'acquisizione (da distinguere da quello per il *processing*) non può essere considerato come un elemento esterno costituito da dati grezzi, ma piuttosto come una rappresentazione mentale definita dalla grammatica universale, responsabile di questo processo di trasformazione dell'*input*. Quest'ultimo, considerato come innesco indiretto per attivare la LAD, è estraneo ad ogni forma di

⁴⁹⁰ Towell R., Hawkins R., *Approaches to Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1994.

⁴⁹¹ Anderson J. R., *The architecture of cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1983.

consapevolezza, attenzione, istruzione esplicita e correzione all'interno della relazione tra l'*input* e ciò che viene acquisito.

Altri approcci attenti all'*input* sono invece orientati più in senso socio-interazionista. Per essi è centrale il ruolo esercitato dall'*input*, soprattutto in caso di vari aggiustamenti sulla forma linguistica fatti dal locutore.

VanPatten⁴⁹² definisce gli elementi che guidano il locutore L2: il ruolo centrale del significato (quindi delle parole, delle unità lessicali e delle forme non ridondanti) è il principio *First Noun*, secondo il quale si tende ad attribuire il ruolo di soggetto al primo nome o pronome della frase.

VanPatten propone il *Processing Instruction*, una tipologia di didattica focalizzata sulla forma e sulla costruzione di nessi forma-significato, attraverso tre modalità:

- a) fornire informazioni sulle strutture linguistiche della L2;
- b) informare i locutori su dei *processing* responsabili di influenze negative sull'individuazione di forme e strutture della L2 durante la comprensione;
- c) presentare degli *input* che scorraggino la tendenza ad applicare strategie di *processing* naturali ed incentivino, invece, strategie di *processing* più adeguate.

Importante a proposito dell'*input* e della sua interpretazione è anche il *competition model* di Brian Macwhinny⁴⁹³, elaborato inizialmente per la lingua materna, ma applicabile anche alla L2. Esso pone l'accento su quegli indizi formali (fonologici, morfologici e sintattici) necessari all'individuazione di alcune funzioni linguistiche.

L'apprendimento della lingua comporta l'individuazione e l'interpretazione di indizi che possono essere in contrasto tra loro al fine di ricostruirne la grammatica propria al locutore. Gli indizi più utilizzati sono quelli più frequenti, affidabili e validi in caso di conflitto o competizione tra gli indizi⁴⁹⁴.

2.4.6 Il modello delle reti indipendenti di Caramazza

Il modello delle reti indipendenti, *independent network*, proposto da Caramazza e Miozzo⁴⁹⁵ si basa sulla presenza di tre reti indipendenti: la rete lessico-semantica, la rete sintattica e la rete delle forme fonologiche. Tale modello sostiene che al fine di produrre una determinata parola, viene selezionata la sua rappresentazione lessico-semantica che

⁴⁹² VanPatten B., Benati A., *Key Terms in Second Language Acquisition*, Londra, Bloomsbury, 2010.

⁴⁹³ MacWhinney B., *How mental models encode embodied linguistic perspectives*, in *Ego-Space and Action*, sotto la direzione di Klatzky B., MacWhinney B., Behrmann Embodiment M., Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2008, pp. 368–410.

⁴⁹⁴ Gli indizi pertinenti hanno un'importanza che varia da lingua a lingua (ad esempio, a differenza dell'inglese, per individuare il soggetto in italiano pesano di più la presenza dell'accordo con il verbo e l'animatezza del soggetto che la posizione del predicato). Nell'apprendimento va, quindi, appreso che gli elementi della L2 hanno importanza variabile e non sempre coincidente con quella che gli riserva la L1 (a livello iniziale questo può comportare che venga attribuito loro lo stesso peso che hanno nella L2).

⁴⁹⁵ Caramazza A., Miozzo M., *The retrieval of lexical-syntactic features*, in « *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* », n. 23, 1997, pp. 1-14.

attiva le reti fonologiche e sintattiche, non più in una sequenza fissa, come nei precedenti modelli, ma in simultanea. A livello di proprietà sintattiche Caramazza ritiene che ci siano delle entità, come i tempi verbali, attivabili direttamente dalla rete lessico-semantiche ed altre come il genere grammaticale attivabili solo tramite l'entrata fonologica.

2.4.7 La *subsystems hypothesis* di De Bot

Prendendo come punto di partenza il modello elaborato da Levelt in riferimento ai monolingui, ma estendendolo anche ai locutori L2, De Bot⁴⁹⁶ postula il suo modello, la *subsystems hypothesis*.

« The attempt to adapt a monolingual version of a language production model to bilingual language processing is not new. De Bot (1992) was the first to postulate a bilingual language production model based on Levelt's (1989) model for monolinguals. A bilingual language production model should not qualitatively differ from the monolingual model, and yet has to be able to account for the phenomena observed in second language production⁴⁹⁷ ».

Essa si fonda sulla presenza di due formulatori, di cui il primo contiene due *lexica*, ciascuno con delle informazioni specifiche della lingua che come tasselli contribuiscono a costituirne il complesso sistema di articolazioni e un concettualizzatore. Quest'ultimo è il responsabile delle scelte del locutore nella formulazione del messaggio che chi parla vuole veicolare.

Anche secondo questo modello gli studenti non riusciranno mai a raggiungere il livello dei nativi, in modo particolare sul piano fonetico, dove persisterà sempre l'accento straniero dovuto al fatto che l'apparato articolatorio non riesce a scindere nettamente le varie lingue. Questo si realizza perché gli *items* vengono mescolati con quelli della L1, generando molte interferenze.

2.4.8. Modelli bilingui o multilingui

Rientra in questa categoria l'ipotesi di Paradis⁴⁹⁸, secondo la quale un sistema linguistico consta di diversi sotto gruppi (fonologia, morfologia, lessico, ecc.) facenti parte di una determinata lingua (l'inglese o il cinese, ad esempio), a sua volta riconducibile a un sistema linguistico maggiore. Tuttavia, l'attivazione di un sistema linguistico determina, inevitabilmente, l'inibizione dell'altro. Questo si verifica perché

⁴⁹⁶ De Bot K., *A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted*, in « Applied Linguistics », 1992, n. 13, pp. 1-24.

⁴⁹⁷ Tomioka N., *A Bilingual Language Production Model*, in *Proceedings The Multimodality of Human Communication: Theories, Problems and Applications*, Toronto, University of Toronto, Victoria College, 2002.

⁴⁹⁸ Paradis C., *Configurations, construals and change: expressions of degree*, in « English Language and Linguistics », n. 12, 2008, pp. 317-343.

ciascuna lingua fa riferimento a dei sistemi linguistici indipendenti che comunicano tra loro solo attraverso fenomeni di *code-switching* e ricorso a parallelismi.

Il succitato fatto che i locutori L2 conservino sempre il loro caratteristico accento straniero ha indotto De Bot a ritenere che un sistema che comprende due sistemi linguistici completamente indipendenti non contempla la presenza delle interferenze tra la L1 e la L2⁴⁹⁹. Per De Bot, quindi, il fenomeno dell'accento straniero può essere considerato come la prova del fatto che l'ipotesi dei sottosistemi⁵⁰⁰ non sussiste.

Desrochers⁵⁰¹, al contrario, non crede che il genere possa essere considerato come un tratto inerente il nome che controlla l'accordo e le forme degli elementi sintatticamente correlati ad esso. Egli ritiene piuttosto che sia l'associazione tra il nome e il determinante a determinare questa forma di categorizzazione. Non è il fatto che un nome sia maschile a far in modo che ad esso venga attribuito il determinante *le* o *un*, ma è piuttosto il fatto che il locutore attribuisca ad un dato nome l'articolo *le* o *un* che gli conferisce un legame privilegiato con il genere maschile.

Sempre più frequente è il ricorso, negli studi sulla L2, ad approcci di natura neurolinguistica, i quali possono essere fatti rientrare in questa famiglia di modelli. Essi attenzionano, ad esempio, la divergenza fra apprendimento esplicito e apprendimento implicito, tra quello procedurale e quello dichiarativo, tra il compito dei vari tipi di memoria e l'importanza dei correlati neurali dell'apprendimento e dell'uso che si fa della L2.

2.4.9 Modelli incentrati sui processi psicologici

Fra i modelli attenti al *processing*, osservati dal punto di vista neurocognitivo, vanno ricordati quello Dichiarativo-Procedurale di Ullman⁵⁰² e quello unificato di MacWhinney⁵⁰³. Essi confermano l'importanza della salienza, della trasparenza e della posizione iniziale o finale delle parole all'interno dell'*input* soprattutto nelle prime ore di esposizione del locutore alla L2, ciò ai fini della comprensione e della memorizzazione della lingua.

Il modello dell'*information processing* di McLaughlin⁵⁰⁴, invece, distingue i processi automatici e rapidi, ossia quelli per i quali non è necessaria molta attenzione, e quelli controllati, più lenti e bisognosi di attenzione e memoria. L'apprendimento è considerato

⁴⁹⁹ A tal proposito ricordiamo la *theory of performance error*: gli studenti sono quasi sempre consapevoli degli errori che commettono nella L2, questo testimonia la presenza delle interferenze funzionali. Tale grado di consapevolezza dei locutori è direttamente proporzionale al livello di competenza dei locutori.

⁵⁰⁰ Sebbene attualmente la presenza di questo fenomeno possa esser fatta rientrare nelle strutture dell'ipotesi dei sottosistemi.

⁵⁰¹ Desrochers S., Paivio A., *L'effet de la fréquence d'usage des noms inanimés et de la valeur prédictive de leur terminaison sur l'identification du genre grammatical*, in « Canadian Journal of Psychology », n. 43, 1989, pp. 62-73.

⁵⁰² Ullman M., *The Declarative/Procedural Model: A Neurobiological Model of Language Learning, Knowledge, and Use*, in « Neurobiology of Language », Cambridge, Academic Press, 2015, pp. 953-968.

⁵⁰³ MacWhinney B., *A Unified Model*, in *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, sotto la direzione di Robinson P., Ellis N. C., New York, Routledge, 2008, pp. 341-372.

⁵⁰⁴ Barry McLaughlin B., Rossman T., McLeod B., *Second Language Learning: an information-processing perspective*, in « Language Learning », Vol. 33, n. 2, 1983, pp. 135-158.

come il passaggio dai processi controllati a quelli automatici, attraverso lo studio, la pratica e un'efficienza sempre più fine.

Le capacità di ricostruzione dei dati e l'elaborazione dell'*input* tramite cui ricondurre a regole linguistiche comuni prima sconnesse tra loro migliorano sempre più, ottimizzando, così, i risultati del locutore.

Il modello *Adaptative Control of Thought* di Anderson⁵⁰⁵ si basa sulla differenziazione tra conoscenza dichiarativa (esplicita e verbalizzabile) e conoscenza procedurale (non verbalizzabile e acquisita gradualmente).

Secondo questa teoria imparare una lingua significa riuscire a far diventare le conoscenze teoriche (come ad esempio il fatto che in francese le parole in *-al* escono in *-aux*) sapere procedurale concreto (ossia saperle utilizzare in modo fattivo e appropriato) attraverso un percorso lungo e fatto di vari *step* (cognitivo, associativo...). Ne deriva che questo modello sia applicabile solamente ad alcuni aspetti della L2, ossia quelli che implicano una automatizzazione a partire da conoscenze dichiarative.

Di impronta induttiva, la proposta di Roger Andersen, ispirata all'approccio dello psicolinguista Slobin in riferimento alla L1, la quale propone una sua grammatica basica sotto la guida di alcuni principi operativi (come l'attenzione che si deve riporre nella parte finale delle parole o nella frequenza di forme e strutture). Riprendendo i postulati di Slobin ed adattandoli alla L2, Anderson propose i seguenti principi:

- *il principio uno a uno*: nell'interlingua vige il principio dell'unifunzionalismo, ciò significa che vi è un rapporto ad uno tra significato e forma. Ad esempio, in inglese L2 ad ogni *-s* corrisponde una forma plurale;
- *il principio distribuzionale*: quando si acquisisce una forma, il locutore la utilizza prima in relazione alle funzioni a cui ricorre più spesso e poi negli altri contesti d'uso;
- *il principio della rilessificazione*, quando non si conosce una data struttura di L2, occorre spesso che lo studente ricorra alla propria L1;
- il principio del *transfer to somewhere*: la struttura della L1 viene trasferita alla L2 nel caso in cui essa sia più conforme a principi naturali e la L2 offra un supporto in tal senso⁵⁰⁶.

2.4.10 I modelli ambientalisti

Un noto modello ambientalista è, infine, quello dell'acculturazione e della pidginizzazione di Schumann⁵⁰⁷. Egli ritiene che apprendere una L2 significhi adattarsi alla sua cultura, ne deriva che fattori come la distanza sociale e psicologica fra le due lingue ricopra un ruolo centrale: più essa è ampia, più sarà ridotta l'acculturazione e carente l'apprendimento. Ad esempio, in una condizione di grande distanza sociale e

⁵⁰⁵ Anderson J. R., *The architecture of [...]*, *op. cit.*

⁵⁰⁶ Andersen R., *Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom*, in *Second language acquisition/foreign language learning*, sotto la direzione di Van Patten B., Lee J., Clevedon, Multilingual Matters, 1990, pp. 45-68, p. 62.

⁵⁰⁷ Schumann J. H., *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*, in « Language learning », n. 26, vol. 2, 1976, pp. 391-408.

psicologica fra lo studente o il gruppo e la L2 che si appresta ad apprendere, si genereranno semplificazioni simili a quelle che caratterizzano i processi di pidginizzazione. Mentre, in un secondo momento, quando iniziano le attività di rielaborazione personale, si potrebbe parlare di un avvicinamento sociale e psicologico simile a quello che caratterizza i processi di creolizzazione o, secondo altri, di decreolizzazione.

In chiusura, un modello che si pone sulla stessa scia, anche se tiene maggiormente conto dei fattori cognitivi, è quello della nativizzazione. Secondo questa teoria il percorso dello studente L2 si divide in due fasi: nella prima egli sarebbe guidato dalle norme interne, indipendenti dall'*input* (*nativizzazione*), mentre la seconda prevede un graduale avvicinamento alle norme esterne rispetto all'*input* (*denativizzazione*).

3 Obiettivi, spunti e prospettive del test

3.1 La predicibilità delle desinenze

Come già più volte sottolineato, nei processi di acquisizione del genere grammaticale di una lingua L1 o L2, co-occorrono degli elementi di varia natura che ne influenzano le scelte e i tempi di reazione. Nello specifico, affronteremo in questo capitolo la natura, il ruolo e le interferenze tra gli indizi semantici e morfo-fonologici.

Nel presente paragrafo osserveremo nel dettaglio questo secondo ambito di osservazione e il forte livello di interazione che sussiste tra il valore di predicibilità delle *terminaisons* e il tasso di risposte erranee dei partecipanti ai vari test psicolinguistici sinora somministrati (vedi par. 4.11).

Tale spunto di riflessione è già stato osservato in riferimento ad altre lingue, come l'italiano. Di particolare rilevanza, a tal proposito, gli studi condotti da Bates, Devescovi, Pizzamiglio, D'Amico e Hernandez⁵⁰⁸, i quali hanno domandato a adulti italiani il genere di alcuni nomi presentati oralmente e appartenenti alla loro lingua, molto o poco frequenti. Le desinenze presenti nei nomi avevano una predicibilità di genere varia: poteva trattarsi di desinenze forti, come ad esempio *-a* per il femminile e *-o* per il maschile, o deboli, come *-e*. I risultati che emergono mostrano che i locutori L1 commettono più errori e rispondono più lentamente in caso di *terminaisons* ambigue, ma non risentono della questione della frequenza delle parole, probabilmente perché si è sottoposto loro un compito presentato oralmente, modalità che non permette di attenzionare questo fattore.

L'intento del nostro test, tuttavia, non vuole limitarsi solamente all'osservazione della predicibilità delle *terminaisons*, ma verificarne anche la variabilità in riferimento all'interferenza con gli altri indizi che contribuiscono all'attribuzione del genere grammaticale.

Come si dimostrerà meglio in seguito, la frequenza non è stata osservata con particolare attenzione. Ciò dal momento che altri studi erano già stati condotti a tal proposito. Il principale è, a mio avviso, quello effettuato da Taft e Meunier⁵⁰⁹, i quali hanno condotto degli studi in cui 16 adulti francesi hanno dovuto indicare il genere di nomi conosciuti dotati di *terminaisons* ad alta predicibilità. In tali nomi le variabili presentate erano due: la frequenza delle parole e la loro regolarità, là dove quest'ultima fa riferimento alla congruenza o alla non congruenza tra il valore di predicibilità delle *terminaisons* e il genere grammaticale del nome. Ad esempio *-ie* è una *terminaison* ad alta predicibilità femminile, ne deriva che *folie* sia considerato come un termine regolare a differenza di *incendie*. La loro teoria è che gli adulti impiegano più tempo a

⁵⁰⁸ Bates E., Devescovi A., Hernandez A., Pizzimiglio L., *Gender priming in italian*, in « Percept Psychophys », n. 58, vol. 7, 1996, pp. 992-1004.

⁵⁰⁹ Taft M., Meunier F. J., *Lexical representation of gender: A quasiregular domain*, in « Journal of Psycholinguistic Research », n. 27, 1998, pp. 23-45.

categorizzare le parole irregolari, ma frequenti (come *incendie*), rispetto a quanto si verifica per i termini regolari, ma poco frequenti (come *taie*).

Le domande che tali esperimenti lasciano irrisolte e a cui cercheremo di fornire la dovuta spiegazione sono:

1. Questi dati possono esser confermati anche in riferimento a locutori italo-foni studenti di FLE?
2. Anche nel caso di *input* scritti, la frequenza non esercita alcun ruolo?

3.1.1 Indizi morfo-fonologici e la lingua francese

Soprattutto in francese, gli indizi infra-lessicali (siano essi morfo-fonologici, semantici o sintattici) ricoprono un ruolo fondamentale.

Il lessico mentale funziona come un deposito di informazioni fonologiche, ortografiche, semantiche e sintattiche. Esso permette di creare dei modelli di riconoscimento nella memoria a lungo termine. Ne deriva che il riconoscimento delle parole consista nella capacità di individuare le entrate nella *langue cible* cogliendone tutte le informazioni ad essa associate, tra cui rientra anche il genere grammaticale.

Questi risultati sono in favore dell'ipotesi di accesso post-lessicale al genere grammaticale e dell'ipotesi secondo la quale l'identificazione del genere dipende in larga misura dalle informazioni contenute nelle *terminaisons*. Tuttavia, l'identificazione del genere riposa non solo sulle *terminaisons*, ma anche sulle informazioni contenute nell'articolo generalmente associato alla parola in questione conservate nella memoria del locutore, come vedremo nel paragrafo 3.3.3.

Sono, tra gli altri, a favore della tesi morfo-fonologica, anche Turker e Lambert, i quali osservarono che il sistema grammaticale presenta un sotto sistema dotato di una « relation systématique entre les traits distinctifs de la terminaison d'un nom et son genre grammatical⁵¹⁰ e considera le *terminaisons* come the most probable gender marker, and then scan backwards into the words until they can determine in which particular subcontext the terminal phone occurs⁵¹¹ ».

Il maggior sostenitore della tesi fonologica fu sicuramente Lyster, il quale a tal proposito ha osservato 2000 parole tratte da *Le Robert Junior* per bambini di 8-12 anni, concentrando la sua attenzione sulle *terminaisons* di 9961 entrate singolari riferite a oggetti inanimati selezionate da un totale di 10112 al fine di descriverne le regole che la governano. Egli classifica i nomi come femminili, maschili o ambigenere. Rientrano all'interno dei primi due gruppi le *terminaisons* con un grado di predicibilità superiore al 90%, mentre tutte le altre confluiscono nella terza categoria.

Egli ha dimostrato che l'80% dei nomi facenti parte del *corpus* sono dotati di valore di predicibilità del genere grammaticale, mentre il 20% rimane ambiguo e privo di orientamento di genere: nello specifico 6 fonemi finali, riscontrabili in meno di un quinto

⁵¹⁰ Turcker G. R., Lambert W. E., Rigault A. A., *The French speaker's skill* [...] *op. cit.*, p. 64.

⁵¹¹ *Ibidem*, p. 62.

delle parole, sono stati classificati come forti predittori dotati di un indice di predicibilità non inferiore al 90%, mentre altri 11 fonemi finali si posizionano tra il 78 e l'88%.

Lyster distingue le *terminaisons* vocaliche, costituite semplicemente da un *noyau*, da quelle consonantiche, dette *noyau + coda* e osserva che i fonemi finali (corrispondenti, ad esempio, alle forme scritte *-a*, *-eau*, *-un*) si riferiscono generalmente a dei nomi maschili, mentre la maggior parte di quelli consonantici conducono a dei nomi femminili (ad esempio le *terminaisons -ange*, *-enne*).

Le *terminaisons* nominali, tuttavia, assumono sia un valore fonologico che morfologico: ad esempio, bisogna distinguere *-elle* in *bicyclette*, *terminaison* composta da un *noyau* e da una coda e *coquelle*, morfema di derivazione lessicale necessario per formare il femminile a partire dalla forma maschile *coquel*.

Ciò nonostante Lyster riconosce l'importanza del contenuto fornito dagli altri indizi, come si evince dalla citazione che segue:

« final phonemes on their own are not consistently the most reliable predictors; instead, they interact with orthographic representations, which surpass phonological representations in terms of predictive value⁵¹². [...] Orthographic representations of rhymes proved instead to be considerably more productive than derivational suffixes in their capacity to account for a greater number of nouns and to generate a comprehensive set of rules governing gender attribution⁵¹³ ».

A proposito della predicibilità delle *terminaisons* orali si espresse anche Mel 'čuk, il quale disse:

« [...] the rule (based on 6,000 nouns) according to which words ending in a pronounced consonant are feminine and those ending in a pronounced vowel are masculine, applies in 85 % of cases⁵¹⁴ ».

Posta l'importanza delle *terminaisons* nell'attribuzione del genere grammaticale è bene distinguere il loro ruolo in base alla varietà diamesica dell'*input*, dal momento che il livello di ambiguità e incertezza di interpretazione è molto più elevato in caso di *terminaisons* orali. A tal proposito Holmes e Dejean de la Bâtie hanno ritenuto che:

« spoken forms are more ambiguous than written forms: many spoken endings of French words can be spelled in different ways, and frequently each spelling is more typical of one gender than the other⁵¹⁵ ».

Le *terminaisons* guidano il locutore nella scelta del genere grammaticale di appartenenza con una forza direttamente proporzionale al grado di predicibilità delle stesse. Secondo quanto osservato da Tucker, Lambert e Rigault nelle loro inchieste linguistiche, le proprietà fonologiche giocano un ruolo fondamentale nella lingua francese, nella quale, tuttavia, si registrano generalizzazioni considerevoli.

⁵¹² Lyster R., *Predictability in French gender attribution* [...] *op. cit.*, p. 74.

⁵¹³ *Ibidem*, p. 85.

⁵¹⁴ Citato in Hellinger M., Bußmann H., *Gender across languages* [...] *op. cit.*, p. 93.

⁵¹⁵ Holmes V. M., Dejean de la Bâtie B., *Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French*, in « *Applied Psycholinguistics* », n. 20, 1999, pp. 479–506, p. 482.

Essi hanno calcolato la percentuale dei nomi maschili e femminili presenti nel *Petit Larousse*, creando delle tavole di affidabilità in base ai fonemi finali in quanto indici del genere grammaticale di appartenenza delle parole.

Il loro studio li ha condotti all'elaborazione della tavola che segue, la quale rappresenta una lista di fonemi finali e la percentuale del genere di appartenenza delle parole che presentano tali desinenze in posizione finale.

| Fonema finale | Esempio | % maschile | Fonema finale | Esempio | % femminile |
|---------------|--------------------|------------|---------------|---------------------|-------------|
| /oẽ/ | <i>Un brun</i> | 100 | /g/ | <i>Un catalogue</i> | 73,2 |
| /ã/ | <i>Un éléphant</i> | 99,3 | /y/ | <i>Un jus</i> | 71,6 |
| /ẽ/ | <i>Un chien</i> | 99,0 | /õ/ | <i>Une façon</i> | 70,2 |
| /ø/ | <i>Un jeu</i> | 97,4 | /v/ | <i>Une lave</i> | 68,5 |
| /o/ | <i>Un gâteau</i> | 97,2 | /n/ | <i>Une piscine</i> | 68,5 |
| /z/ | <i>Un bandage</i> | 94,2 | /j/ | <i>Une feuille</i> | 67,6 |
| /m/ | <i>Un dôme</i> | 91,9 | /k/ | <i>Un sac</i> | 66,6 |
| /ɛ/ | <i>Un bonnet</i> | 90,2 | /ʃ/ | <i>Une bouche</i> | 66,0 |
| /z/ | <i>Une chaise</i> | 10,0 | /b/ | <i>Un globe</i> | 65,1 |
| /f/ | <i>Un chef</i> | 89,0 | /d/ | <i>Une période</i> | 61,9 |
| /u/ | <i>Un bisou</i> | 87,7 | /s/ | <i>Une classe</i> | 61,5 |
| /a/ | <i>Un chat</i> | 82,6 | /l/ | <i>Un cheval</i> | 58,4 |
| /r/ | <i>Un miroir</i> | 76,8 | /p/ | <i>Une jupe</i> | 51,4 |
| /i/ | <i>Une souris</i> | 75,4 | /t/ | <i>Un poète</i> | 51,2 |
| /e/ | <i>Un collier</i> | 50,1 | | | |

516

⁵¹⁶ Corbett G., *Gender*, [...] *op. cit.*, p. 59.

Come si può notare, tra gli elementi ad alta predicibilità, la maggioranza è costituita da indizi di genere maschile. Tra quelli a bassa predicibilità come /t/ e /e/, invece, nessuno supera il 50% di predicibilità.

Un altro contributo, successivo, ma a mio avviso di eguale interesse è il già citato lavoro di catalogazione delle *terminaisons* proposto da Lyster, il quale ha identificato 29 fonemi finali che giudica come indizi affidabili nell'attribuzione del genere grammaticale. Tra essi, sei risultano avere un valore di predicibilità compreso tra il 90% e il 99%: quattro vocalici associati al maschile e due consonantici legati al femminile. Questi forti predittori si ritrovano nel 18% dei nomi del *corpus* da lui analizzato, pari a 1790 entrate.

Lyster, tuttavia, non si limita solamente al fonema finale, ma riconsidera tutte le *terminaisons* al fine di estendere la portata degli indizi di genere a una quantità maggiore di nomi. In questo modo, con tutte quelle desinenze con un grado di affidabilità compreso tra 65% e 85%, definite da Lyster *associations prédominantes*, è sufficiente superare il limite fonologico per vederne aumentato il grado di predicibilità. Come già detto a mo' di esempio, il fonema finale /ɔ̃/ è prevalentemente associato al femminile (con una percentuale pari al 71%), ma se si estende lo sguardo all'elemento che precede tale desinenza, ossia *-ion*, si raggiunge un valore di predicibilità pari al 98%. Se, invece, si osserva la sillaba finale *-sion* e *-tion*, si raggiunge un livello pari al 100%, come già accennato nel primo capitolo.

Procedendo in questo modo, Lyster ha dimostrato che l'81% dei nomi femminili e l'80% di quelli maschili possono essere facilmente predicibili dalla loro *terminaison*.

Vari sono stati gli studi condotti a tal proposito in riferimento alla lingua francese. I risultati che essi lasciano emergere sono estremamente sovrapponibili tra loro, come si può evincere dall'interessante sintesi del valore di predicibilità degli indizi fonologici del genere che segue in cui si confrontano i risultati emersi dalle osservazioni condotte dai già citati Surridge e Lyster:

| Fonemi finali | Quantità di nomi individuati | Valore di predicibilità secondo Surridge | Valore di predicibilità secondo Lyster | Genere di appartenenza | Valore di predicibilità della sillaba finale |
|---------------|------------------------------|--|--|------------------------|--|
| /ɑ̃/ | 675 | 99% | 99% | M | 99%: <i>-an, -ent.</i> |
| /o/ | 312 | 97% | 93% | M | 93%: <i>-eau, -au, -o.</i> |
| /ʒ/ | 303 | 94% | 87% | M | 97%: <i>-age, -ège.</i> |
| /n/ | 348 | 69% | 82% | F | 94%: <i>-enne, -ine.</i> |
| /s/ | 598 | 62% | 79% | F | 93%: <i>-asse, -ance.</i> |

| | | | | | |
|-----|------|-----|-----|---|--|
| /t/ | 679 | | 79% | F | 95%: <i>-ente, -ette.</i> |
| /ð/ | 1061 | 70% | 71% | F | 98%: <i>-ion;</i> 100% - <i>sion.</i> |
| /r/ | 1507 | 63% | 63% | M | 97%: <i>-air, -ir, -or, -ar.</i> |
| /e/ | 1001 | | 53% | M | 99,6%: <i>-er, -ed.</i> |

Si tratta, certamente, di una catalogazione di massima con una percentuale di predicibilità più o meno elevata, nella quale, tuttavia, persistono varie eccezioni.

I nomi classificati per indizi fonologici e le relative eccezioni sono proposte nella tabella che segue:

| Fonema finale | Genere | Nomi che seguono la regola | Nomi che fanno eccezione | Osservazioni |
|---------------|--------|--|-------------------------------------|--|
| /ã/ | M | <i>camp</i> | <i>Une dent</i> | Il più efficace in termini di valori predittivi e di frequenza |
| /o/ | M | <i>Sabot / numéro, dos</i> | <i>Une photo / moto</i> | L'ortografia finale <i>-o</i> per il femminile indica un troncamento e, quindi, non esattamente un'eccezione |
| /ʒ/ | M | <i>Âge/ étage / fromage/ nuage/ garage/ voyage</i> | <i>Une image, plage, nage, page</i> | Le eccezioni sono molto frequenti nel lessico iniziale |
| /n/ | F | <i>Lune / farine / prune/ semaine</i> | <i>Chêne / téléphone</i> | Nel corpus di Lyster ci sono nove nomi maschili che finiscono in <i>-en</i> , come <i>spécimen</i> e <i>pollen</i> . |
| /s/ | F | <i>Classe /course / force /distance</i> | <i>Exercice / silence / cactus</i> | L'orfografia avvalorata la predicibilità |
| /t/ | F | <i>tente / dette</i> | <i>Un squelette</i> | L'ambiguità del genere in questa |

| | | | |
|-----|---|--|---|
| | | | classe soprattutto i nomi animati in <i>-iste</i> . |
| /õ/ | F | <i>Chanson / leçon / maison / saison / raison / boisson</i> / <i>Un crayon / prénom / savon / flocon</i> | Questa sillaba finale ha una grande influenza sull'assegnazione del genere ⁵¹⁷ |
| /R/ | M | Corrido / Armoire / comptoir / loir / histoire / mer air | L'ortografia aiuta molto: i nomi che finiscono in <i>-oir</i> e <i>-air</i> sono maschili, mentre le desinenze omofone <i>-oire</i> è associata al femminile. |
| /e/ | M | <i>Plancher / pied / pavé</i> / <i>Une quantité / volonté</i> | La predicibilità è accresciuta se si considera il fonema che precede la desinenza. |

518

Andando ad affrontare tale prospettiva da un punto di vista ontogenetico è essenziale verificare come l'acquisizione delle regole e degli indizi fonologici e morfologici si realizzi parallelamente al graduale sviluppo del vocabolario. All'inizio i bambini si lasciano guidare dai fonemi finali ma successivamente, man mano che il lessico si arricchisce di nomi complessi, la procedura di assegnazione inizia a prendere in considerazione anche gli elementi morfologici, come i suffissi. Ciò suggerisce che gli indizi di genere vengono acquisiti in base alle difficoltà della loro struttura dal momento che la componente fonologica risulta essere più accessibile ai locutori di livello iniziale.

Le *terminaisons* in francese L1 vengono acquisite in tappe differenti in base al loro grado di difficoltà e al loro livello di predicibilità. Su ciò e sull'evoluzione nell'acquisizione del genere grammaticale si incentra gran parte dello studio in oggetto in questa tesi.

Si vuole chiudere questo paragrafo con un'ultima tabella, da cui si evince con chiarezza l'osservazione delle *terminaisons* da un punto di vista fonologico. Qui le desinenze sono ripartite in due macro-aree: le parole che finiscono per vocale e quelle che finiscono per consonante. Ciascuna delle due liste si presenta organizzata secondo l'ordine decrescente di predicibilità delle *terminaisons*. Vi si ritrova anche un altro

⁵¹⁷ Il dittongo /j/ indica il genere femminile al 98% e la sillaba al 100%.

⁵¹⁸ Lyster ha notato che se il fonema /e/ è preceduto da /t/ è femminile, ma se vi è un'altra consonante si tratta di maschile.

elemento, ossia la frequenza con cui queste parole ricorrono in francese. Tale dato tornerà utile nelle osservazioni condotte in riferimento all'elaborazione del nostro test.

| Suono finale in consonante | Numero di parole | % parole maschili | Suono finale in vocale | Numero di parole | % parole maschili |
|----------------------------|------------------|-------------------|------------------------|------------------|-------------------|
| /ʒ/ | 1453 | 94,2 | /œ̃/ | 17 | 100 |
| /m/ | 1406 | 91,9 | /ã/ | 1963 | 99,3 |
| /f/ | 301 | 89,0 | /ẽ/ | 938 | 99,0 |
| /r/ | 5175 | 76,8 | /ø/ | 189 | 97,4 |
| /g/ | 235 | 73,2 | /o/ | 865 | 97,2 |
| /k/ | 833 | 66,6 | /ɛ/ | 625 | 90,2 |
| /b/ | 129 | 65,1 | /u/ | 171 | 87,7 |
| /l/ | 1581 | 58,4 | /a/ | 970 | 82,6 |
| /t/ | 2269 | 51,2 | /y/ | 201 | 71,6 |
| /p/ | 214 | 48,6 | /e/ | 2791 | 50,1 |
| /ŋ/ | 69 | 39,0 | /i/ | 2336 | 24,6 |
| /s/ | 1380 | 38,5 | | | |
| /d/ | 714 | 38,1 | | | |
| /ʃ/ | 290 | 34,0 | | | |
| /j/ | 352 | 32,4 | | | |
| /v/ | 143 | 31,5 | | | |
| /n/ | 1135 | 31,5 | | | |
| /z/ | 612 | 10,0 | | | |

519

In linea generale è possibile sottolineare che in casi di incertezza, gli apprendenti di francese L2 usano quasi sempre il genere non marcato, ossia il maschile. L'uso preponderante di questo genere lo si trova principalmente nell'accordo di una parola all'interno di una frase, ma non nel caso di parole isolate, situazione nella quale il

⁵¹⁹ Tucker G.R., Lambert W. E. e Rigault A.A., [...] *op. cit.*, p. 125.

controllo da parte del locutore è maggiore. Inoltre, l'accordo con l'articolo indeterminativo è meno frequente di quello, più prototipico, dell'articolo determinativo; mentre l'accordo con l'aggettivo epiteto anteposto al referente (*la belle femme*) risulta essere meno corretto e frequente rispetto a quello con funzione attributiva (*c'est une femme charmante*) che a sua volta è acquisito dopo l'aggettivo postposto al nome (*la femme charmante*), il quale rappresenta la forma base da cui si sviluppa l'accordo di genere in L2.

Posto che l'impiego corretto del femminile prevalga sugli altri indizi, i partecipanti al sovra citato test reagiscono come segue:

- se l'articolo e la desinenza sono concordi, quasi tutti attribuiscono il genere corretto;
- se l'elemento sintattico è ambiguo e la *terminaison* forte il livello di correttezza scende al 70%;
- il livello di correttezza diminuisce ancor più se l'attribuzione si riferisce ad un termine che inizia per vocale, ne deriva che l'articolo neutro *l'* sia percepito come distrattore.

In caso di conflitto tra i due alcuni dei partecipanti si lasciano guidare dalla sintassi. Si tratta di una piccola fazione che, affidandosi a questo indizio, non riesce a attribuire il genere ai nomi privi di questa informazione nell'articolo. La restante parte del gruppo, invece, è prevalentemente orientato verso indizi di natura morfologica.

Un breve accenno in conclusione di paragrafo al ruolo della fonologia nell'attribuzione del genere grammaticale in italiano.

Su questo fronte gli studi condotti sono stati meno numerosi, ma altrettanto interessanti e utili. Tra essi ricordiamo quelli condotti da Oliphant⁵²⁰, il quale si è occupato dell'osservazione delle abilità degli adulti inglesi che studiano l'italiano dall'età di 1 – 2 anni. Egli ha proposto loro dei termini sconosciuti, il cui genere è da interpretare in base agli indizi morfo-fonologici, semantici e sintattici generando delle combinazioni variegata:

- Indizi morfo-fonologici e sintattici di genere congruente.
- Indizi sintattici esplicitati e quelli morfo-fonologici non specificati.
- Indizi morfo-fonologici esplicitati e quelli sintattici non specificati.
- Indizi morfo-fonologici e sintattici non congruenti.
- Totale assenza di indizi di genere.

Emerge dalle sue osservazioni che in caso di incertezza i partecipanti propendono per il genere maschile⁵²¹, pur rimanendo sempre fortemente ancorati alle *terminaisons*, soprattutto se ad alta predicibilità (come *a*, *e*, *i* e *o*, nel caso in questione dell'italiano). Si registrano *performances* migliori in riferimento al femminile.

⁵²⁰ Oliphant K., *Acquisition of grammar gender in Italian as a foreign language*, tesi di Dottorato, Honolulu, Università delle Hawaii, 1997.

⁵²¹ In modo particolare in riferimento alle parole che terminano per consonante o per *-u*.

I locutori, in linea generale, manifestano una grande sensibilità alle informazioni di genere contenute nelle *terminaisons*, sebbene il ruolo da esse rappresentato sia neutralizzato dalla presenza di informazioni di genere naturale. Per esempio, i prestiti che finiscono in *-er* sono generalmente associati al maschile, eccetto quando si riferiscono ad una donna, come nel caso di *stripper* o, comunque, a realtà attinenti alla sfera femminile. In questo caso si ha una tendenza a farsi guidare dalla semantica, da qui l'attribuzione del genere femminile a termini come *eye-liner*.

3.2 Gli altri indizi che interferiscono nell'attribuzione del genere

Il genere naturale dei referenti implica, di solito, il genere grammaticale di appartenenza dei nomi. Ne deriva che referenti maschili determinino il genere maschile dei nomi che ad essi si riferiscono, ad esempio *garçon, copain, homme, coq, chien, taureau* e i referenti femminili il genere grammaticale ad essi corrispondente, come in *filles, copines, femme, poule, chienne, vache*.

A proposito di semantica, Desrochers e Brabant⁵²² hanno messo in evidenza l'influenza di questi fattori nell'identificazione del genere chiedendo a adulti francesi di individuare il genere grammaticale dei nomi comuni designanti oggetti e persone. I loro risultati indicano che l'identificazione del genere è più rapida e giusta nel caso di designazione degli *items* di persone piuttosto che cose inanimate. Da questo risultato si può supporre che le informazioni semantiche contenute nel nome esercitino la loro influenza nel processo di identificazione del genere tanto che la distinzione uomo-donna evocata dai nomi animati esercita un effetto facilitatore nella determinazione del genere.

A tal proposito, Desrochers ha proposto ai partecipanti ai propri test il compito di individuazione del genere e di lettura ad alta voce di un dato passaggio. I suoi risultati indicano che il valore di predicibilità della *terminaison* non influenza in modo significativo le *performances* di lettura a voce alta degli adulti ivi partecipanti sia per gli oggetti che per le persone, ma a prevalere è la semantica.

Generalmente, nell'attribuzione del genere grammaticale nella L2, i nomi morfologicamente complessi vengono decomposti in morfemi al fine di poter attivare le informazioni di genere ottenute dalla base.

Le informazioni di genere contenute nella radice influenzano le scelte del locutore e ciò testimonia che in essi si innesca un'interazione tra le informazioni fornite dai morfemi e quelle offerte dalla radice, confermando il ruolo attivo della morfologia nell'identificazione di genere.

Non tutti i linguisti, tuttavia, concordano con tale posizione. Alcuni, infatti, come Guillelmon, sostengono l'influenza di un eventuale processo post-lessicale di controllo della relazione grammaticale⁵²³. Egli, proprio al fine di dimostrare ciò, ha somministrato dei test che richiedevano compiti di ripetizione e presentazione uditiva degli stimoli che

⁵²² Desrochers, A., Brabant M., *Interaction entre facteurs phonologiques et sémantiques dans une épreuve de catégorisation lexicale*, in « *Revue Canadienne de Psychologie Experimentale* », n. 49, 2010, pp. 240-262.

⁵²³ Guillelmon D., Grosjean F., *The gender marking effect in [...]*, *op. cit.*

hanno condotto, infatti, a pensare che l'utilizzo delle informazioni di genere veicolate dal contesto non provrebbero da un processo di controllo post-lessicale ma dal riconoscimento della parola *cible*.

Secondo altri, invece, come Grosjean⁵²⁴, le informazioni di genere veicolate dal contesto non intervengono sul controllo post-lessicale, ma solo sul riconoscimento della parola, pur risentendo dell'eventuale influenza del processo post-lessicale di controllo della relazione grammaticale⁵²⁵.

Carroll ha osservato la natura del genere grammaticale in studenti di livello intermedio e avanzato con inglese L1 e francese L2 e in locutori francese L1. Ella ha proposto ai partecipanti delle frasi con costituenti che hanno un sinonimo di genere opposto. A suo avviso, solo parte degli studenti di livello intermedio accetta tutte le forme dei pronomi in modo esteso (tra il 50 e il 67%) senza far riferimento al contesto in cui esse hanno luogo. I locutori di livello avanzato, invece, proprio come i locutori nativi, rigettano i pronomi non corrispondenti e accettano quelli corrispondenti. Tutti i locutori hanno mostrato delle asimmetrie nei tempi di lettura. L'interpretazione finale è che esiste una dissociazione tra *processing* e conoscenza grammaticale.

Anche Franceschina ha fatto delle inchieste linguistiche con protagonisti locutori inglese o italiano L1 alle prese con lo spagnolo L2 e ha osservato gli indizi sintattici e il loro rapporto di preminenza o minoranza rispetto a quelli semantici e morfologici. Ne emerge l'ordine in cui i locutori prendono in considerazione gli indizi: in primo luogo essi osservano gli apporti semantici, poi quelli morfologici e fonologici⁵²⁶.

Riguardo il peso accordato alle informazioni di natura semantica, inoltre, Cain, Weber-Olsen e Smith⁵²⁷, ad esempio, mostrano, tramite i risultati ottenuti nei loro test, che gli indizi semantici giocano un ruolo centrale sin e soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento. A tal proposito Cain paragona le abilità di utilizzo dei differenti indizi di genere negli adulti inglesi che studiano lo spagnolo L2 a livello debuttante, intermedio e avanzato e nei bambini con spagnolo come lingua nativa. I risultati mostrano che gli inglesi che studiano lo spagnolo, indipendentemente dal loro livello di competenza, prendono in considerazione gli indizi sintattici e semantici in caso di non congruenza di genere con le *terminaisons* dei nomi, a dimostrazione dell'importanza della semantica di afferenza, ma anche del ruolo, a suo avviso, sempre attivo che la L1 ha nell'acquisizione della L2.

La capacità degli studenti L2 di utilizzare gli indizi semantici di genere, tuttavia, presenta delle divergenze di impiego e di individuazione rispetto ai nativi. Ciò è stato dimostrato tra gli altri da Delisle⁵²⁸, i cui partecipanti ai suoi test, adulti inglesi che studiano il tedesco L2, hanno dovuto attribuire il genere di appartenenza a nomi entrati in tedesco come prestiti dall'inglese, come i già citati *strip-tease* e *eye-liner*. È emerso che gli adulti L2 coinvolti hanno preso in considerazione gli indizi di genere naturale,

⁵²⁴ Grosjean F., Dommergues J. Y., Cornu E., Guillelmon D., Besson C., *The gender-marking [...] op. cit.*

⁵²⁵ Guillelmon D., Grosjean F., *The gender marking effect in [...], op. cit.*

⁵²⁶ Franceschina F., *Fossilized second language [...], op. cit.*

⁵²⁷ Cain J., Weber-Olsen M., Smith R., *Acquisition strategies in a first and second language are they the same?*, in « Journal of child language », n. 14, 1987, pp. 333-352.

⁵²⁸ Delisle H., *The acquisition of Gender by American Students of German*, in « The modern Language Journal », n. 1, vol. 69, 1985, pp. 55-63.

proprio come i nativi, anche se l'impiego della strategia semantica risente delle varianti inter-individuali, pur rispondendo, tuttavia, a quella condizione di base che distingue i locutori L1 da quelli L2: i nativi fondano i propri processi di acquisizione iniziale su un'esposizione orale intensiva che precede l'*input* scritto, mentre gli studenti L2 debuttano generalmente in ambiente scolastico attraverso un'esposizione alla lingua scritta successiva allo sviluppo cognitivo e metalinguistico innescato dall'apprendimento della L1. Gli studenti L2 adulti, ovviamente, sanno già leggere, ne deriva che gli indizi sintattici con informazioni di genere esplicite siano reperiti in modo particolarmente veloce.

Gli adulti locutori L2 sviluppano una sensibilità maggiore alle regolarità infra-lessicali di genere appoggiandosi sulle loro conoscenze precedenti per identificare il genere di appartenenza dei nomi di fronte ai quali si trovano. Quindi, anche se gli studenti L2 sono esposti a un *input* considerevolmente ridotto rispetto a quello dei nativi acquisiscono implicitamente le conoscenze degli indizi morfo-fonologici della lingua.

L'influenza della semantica e il ruolo rappresentato dal genere grammaticale nei locutori L1 in fase iniziale è sottolineato anche nello studio di Vigliocco e Franck⁵²⁹. Nei test da essi somministrati i locutori francese e italiano hanno dovuto completare le frasi tramite un aggettivo di genere marcato. Le frasi del test erano composte da due sintagmi nominali collegati attraverso una preposizione, come per esempio *le restaurant de la côte*, dove *le restaurant* costituisce il primo sintagma, ossia quello che permette di comprendere il genere di appartenenza e la relativa categorizzazione e *la côte* il secondo. I risultati indicano che gli errori di accordo sono meno frequenti nel caso in cui il primo sintagma abbia un referente con genere naturale, mentre i nomi con categorizzazione di genere grammaticale generano molti più errori e implicano tempi di reazione maggiori.

Secondo Vigliocco, inoltre, il messaggio preverbale permette l'attivazione di un lemma che produce delle informazioni diacritiche, come il genere. Ciò dà modo al locutore di attivare un determinante, ma non di richiamare il lessema del nome. Il locutore può, allora, attivare un altro lemma. Se il genere del secondo lemma differisce da quello del primo, il nome sarà preceduto da due determinanti di genere differente, creando l'impressione di un errore.

Si pongono nella posizione di difensori dell'ipotesi semantica anche Karmiloff-Smith, sostenitori della *sexus theory*, secondo la quale il genere grammaticale può essere considerato come un'estensione del sistema di classificazione del genere naturale. L'acquisizione di tale capacità si basa sulla classificazione dei nomi su principi semantici, come l'opposizione uomo/donna nei nomi animati a partire dalla quale si sviluppa la classificazione su principi grammaticali. Secondo questo approccio, i bambini si basano principalmente sugli indizi semantici nelle prime tappe di acquisizione e solo più tardi nel corso del loro sviluppo anche sugli altri indizi di genere, sintattici o morfonologici⁵³⁰.

Per concludere questa sezione volta all'osservazione della co-occorrenza dei vari indizi nella determinazione del genere in francese, lingua nella quale « lemmas are not

⁵²⁹ Vigliocco G., Franck J., *When sex and syntax go hand in hand: Gender agreement in language production*, in « Journal of Memory and Language », n. 40, 1999, pp. 455-478.

⁵³⁰ Karmiloff-Smith A., *A functional approach to child language. A study of determiners ad reference*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

systematically stored with their gender, and accessing the form of the lemma differs depending on the strength of the link between the lemma and the corresponding gender node »⁵³¹, possiamo dire che nell'attribuzione del genere nei nomi semplici, così come in quelli complessi, è centrale il ruolo rappresentato dalle *terminaisons* morfologiche del nome: ad esempio in *création*, la *terminaison* *-tion* è indice di appartenenza al genere femminile, mentre *-ment* all'interno del nome *changement* implica un'appartenenza al genere maschile⁵³².

Non meno importante il ruolo della morfologia nella lingua francese, soprattutto nei nomi complessi, come quelli composti, e quello della semantica, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento.

Risulta, infine, che il maschile nelle forme non marcate venga acquisito prima del femminile e i determinanti come unità fonologiche a sé stanti⁵³³.

3.3 Il test

3.3.1 Intenti di osservazione

L'obiettivo del test non è stato quello di osservare le divergenze tra il quantitativo di errori e la loro distribuzione in caso di parole inserite nel contesto della frase e parole prese singolarmente, né quello di verificare la distanza sintattica dell'aggettivo e del determinante e il nome e la sua relazione con il tasso di errori commessi nell'attribuzione del genere grammaticale, né tantomeno quello di mettere a confronto gli errori commessi in riferimento ai determinanti e agli aggettivi o di paragonare le risposte erronee relative agli aggettivi in funzione attributiva anteposti e postposti e gli aggettivi con valore predicativo, dal momento che tali prospettive di studio sono già state analizzate in precedenti inchieste linguistiche.

Lo scopo del test è quello di verificare i processi di acquisizione che si attivano nei locutori FLE. Ciò significa osservare contesti e fasce di età di appartenenza dei locutori coinvolti nel progetto e analizzare il ruolo che la semantica e la morfo-fonologia giocano nel corso dell'acquisizione del genere grammaticale di questa L2.

Nello specifico gli aspetti che esso prende in esame sono:

- Costatare quale rapporto esiste tra il quantitativo di errori commessi in riferimento al genere grammaticale maschile e a quello femminile.

⁵³¹ Prodeau M., *Gender and number in French L2: can we find out more about the constraints on production in L2*, in *Focus on French as a foreign language: multidisciplinary approaches*, sotto la direzione di Deweale J. M., Buffalo, Multilingual Matters, 2003, pp. 135-163, p. 159.

⁵³² *Ibidem*, p. 58.

⁵³³ Per quanto concerne l'apprendimento dell'attribuzione del genere ad articoli e aggettivi in condizione di immersione linguistica in francese da parte di bambini, Corbett registra un impiego sovrabbondante del genere maschile negli aggettivi e negli articoli, giungendo alla conclusione che l'attribuzione del genere non risente in alcun modo delle ore di esposizione alla lingua ma solamente della maturità cognitiva e dell'età di esposizione. Corbett G., *Gender [...]*, *op. cit.*

A proposito di questo argomento, tra gli altri, si sono già espressi Dewaele e Véronique⁵³⁴, ma non in riferimento a locutori italo-foni.

Essi hanno osservato che, delle 30 parole più frequentemente interessate da errori di genere emerse nelle loro inchieste, gran parte sono di genere femminile. Essi ritengono che il 73,5% dei determinanti e il 63% degli aggettivi sono stati erroneamente associati al maschile e che 21 delle 30 parole accordate male erano, appunto, femminili. Ciò pur constatando la presenza di variazioni inter-individuali legate anche a generalizzazioni e strategie⁵³⁵ messe in atto da alcuni partecipanti e volte a evitare di specificare il genere, come il costrutto *ça/c'est* + aggettivo che richiede l'accordo alla forma base o la frase *la profession, c'est très...*

Risultati simili sono stati registrati anche da Bartning in riferimento a studenti svedese L1 e francese L2 di livello avanzato. Egli osserva che questi utilizzano il genere maschile in maniera diffusa, soprattutto in riferimento agli aggettivi determinativi, giungendo alla conclusione che « the pre-advanced learner has not yet started using the strategy of overgeneralisation of the masculine gender »⁵³⁶.

Il mio intento è quello di verificare tali dati in riferimento ai locutori FLE con la lingua italiana come L1 e indagare circa la natura degli errori da loro commessi. Secondo Dewaele e Véronique⁵³⁷ gli errori possono avere molte cause, non necessariamente dovute all'accordo: la relazione tra la capacità di declinare correttamente il genere e la ricchezza lessicale del locutore dipende sia dalla situazione che dall'argomento attorno a cui ruota la conversazione. Esso è positivo nelle situazioni informali, ma non in quelle formali. Una spiegazione possibile è che i locutori hanno un accesso veloce al genere grammaticale per le parole che appartengono a discorsi a loro familiari, ma più lento e più propenso all'errore in caso di discorsi non familiari o in un contesto formale.

Dewaele e Véronique individuano molteplici cause di errori, tra cui la non applicazione delle regole di accordo che impedisce all'informazione di arrivare a destinazione è solo uno dei numerosi scenari che possono aprirsi in caso di errore di genere. Vi può, ad esempio, essere l'evenienza in cui l'informazione diacritica in riferimento al lemma non sia corretta o che possa non esserlo a livello della frase o quella in cui non vi siano informazioni diacritiche concernenti il genere nel lemma come risultato di interpretazioni libere o di *transfer* derivanti dalla L1 o da un'altra lingua a conoscenza del locutore. Può anche verificarsi, infine, che il lemma contenga un'informazione diacritica scorretta dovuta a errori che possono verificarsi sistematicamente, come conseguenza, ad esempio, di generalizzazioni fonologiche di attribuzione del genere grammaticale⁵³⁸.

⁵³⁴ Dewaele J. - M., Véronique D., *Gender assignment and gender [...]*, *op. cit.*, p. 285.

⁵³⁵ Si tratta di strategie utilizzate soprattutto da locutori di livello non avanzato. Chi ha un livello di conoscenza della L2 più avanzato e una esposizione più intensa al FLE presentano, invece, una maggiore accuratezza e correttezza di accordo.

⁵³⁶ Bartning I., *Gender agreement in L2 french. Pre-advanced vs advanced learners*, in « *Studia Linguistica* », n. 54, 2002, pp. 225-237, p. 231.

⁵³⁷ Dewaele J. - M., Véronique D., *Gender assignment and gender [...]*, *op. cit.*

⁵³⁸ Koehn D., *The Ground of Professional Ethics*, Londra, Routledge, 1994.

Nello specifico, Dewaele ha individuato 6 tipi di errori morfologici e 4 di tipo lessicale calcolati nelle variazioni della correttezza morfolessicale di tutte le classi nominali e in tutte le combinazioni. Le tre categorie principali di errori morfologici che egli identifica sono quella degli errori di accordo, quella degli errori di numero e quella degli errori di concordanza tra soggetto e verbo.

I fattori principali da essi riscontrati sono:

- A. gli errori di accordo che sono risultati essere poco numerosi sia nella situazione di conversazione informale che in quella formale;
- B. la correlazione tra la proporzione degli errori di accordo tra un verbo di tempo finito e il soggetto a cui esso si riferisce. Anche se tale dato non ha raggiunto valori statisticamente rilevanti nelle situazioni formali ed è quasi totalmente assente in quelle informali;
- C. vi è una forte correlazione, invece, tra il livello di correttezza dell'accordo dei determinanti e la velocità di eloquio sia nelle situazioni formali che in quelle informali;
- D. più debole, ma altrettanto significativa, è la correlazione tra velocità di eloquio e la correttezza nell'accordo degli aggettivi in situazioni formali, mentre essa è irrilevante nei contesti informali. Se ne può dedurre che un locutore fluente commette meno errori di genere rispetto a quello di livello meno avanzato.

Può anche verificarsi che lo studente sia in possesso delle corrette informazioni diacritiche e che conosca le regole di accordo tanto da attivare correttamente i processi, pur non riuscendo a produrre il lessema alla forma femminile. Meisel⁵³⁹ motiva tale atteggiamento sostenendo che gli studenti associano il determinante ad ogni nuovo nome e, talvolta, aggettivo che acquisiscono e ciò può indurre in errore.

Non mancano attribuzioni erronee di genere solo temporanee che vengono corrette dal locutore nel momento in cui diviene conscio, nel corso della conversazione, dell'errore commesso.

Altrettanto diffusi sono gli errori parziali. Ciò può verificarsi, ad esempio, quando un locutore si rivolge a una ragazza usando il pronome femminile di terza persona senza, tuttavia, accordare al femminile l'aggettivo ad essa rivolto. La causa di questa tipologia di situazione va trovata nella disattivazione del nodo del genere prima che esso abbia raggiunto tutti gli elementi che dovrebbero essere accordati, come nel caso di **une amie interessant*. Questo errore mette in evidenza tre questioni:

- il locutore può considerare *amie* come di genere femminile, tanto da procedere correttamente nell'accordo dell'articolo, ma non fa altrettanto con l'aggettivo;

⁵³⁹ Meisel, J., *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*, Cambridge, Cambridge Textbooks, 2011.

- il locutore può sapere che *amie* è di genere femminile, concordemente con quanto espresso dal genere del determinante, ma non sa declinare l'aggettivo, da ciò il fatto che ne propone la forma maschile, la sola che conosce;
- il locutore potrebbe anche aver interpretato *interessant* come un aggettivo invariabile.

Un'altra causa può essere cercata nei problemi di *processing*, ossia nella velocità della produzione, nelle eventuali pause e nella tipologia di discorso che si sta affrontando.

Il nostro test vuole, appunto, verificare quanti siano e quale origine abbiano gli errori commessi dai partecipanti ai nostri test.

Il test vorrà, tra le altre cose, anche andare a verificare quale tipologia di errore è maggiormente commessa dai partecipanti all'inchiesta linguistica.

Inoltre, si intende anche indagare su:

- influenza del contesto formale/informale dei processi di acquisizione di questa categorizzazione.

Tramite ANOVA⁵⁴⁰, sistema di statistiche che rientrano nell'ambito della statistica inferenziale, studi precedenti hanno evidenziato come la variazione inter-individuale non dipenda dalle istruzioni formali di cui lo studente si è avvalso nella L2, bensì dalla frequenza con cui essi utilizzano tali espressioni al di fuori del contesto classe⁵⁴¹.

Tendenzialmente, inoltre, i locutori commettono meno errori di genere se scelgono uno stile discorsivo implicito e una situazione informale, segno di confidenza e maggiore conoscenza della L2. L'osservazione delle produzioni spontanee ha messo in evidenza, infatti, che il tasso degli errori commessi da adulti L2 non differisce significativamente rispetto a quello ottenuto nei bambini⁵⁴².

I locutori meno esperti e più introversi scelgono, invece, il discorso formale. Quest'ultima situazione è oggetto, spesso, di discorsi meno familiari e fonte di stress⁵⁴³. Nei bambini nativi di 5 anni posti in condizioni di parlato non spontaneo si raggiunge, invece, un livello di accordo di genere quasi perfetto⁵⁴⁴.

L'osservazione delle produzioni spontanee ha mostrato che gli adulti commettono pochi errori di attribuzione del genere e che il loro tasso non differisce in modo significativo rispetto a quello dei bambini francesi⁵⁴⁵.

In situazione di produzione orale non spontanea si osserva, invece, che la precisione nell'accordo di genere dei bambini di 5 anni⁵⁴⁶ è molto elevata. Se si

⁵⁴⁰ *Analysis of Variance*.

⁵⁴¹ Dewaele J.-M., Véronique D., *Gender assignment and gender [...]*, *op. cit.*

⁵⁴² Carroll S., *Second-Language Acquisition [...]*, *op. cit.*

⁵⁴³ *Ibidem*.

⁵⁴⁴ Karmiloff-Smith A., Grant J., Berthoud I., Davies M., Howlin P., Udwin, O., *Language and Williams Syndrome: How Intact Is "Intact"?*, in « Child Development », Vol. 68, n. 2, 1997, pp. 246-262.

⁵⁴⁵ Carroll S., *Second-Language Acquisition [...]* *op. cit.*

⁵⁴⁶ Karmiloff-Smith A., Grant J., Berthoud I., Davies M., Howlin P., Udwin, O., *Language and Williams Syndrome: [...]*, *op. cit.*

propongono loro delle immagini con due personaggi femminili e una frase tipo *voici deux bicrons*⁵⁴⁷ o due personaggi maschili accompagnati dalla frase *voici deux bravaises*⁵⁴⁸, si osserva che fino all'età di 10 anni i bambini utilizzano gli indizi di genere forniti dalle *terminaisons* delle pseudo-parole mostrate loro e non quelli semantici offerti dalle immagini. Nel caso in cui l'indizio fornito dalle *terminaison* non sia disponibile (desinenza neutra) i locutori ricorrono alle informazioni semantiche, in particolar modo nel caso del genere maschile. Tale situazione si concretizza nei bambini, verso l'età di 10 anni, quando manifestano la tendenza a considerare le parole sconosciute come maschili, indipendentemente dalla loro *terminaison*⁵⁴⁹.

Il test, oltre ad osservare l'influenza del contesto nei processi di acquisizione, vorrà verificare anche se si commettono più errori in riferimento alle parole di genere femminile o a quelle di genere maschile.

- Osservare il livello di acquisizione del genere grammaticale tramite il conteggio dei tempi di reazione.

Dewaele e Véronique hanno osservato che i locutori di livello più avanzato acquisiscono una migliore automatizzazione e consapevolezza linguistica. Da ciò l'impiego di tempi di reazione esigui e un livello di correttezza di tale attribuzione migliore. Quest'ultimo è un dato correlato sia all'assegnazione di genere che alla scorrevolezza della produzione linguistica del locutore.

C'è da sottolineare tuttavia che, a volte, anche se il locutore sa quale sia il genere di appartenenza di una certa parola non riesce a reperirlo nell'immediato, soprattutto nel caso di parole più impegnative dal punto di vista cognitivo.

Rientra in questa prospettiva il conteggio dei tempi di reazione dei partecipanti in riferimento a determinati esercizi proposti nel nostro elaborato.

Tra le questioni non prese in esame nei nostri test ci sono:

- Ordine cronologico di apprendimento dell'acquisizione del genere in relazione ai vari contesti morfologici.

Nei processi di acquisizione della L2 il primo stadio che si raggiunge è la padronanza nei processi di attribuzione del genere grammaticale all'interno dei costituenti della proposizione, in particolare i determinanti e gli aggettivi con funzione attributiva e solo in un secondo momento in quelli con funzione predicativa, anche se con un quantitativo di divergenze poco consistente.

⁵⁴⁷ -on è una *terminaison* ad alta predicibilità maschile.

⁵⁴⁸ -aise è una *terminaison* ad alta predicibilità femminile.

⁵⁴⁹ MacWhinney B., Bates E., *Sentential devices for conveying givenness and newness: A cross-cultural developmental study*, in « Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior », n. 17, 1978, pp. 539-558.

A tal proposito Bartning⁵⁵⁰ ha osservato che il livello di correttezza nell'attribuzione del genere a 189 aggettivi in funzione attributiva non è di molto superiore rispetto a quello registrato in riferimento ai 205 aggettivi con funzione predicativa. Ella ha condotto studi simili anche in riferimento all'accordo del genere grammaticale rispetto ai determinanti in 6 locutori di livello avanzato e 9 di livello intermedio. Questi ultimi ottengono un livello di accuratezza nell'accordo migliore negli aggettivi in funzione attributiva rispetto a quanto riscontrato in quelli predicativi, proprio come sostenuto da Pienemann. Quest'ultimo ritiene che la variazione sincronica del livello di precisione dei differenti impieghi dei generi grammaticali in riferimento a specifiche richieste genera risposte con variazioni inter-individuali. Secondo Pienemann, le variazioni sincroniche derivano principalmente da elementi quali la frequenza e la percentuale di presenza di regole applicate.

Tale dato non viene, tuttavia, osservato nei test dal momento che si approfondisce solo la relazione determinante – determinato e, solo in alcuni casi, osservandola da un punto di vista ontogenetico.

- Rapporto tra ruolo morfologico della parola e livello di correttezza dell'acquisizione del genere grammaticale.

Tra la variabile linguistica e il livello di correttezza del genere si istaura una correlazione molto più debole negli aggettivi rispetto a quanto si verifica nei determinanti. Il divario tra la situazione che si registra tra questi elementi è estremamente forte nei locutori L2 di livello avanzato, essendo, nel primo caso, molto inferiori⁵⁵¹.

Il nostro test, tuttavia, affronta solamente il rapporto tra il genere grammaticale e la scelta del determinante, dal momento che quest'ultimo costituisce il riflesso migliore delle conoscenze delle informazioni diacritiche concernenti il genere dei nomi particolari rispetto agli aggettivi.

I determinanti, infatti, ben riflettono la conoscenza che il locutore ha del genere grammaticale di appartenenza di un certo nome, meglio di quanto non lo faccia l'aggettivo⁵⁵².

Tra gli elementi parzialmente presi in considerazione si registra:

- L'influenza del contesto grammaticale.

L'influenza del contesto grammaticale sul trattamento di un *mot cible* è di particolare rilevanza. A questo proposito si sono, tuttavia, già espressi linguisti come Guillelmon e Grosjean⁵⁵³, i quali hanno chiesto ai partecipanti alle loro

⁵⁵⁰ Bartning I., *Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs advanced learners [...]*, *op. cit.*

⁵⁵¹ Dewaele J.-M., Véronique D., *Gender assignment and gender [...]*, *op. cit.*

⁵⁵² Dewaele J. M., Véronique D., *Relating gender errors to morphosyntax and [...]*, *op. cit.*

⁵⁵³ Guillelmon D., Grosjean F., *The gender marking effect in spoken [...]*, *op. cit.*

indagini di ripetere l'ultima parola di un gruppo nominale provvisto o sprovvisto di accordo di genere e ne hanno calcolato i tempi di reazione. I risultati hanno mostrato che gli studenti L2 di tenera età traevano le stesse facilitazioni riguardo il trattamento del genere grammaticale dei monolingui, mentre gli studenti tardivi non mostravano né facilitazioni né inibizioni.

Rientrano in questo ambito di osservazione gli studi di Dommergues, Cornu, Guillelmon e Besson⁵⁵⁴, i quali hanno osservato che il *mot-cible* è più facilmente reperibile in condizione di *marquage*, rispetto a quanto registrato in caso di *non marquage* e determina meno errori da parte del locutore (16 contro 22). Questi risultati indicano che gli studenti di una lingua dotata di genere grammaticale, verranno facilitati proprio da questo nel trattamento delle parole e nel loro riconoscimento.

Gli effetti del contesto si manifestano nell'attualizzazione automatica del processo post-lessicale che controlla la compatibilità grammaticale del contesto e della *langue cible* che intervengono dopo il riconoscimento del *mot cible*. L'accordo, inoltre, viene acquisito prima in riferimento agli articoli, poi agli aggettivi ed infine ai pronomi personali. Tale processo, utilizzando le parole di Granfeldt, può esser definito *catégorie par catégorie*⁵⁵⁵.

Dopo aver osservato i bambini 2L1 francese e svedese, Grenfeld postulò che essi iniziano presto a utilizzare i 4 articoli con differenziazione di genere (*le, la, un, une*) in modo regolare e con ritmi ben cadenzati. Spesso, ad esempio, questi locutori utilizzano i due articoli dello stesso genere (ossia *le* e *un* e *la* e *une*), cosa che dimostra che essi hanno acquisito la relazione che unisce gli articoli e il genere⁵⁵⁶.

Nel *corpus* di studenti osservati da Granfeldt il tasso di accordo di genere corretto è molto alto: tra l'89,9% e il 95,4% degli articoli sono stati, infatti, correttamente accordati⁵⁵⁷. Divergente l'opinione di Arapian⁵⁵⁸ che condusse uno studio simile nel 2007 arrivando alla conclusione che il tasso di termini correttamente accordati è decisamente inferiore: tra l'82,4% e l'85,8% dei determinanti, degli aggettivi e dei pronomi risultarono ben accordati sin dall'età di 5 anni. Un anno dopo tale tasso sale arrivando al 94,2% e al 97,5%⁵⁵⁹.

Riguardo l'impiego *par défaut* degli articoli, sono stati condotti numerosi studi volti ad osservare l'utilizzo dell'articolo determinativo singolare *le* o *la* e di quello indeterminativo *un* o *une* da parte di locutori L2.

In francese, ad esempio, vi sono quattro coppie di articoli fondate su una distinzione che differenzia il nome per il grado di definitezza e non in base al genere, come mostrano le coppie presentate qui di seguito:

⁵⁵⁴ Grosjean F., Dommergues J. Y., Cornu E., Guillelmon D., Besson C., *The gender-marking*, [...], *op. cit.*

⁵⁵⁵ Granfeldt J., *L'Acquisition des Catégories Fonctionnelles*. [...], *op. cit.*, p. 173.

⁵⁵⁶ *Ibidem*, pp. 202-204.

⁵⁵⁷ *Ibidem*, p. 203-206.

⁵⁵⁸ La variabilità dei risultati è dovuta al fatto che è molto difficile capire se si tratta di errori legati ai processi di *transfer* interlinguistico o a fenomeni intra linguistici.

⁵⁵⁹ Alla stessa età i locutori L1 raggiungono il 100% di accordi corretti.

- A *le / un*
- B *la / un*
- C *le / une*
- D *la / une*

Da ciò deriva che una volta appresa una di queste coppie, il locutore vede tutte le altre come eccezioni di quella acquisita. Ad esempio, se la coppia appresa da un certo studente è la lettera C (*le / une*), tutte le altre vengono da lui percepite come delle eccezioni. Emerge che, generalmente, sono proprio queste ultime ad essere impiegate più correttamente degli articoli *défauts*, questo perché le eccezioni vengono apprese singolarmente e non in coppia, come quella acquisita per *défauts*.

Ne deriva che il locutore CL2 è simile ai bambini 2L1 in quanto tasso d'impiego, ma agli apprendenti L2 per quanto riguarda il ricorso al sistema per *défaut*.

Meisel nei suoi studi a tal proposito osservò che i bambini CL2 con un AOA attorno ai 5 – 6 anni utilizzano i determinanti femminili e maschili senza conoscere l'insieme completo degli articoli declinati nei due generi (*le, la, un, une*), cosa che indica che la ripartizione dei nomi nelle due categorie non è stata ancora completamente acquisita da parte dei locutori. A tal proposito:

« les enfants cL2 ne considèrent pas les indices sémantiques et phonologiques des noms et en conséquence qu'ils ressemblent plus aux apprenants L2 adultes qu'aux apprenants L1, parce qu'ils ne sont pas sensibles aux régularités formelles des noms qui servent d'indices dans l'attribution du genre en L1. En conséquence, même un AOA à 3;7 ans semble trop tard pour acquérir le genre grammatical comme un apprenant L1⁵⁶⁰ ».

Nell'acquisizione del costrutto dell'articolo-nome, secondo Chierchia⁵⁶¹, vi si possono, inoltre, riscontrare tre fasi: la prima è quella pre-determinante, in cui i bambini omettono sistematicamente e senza eccezione gli articoli, la seconda è la fase più libera, in cui il loro impiego è saltuario e la terza è quella, in cui, invece, il bambino utilizza gli articoli in modo corretto, allineandosi alle produzioni che ne fanno gli adulti.

Il non impiego degli articoli da parte dei bambini che si ritrova nella prima delle tre fasi appena descritte può spiegarsi con la teoria secondo la quale i locutori più piccoli non hanno ancora l'accesso completo alle categorie funzionali, cosa che si verifica, invece, negli adulti, dal momento che esse diventano fruibili solamente con una maturazione più avanzata del cervello. Ne deriva che il progresso compiuto dai bambini sul piano sintattico non è dovuto all'esperienza da loro acquisita, ma alla loro maturazione biologica. Questa è l'*Hypothèse de la Continuité Faible*.

L'influenza del contesto nell'attribuzione del genere grammaticale viene osservata anche nel nostro test, ma solo in alcuni esercizi in esso proposti e,

⁵⁶⁰ Citato in Günes A., *Le développement du genre grammatical en français [...]*, op. cit. p. 4.

⁵⁶¹ Chierchia G, Guasti M. T., *Backwards vs. Forward Anaphora [...]*, op. cit.

comunque, solo in riferimento al sintagma nominale. Di ciò si parlerà più nel dettaglio nel prossimo capitolo.

3.3.2 Perché impiegare delle pseudo-parole?

Holmes e Dejean de la Bâtie⁵⁶² hanno mostrato che gli adulti francesi identificano più rapidamente e in modo più corretto gli errori che riferiscono ai nomi che già conoscono e alle pseudo-parole dotate di *terminaisons* ad alta predicibilità, rispetto a quanto accade in riferimento a desinenze poco predittive o neutre in occorrenza delle quali si registrano tempi lunghi e un maggiore quantitativo di errori. Essi hanno constatato anche che assegnare il genere a pseudo-parole comporta un maggiore impiego di tempo rispetto a quanto si verifica per le parole reali della lingua francese. Ne deriva che, a loro avviso, le *terminaisons* costituiscano un indizio secondario di informazioni di genere rispetto alle informazioni sintattiche e ai determinanti, accessibili immediatamente e subito introiettati dai locutori.

Un altro elemento che influisce in queste attività è il numero di parole reali che possono essere ottenute cambiando una lettera dell'interno della parola. Ad esempio, il termine inglese *song* presenta le sei possibili combinazioni che seguono: *long, sung, pong, gong, sing* e *tong*. La presenza di una tale quantità di combinazioni migliora molto le *performances* dei locutori nelle produzioni nella L2 e ciò si verifica in particolar modo in riferimento alle parole a bassa frequenza. Queste combinazioni, inoltre, influiscono nell'attribuzione del genere grammaticale delle pseudo-parole: per esempio, l'attribuzione del genere a una pseudo-parola impronunciabile come *hzva* che non dispone, in inglese, di nessuna combinazione possibile, subisce meno influenze rispetto a una come *dith* che ne ha 3 o a *pank* che dispone di 15 combinazioni⁵⁶³. Da qui l'idea di utilizzare pseudo-parole più o meno familiari ai locutori coinvolti. Per far ciò, tuttavia, si è cercato di ricorrere alla L1, generando termini più o meno assonanti con nomi correnti nella L1 del locutore.

Un ulteriore elemento che abbiamo preso in considerazione è la frequenza in relazione alle lettere adiacenti. L'interpretazione degli effetti della frequenza dei bigrammi che compongono una parola risulta, tuttavia, non essere condivisa da tutti i linguisti: in linea di massima, in fase iniziale essi sono positivi, mentre successivamente generano una gran confusione legata a questioni e interpretazioni soggettive.

Si tratta di una variabile a mio avviso importante di cui si è tenuto conto nell'elaborazione delle pseudo-parole nelle quali, ad esempio, osserverò in modo ben distinto i risultati ottenuti in riferimento alle pseudo-parole in *-tion* e quelle in *-on*.

⁵⁶² Holmes V. M., Dejean de la Bâtie B., *Assignment of grammatical gender [...]*, *op. cit.*

⁵⁶³ A tal proposito, secondo il WordGen la considerazione del livello di pronunciabilità e la somiglianza con le parole reali risultano essenziali nella scelta delle pseudo-parole da proporre nei test psicolinguistici.

3.3.3 Perché osservare la lettera iniziale?

In linea generale, l'identificazione del genere dei nomi che iniziano con vocale è più difficile dato l'articolo ambiguo *l'* ad essi associato: ne deriva che i nomi che cominciano con vocale siano processati più lentamente e con più errori rispetto a quanto si verifica per le parole che iniziano con la consonante. Si tratta di risultati a favore dell'ipotesi post-lessicale di accesso al genere e dell'idea secondo la quale l'identificazione del genere dipende sia dalle informazioni contenute nelle *terminaisons* sia da quelle veicolate dai determinanti a essi mentalmente associati⁵⁶⁴.

L'elisione dell'articolo determinativo davanti alla parola che inizia per vocale genera un maggiore quantitativo di errori sia nei locutori nativi che in quelli L2⁵⁶⁵. Ne scaturisce che i nomi che iniziano con vocale presentano molte più imprecisioni e vengono appresi molto più lentamente rispetto ai termini che iniziano per consonante. Di conseguenza gli adulti francesi trovano molte più difficoltà ad attribuire il genere se a esso è generalmente associato un articolo privo di informazioni in tal senso, indipendentemente dal livello di predicibilità della *terminaison*.

I locutori che ascoltano termini come *l'avion*, *son avion* o *cet avion*, infatti, non riescono a ricavare da questo *input* informazioni circa il genere di appartenenza della parola *avion*. Inoltre, è plausibile che il locutore cada nell'errore di interpretare il suono iniziale /la/ presente nella sequenza *l'avion* come femminile.

Ne deriva che l'unico modo per ben interpretare l'articolo determinativo sarebbe associarlo alle meno frequenti occorrenze con altri aggettivi o riferimenti pronominali, come *avion blanc*.

Tale concentrazione di errori in queste occorrenze diminuisce solo quando il locutore sviluppa la sua capacità di interpretazione degli indizi morfo-fonologici che l'*input* gli presenta. In questa situazione, lo studente riesce a trarre informazioni sia dai determinanti che dalle *terminaisons*⁵⁶⁶.

Spesso i francofoni imparano i determinanti come se fossero parte integrante del nome. Da ciò il fatto che un'occhiata veloce permetta loro di richiamare quelle caratteristiche morfosintattiche del nome di cui il locutore è già a conoscenza⁵⁶⁷.

Nell'intento di studiare le caratteristiche morfo-fonologiche formali e le loro interferenze nell'attribuzione del genere grammaticale alle parole che le contengono, tra gli altri, Ducharme e Valois hanno studiato delle conversazioni spontanee prodotte da 120 canadesi francese L1 in modo da analizzarne i fenomeni di femminilizzazione di termini maschili che iniziano per vocale al fine di osservare le stratificazioni del fenomeno⁵⁶⁸ e

⁵⁶⁴ È da sottolineare che a contribuire al già citato fenomeno della femminilizzazione vi sono delle ragioni fonologiche, indipendenti dall'età, dal sesso e dal contesto sintattico, ma relazionato principalmente allo *status* socioeconomico e al livello di educazione di chi parla: più il locutore appartiene a un livello culturalmente elevato, minore sarà il ricorso al fenomeno della femminilizzazione.

⁵⁶⁵ Desrochers A., Paivio A., *Le phonème initial des noms inanimés* [...], *op. cit.*

⁵⁶⁶ Dewaele J.- M., *Gender Errors in French Interlanguage: The Effect of Initial Consonant Versus Initial Vowel of the Head Noun*, in « *Revue d'études françaises* », n. 5, 2005, pp. 7-27.

Barbaud P., Ducharme C., Valois D., *D'un usage particulier du genre en canadien-français: la féminisation des noms à initiale vocalique*, in « *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique* », n. 27, 2016, vol. 2, pp. 103-133.

⁵⁶⁸ *Ibidem*.

verificare anche come un uso frequente del francese al di fuori del contesto classe implichi inevitabilmente una maggiore accuratezza nell'accordo sia dei determinanti che degli aggettivi.

Il nostro test vuole osservare proprio quanti siano gli errori commessi dagli studenti in riferimento all'attribuzione del genere alle parole che iniziano con h e con vocale per poi confrontarli qualitativamente e quantitativamente con quelli riferiti ai termini con consonante iniziale.

In questi paragrafi si sono volute motivare le scelte che hanno condotto alla stesura del test, i cui esercizi verranno presentati più nel dettaglio nel prossimo capitolo.

4. Somministrazione del test

Il test si pone come intento quello di osservare i processi di acquisizione del genere grammaticale negli studenti italofoeni universitari e liceali. Per quanto riguarda il primo gruppo di partecipanti si sono coinvolte tre strutture universitarie (due a Milano e una a Roma) per un'osservazione longitudinale che prevede una duplice somministrazione e il relativo confronto dei dati emersi in chiave ontogenetica. Il profilo scolastico, invece, ha coinvolto tre Istituti, due in Italia e uno in Francia. Quest'ultimo contesto di osservazione permetterà anche di procedere con una disamina della divergenza dei risultati in relazione al contesto di acquisizione/apprendimento. A tal fine, infatti, in Lorena è stato coinvolto un Liceo frequentato da studenti di origine italiana.

Nello specifico della somministrazione presso gli studenti universitari lo studio longitudinale ha coinvolto i partecipanti in due incontri: il primo ha avuto luogo all'inizio del primo anno di Triennale ed il secondo alla fine dello stesso anno accademico, ciò al fine di condurre un'indagine sulle evoluzioni della cognizione metalinguistica e dei processi acquisizionali del genere grammaticale in FLE presso i locutori intervistati.

4.1 Struttura del test somministrato nelle Università nel corso del primo incontro

Il primo test consta di due sezioni, una cartacea e una *computer-based*, al fine di poterne osservare i tempi di reazione⁵⁶⁹ tramite l'impiego del programma Camtasia.

Camtasia Studio è un *software* in grado di registrare sequenze video sul computer per la creazione di *tutorial* o per la realizzazione di video che catturino tutto ciò che accade sul *monitor*, compresi i movimenti del *mouse*. Una volta terminata la registrazione si ha un orizzonte di opzioni a disposizione, quali salvare, editare, zoomare (scegliendo tempi e modi) o ridimensionare i video per essere caricati poi su portali, blog o iPod.

Tale *software* è risultato essere, quindi, il supporto ideale per la presente ricerca per le sue funzioni avanzate di gestione e montaggio.

La parte cartacea⁵⁷⁰, per il cui svolgimento è prevista una durata di trenta minuti, si compone di quattro esercizi costruiti attorno ad otto *terminaison*, due maschili ad alta predicibilità, due maschili bassa predicibilità, due femminili ad alta predicibilità e due femminili a bassa predicibilità. I quattro esercizi sono così strutturati:

- L'esercizio 1 propone (così come l'esercizio n. 2) un tipo di risposta categoriale, a due soli livelli mutuamente escludenti e consta di 8 pseudo-parole proposte oralmente. In ognuna di esse, la base evoca un termine italiano di genere opposto rispetto a quello che la *terminaison* richiama⁵⁷¹. Ciascuna pseudo-parola viene

⁵⁶⁹ La rapidità percettiva (*factor P*) che si osserva in questo conteggio è stata definita come la velocità con cui un soggetto può codificare, trattare e rispondere a stimoli semplici.

Boncori L., *Manuale dei test PQ, K-M, serie letterali e caleidoscopio*, Roma, CRISP, 2004, p. 2.

⁵⁷⁰ Allegato A.

⁵⁷¹ Ad esempio: *panation*, dove pane è maschile, mentre *-tion* è prevalentemente femminile.

letta tre volte: due in successione in maniera tale da dar modo ai partecipanti di selezionare l'articolo di genere appropriato ed una lettura finale in cui si pronunciano le 8 pseudo-parole in sequenza.

- L'esercizio 2 differisce dal primo solamente per l'*input*: non più orale come nel precedente lavoro, ma scritto. Questo permette di confrontare le divergenze dei risultati tra le due modalità.
- L'esercizio 3 propone una favola di Jean de La Fontaine⁵⁷² in cui sono state inserite 8 pseudo-parole nelle quali si ripetono le stesse *terminaisons* degli esercizi precedenti, tutte con l'accordo di genere corretto. Tramite un esercizio di caccia all'errore (finto, poiché non è presente alcun errore di genere) si osserva quali *terminaisons* inducono lo studente in errore, essendo più incerte e meno automatiche nei locutori intervistati.
- L'esercizio 4 mira ad analizzare la preminenza del livello semantico su quello della morfo-fonologia o viceversa, tramite l'inserimento di un distrattore semantico, ossia di un'immagine o prettamente maschile o femminile, di genere opposto rispetto alla predicibilità della *terminaison*, in modo da poter osservare verso quale direzione si orienta il locutore FLE.

La seconda parte⁵⁷³, da svolgersi su supporto multimediale, è stata condotta su turnazione dai partecipanti: ogni 20 minuti tre studenti, poiché tale è stato il numero di supporti su cui è stato possibile installare il programma di registrazione, iniziavano il loro percorso.

Questa sezione si compone di due esercizi:

- L'esercizio 1 è un powerpoint interattivo di 19 diapositive incentrate sull'indagine metalinguistica, volte ad indagare la cognizione psico- e meta- linguistica e le variazioni inter- e intra- individuali che intercorrono nell'acquisizione del genere grammaticale di questa L2. Tale esercizio pone gli studenti nelle condizioni di dover necessariamente fornire le proprie risposte per poter accedere alla *slide* successiva. Si tratta di quesiti a cui devono rispondere o con un semplice *click* su una delle risposte fornite loro o avvalendosi di un supporto cartaceo precedentemente fornito⁵⁷⁴, su cui, oltre ad essere riportato il codice identificativo, vi si trovano una serie di dati (età, lingue studiate, sesso, da quanti anni studiano il francese) essenziali per l'elaborazione del quadro generale dei partecipanti, di cui si forniranno i dati fondamentali nel paragrafo 4.7.
- L'esercizio 2 è un documento *word* in cui si fornisce una lista di 24 parole plurali delle quali i partecipanti devono indicare il singolare e specificare il genere grammaticale di appartenenza della parola. Questa lista di 24 entrate è stata selezionata secondo il criterio che segue:

- 8 parole che iniziano per consonante;

⁵⁷² *Le lion et le moucheron*, libro II, favola 9.

⁵⁷³ Allegato B.

⁵⁷⁴ Allegato C.

- 8 parole che iniziano per vocale;
- 8 parole che iniziano per h, di cui 4 con h muta e 4 con h aspirata.

4.2 Il secondo incontro: test e svolgimento

Il test distribuito in occasione del secondo incontro, strutturato sul modello di quello precedente, presenta, tuttavia, delle divergenze.

Esso non contempla la parte *computer-based*, poiché la sua realizzazione è risultata particolarmente difficoltosa. Non potendo essere svolta in simultanea dai vari partecipanti, disponendo solo di pochi supporti su cui poter procedere, i tempi di realizzazione necessari per suo svolgimento sono stati troppo lunghi e impegnativi, in particolar modo per i docenti che mi hanno gentilmente messo a disposizione la propria aula e le proprie ore didattiche per permettermi di realizzare il mio progetto.

Questo test⁵⁷⁵ mantiene invariata l'impostazione e gli intenti di osservazione dei primi due esercizi, dei quali si conserva la presenza dell'*input* orale nel primo e di quello scritto nel secondo. Il terzo varia leggermente, poiché esso si compone qui di 8 immagini per ciascuna delle quali vengono fornite 3 opzioni:

- Opzione n.1: S↓T↓A↓.
Non c'è né concordanza di genere tra l'articolo e il nome, né condivisione di genere tra l'immagine e la predicibilità della *terminaison*.
- Opzione n. 2: S↓T↑A↑.
Articolo e *terminaison* concordano, in accordo con il genere a cui rimanda l'immagine, ma viene meno l'indizio semantico.
- Opzione n. 3: S↑T↓A↓.
La radice del nome è in assonanza con l'oggetto a cui rimanda l'immagine, l'articolo è di genere corretto, ma in contrasto con la predicibilità della *terminaison*, a sua volta di genere opposto rispetto al rimando semantico.

Anche il quarto esercizio mantiene invariata la propria struttura generale, si sia pensato di modificare la proposta passando dalla prosa alla poesia. Nello specifico si è introdotto due calligrammi di Guillaume Apollinaire: *Reconnais-toi* e *Il pleut*, all'interno dei quali abbiamo inserito, come nell'altro test, 8 pseudo-parole prive di errori⁵⁷⁶ di genere, avendo proposto ai partecipanti un testo sprovvisto di errori e chiesto loro di fare una sorta di caccia all'errore, mantenendo invariate le *terminaisons* coinvolte. È stato, così, possibile comprendere quali evoluzioni e acquisizioni fossero state compiute nel corso dell'anno accademico.

⁵⁷⁵ Allegato D.

⁵⁷⁶ All'interno di questo capitolo si utilizzerà il termine *errore* in modo generalizzando ogni qual volta si noterà una deviazione rispetto a quanto ci si sarebbe aspettati data la presenza di indizi, siano essi di natura semantica o morfofonologica, i quali dovrebbero orientare il locutore verso scelte di genere opposte.

Partendo da una criticità osservata nel precedente elaborato, come già accennato, ho abolito la parte da svolgersi sul *computer*, sostituendola con i tre esercizi che seguono:

- Nell'esercizio n.1 si sottopone ai partecipanti una lista di 16 parole al plurale di cui gli studenti devono indicare il singolare e specificarne il genere grammaticale di appartenenza⁵⁷⁷.

- Nell'esercizio n. 2 viene chiesto ai partecipanti, consapevoli di essere registrati, di parlare per tre minuti commentando una delle quattro frasi che seguono. Tale frase verrà scelta casualmente, pescando un foglietto su cui essa è riportata. Le opzioni sono:

1. *Un ami est celui qui vous laisse l'entière liberté d'être vous-même.*
2. *Le succès n'est pas la clé du bonheur. Le bonheur est la clé du succès. Si vous aimez ce que vous faites, vous réussirez.*
3. *Dans la vie, il faut être bon, mais il ne faut pas l'être deux fois sinon tu deviendras bonbon et on te mangera.*
4. *Le secret du bonheur, c'est de vivre comme tout le monde, en n'étant comme personne.*

- Nell'esercizio n. 3 sono riportati 8 mestieri, di cui 4 prettamente maschili e 4 prettamente femminili. Osservando l'immagine, gli studenti devono indicare il nome del lavoro correlato alla foto; la scelta è tra due opzioni, una maschile ed una femminile, entrambe con concordanza di genere tra l'articolo e la predicibilità della *terminaison*.

4.3 Obiettivi e scopi dei test

Prima di procedere con la spiegazione degli intenti di osservazione dei test e alla disamina delle questioni che si sono volute affrontare, si vuole qui sottolineare che questo lavoro intende procedere al confronto tra il gruppo universitario e liceale, ma anche all'osservazione dei diversi sottogruppi che rientrano all'interno di questa categorizzazione (uomini e donne, liceali italiani e francesi, studenti universitari appartenenti a corsi differenti)⁵⁷⁸.

⁵⁷⁷ Abbiamo variato il numero di parole su cui lavorare per equilibrare meglio e in modo più equo le *terminaisons*. In questo esercizio esse risultano essere così strutturate:

- 4 parole con vocale, di cui due maschili e due femminili, una a bassa e una ad alta predicibilità;
- 4 parole con consonante, di cui due maschili e due femminili, una a bassa e una ad alta predicibilità;
- 4 parole con h muta, di cui due maschili e due femminili, una a bassa e una ad alta predicibilità;
- 4 parole con h aspirata, di cui due maschili e due femminili, una a bassa e una ad alta predicibilità.

⁵⁷⁸ In generale, fra i test utilizzati per l'analisi di variabili quantitative si possono distinguere quelli in cui si confronta la media di un gruppo con un valore di riferimento, quelli in cui si confrontano medie di più gruppi divisi secondo uno o più criteri di classificazione, quelli che valutano la relazione fra due o più variabili quantitative e quelli in cui si confrontano le medie di due gruppi, come quello qui presentato.

Riporto di seguito quali sono stati i criteri che si sono seguiti nell'elaborazione dei test, quali gli obiettivi che ci siamo prefissati e ciò che abbiamo voluto far emergere da tale elaborato.

Lo scopo dei primi due esercizi è stato:

1. STUDIO QUANTITATIVO: osservazione di come varia la percentuale degli errori commessi dagli studenti in base alla fonte di ricezione dell'*input*. A tal fine si vorrà verificare in che modo e in quale misura varia il quantitativo di errori commessi dai partecipanti di fronte alle stesse *terminaisons*, la prima volta ricevendo solamente un *input* orale, la seconda volta vedendole scritte.
2. STUDIO QUALITATIVO-ACQUISIZIONALE PER CATEGORIZZAZIONE: osservazione di quali siano gli indizi che guidano gli studenti nella scelta del genere grammaticale, ossia se i partecipanti tendono a fare più affidamento alla predicibilità della *terminaison* o all'assonanza che la pseudo-parola presenta con la propria L1. Interessante, anche, la verifica delle variazioni di queste tendenze tra il primo e il secondo esercizio e le loro evoluzioni dopo un intero anno di studio della lingua francese.

Nel terzo esercizio il mio obiettivo è stato quello di osservare:

- quali desinenze si dimostrano ancora incerte e fonte di errore negli studenti coinvolti e quali, invece, sono ormai acquisite e assolutamente indubbie;
- quali risultano essere le evoluzioni di questo loro processo di acquisizione all'inizio e alla fine dell'anno accademico;
- quali le divergenze che emergono nel confronto tra i due gruppi di partecipanti.

Il quarto esercizio vuole far emergere il conflitto tra categorizzazione a base morfologica e semantica e la sua evoluzione ontogenetica⁵⁷⁹, al fine di poter osservare quale delle due tendenze prevalga in ciascun locutore e in riferimento a quali *terminaisons*.

Il primo esercizio della seconda parte si pone come obiettivo quello di:

1. verificare e quantificare gli errori compiuti dai partecipanti;
2. conteggiare i tempi di reazione sia del singolo individuo che del gruppo, in modo da poter procedere con un confronto tra i due gruppi di partecipanti;
3. catalogare gli errori commessi in base a vari criteri (lettera iniziale e predicibilità della desinenza);
4. osservare se anche nei locutori italo-foni intervistati si riscontra la tendenza al maschile di cui si è parlato nel capitolo I.

⁵⁷⁹ Seigneuric, Zagar, Meunier e Spinelli hanno osservato che i bambini locutori L1 di 3 anni risultano essere particolarmente sensibili agli indizi fonologici. Ciò si verifica anche in riferimento all'apprendimento della L3 in riferimento all'attribuzione del genere alle pseudo-parole da parte di locutori di età compresa tra i 3 e i 9 anni. (Seigneuric A., Zagar D., Meunier F., Spinelli E., *The relation between [...], op. cit.*)

Del powerpoint, abbiamo preso in esame solamente le *slides* n. 4, 7, 13, 15, 16, 18 e 19. L'intento era quello di osservare il ragionamento che conduce gli studenti ad attribuire il genere grammaticale in FLE. Prima tramite il loro ragionamento libero (*slides* n. 4 e 7), poi attraverso un percorso guidato (*slides* n. 13), abbiamo chiesto loro di motivare l'appartenenza delle parole al genere grammaticale appropriato (*slides* n. 15, 16, 18 e 19).

Per quanto riguarda la registrazione della produzione orale dei partecipanti (3 minuti cadauno) abbiamo effettuato un conteggio meticoloso degli errori e delle esitazioni compiute nel corso di ciascuna registrazione.

L'esercizio n. 3 della seconda parte del test somministrato nel secondo incontro vuole osservare, invece, l'influenza del retaggio culturale nell'assegnazione del genere a nomi di mestieri tradizionalmente associati ad un genere di appartenenza.

4.4 Il test negli Istituti Secondari di Secondo Grado: propositi e struttura

Il test somministrato a scuola prevede un solo incontro, un tempo massimo di svolgimento di un'ora e l'impossibilità di utilizzare il supporto elettronico nella parte *computer-based*, da ciò l'esigenza di apportare delle variazioni al test distribuito nel contesto universitario.

Abbiamo riportato, senza alcuna modifica, i primi 5 esercizi del secondo test e l'esercizio volto all'osservazione del retaggio culturale nell'assegnazione del genere grammaticale in FLE. Per quanto riguarda il powerpoint, invece, abbiamo riassunto e riportato sul cartaceo le *slides* principali.

È stato richiesto agli studenti di inserire le informazioni necessarie ai fini dell'identificazione del gruppo di partecipanti, quali età, sesso, da quanti anni studiano il francese, nella prima pagina del fascicolo distribuito.

Per quanto concerne obiettivi e criteri di acquisizione dei dati, nulla differisce rispetto a quanto riferito nel paragrafo precedente. L'unica prospettiva nuova che si è voluta aggiungere è stato un confronto tra i dati acquisiti in Italia e in Francia al fine di poter verificare la presenza di una congruenza o di una divergenza tra le loro risposte.

4.5 Annotazioni sullo svolgimento delle esercitazioni

« Per garantire la replicabilità dei risultati è importante che la somministrazione avvenga in un ambiente standard e che i somministratori siano adeguatamente formati. È fondamentale, quindi, che l'esaminatore, prima di somministrare il test, legga attentamente le istruzioni in modo da familiarizzare con il test, con i tempi e con le spiegazioni.

Per prendere correttamente il tempo è necessario un cronometro, con la funzione di conto alla rovescia. Le istruzioni devono essere lette lentamente ed accuratamente così come sono scritte, con tono amichevole, in modo che i soggetti siano messi in condizione di fare il loro meglio. Bisogna prestare molta attenzione che, all'inizio della somministrazione, gli esempi vengano compilati correttamente ed integralmente, senza omettere nessuno durante la

spiegazione. La stanza deve essere adeguatamente illuminata ed i tavoli sufficientemente spaziosi.

[...] Nel test viene richiesta al soggetto una prestazione, per questo motivo è importante che il test venga somministrato all'inizio della giornata, prima che intervengano effetti di stanchezza dell'esaminato⁵⁸⁰ ».

Per quanto i processi di acquisizione e misurazione possano essere controllati e precisi, persistono delle variabili che sfuggono al controllo, incidendo e distortendo i risultati di misurazione. La prestazione del soggetto può essere modificata in aumento o in diminuzione in vario modo: il partecipante può essere disturbato dal comportamento del vicino, può avvalersi di un suggerimento non ammesso da procedura, potrebbe non aver capito le istruzioni o potrebbe essere vittima di una particolare, anomala e momentanea condizione soggettiva (di vigilanza, stanchezza, euforia, ansia o distrazione)⁵⁸¹.

Al fine di riuscire a garantire le migliori condizioni di attendibilità⁵⁸² e ripetibilità si sono seguiti i seguenti principi:

1. Tutti gli studenti coinvolti, indipendentemente dal livello e dalla struttura di appartenenza, sono venuti a conoscenza della modalità di svolgimento dell'attività, dei fini scientifici e dei contenuti al momento del primo incontro. Nessuno di loro ne era stato informato in precedenza.
2. L'attività è stata svolta in assenza del docente titolare del corso, il quale si è sempre allontanato dall'aula scolastica/universitaria dove il test ha avuto luogo.
3. Il tempo a disposizione degli studenti, in riferimento alla parte cartacea, è stato uguale per tutti: 30 minuti all'Università e 55 nei Licei. Per due volte, 10 e 5 minuti prima del termine del tempo a disposizione, gli studenti sono stati avvisati dell'imminente ritiro del fascicolo.
4. Tutti gli studenti prima dell'inizio dell'attività sono stati avvisati della presenza di pseudo-parole all'interno del test. Durante i primi 5 minuti, inoltre, sono state fornite loro informazioni e spiegazioni circa le modalità di svolgimento di ciascun esercizio di cui il test si compone. Nessun'altra informazione è stata fornita loro in fase di svolgimento del lavoro.
5. Tutte le attività si sono svolte nelle medesime condizioni:
 - in completo silenzio.
 - nell'esercizio numero 1 di entrambi i test, in cui è previsto l'*input* orale, la lettura è stata svolta sempre da me.
 - La parte *computer-based* è sempre stata svolta sugli stessi dispositivi, essendo impossibilitati a scaricare il programma sugli *output* di proprietà delle varie strutture alle quali ci siamo rivolti.

⁵⁸⁰ Boncori L., *Manuale dei test PQ, K-M*, [...], *op. cit.*, p. 26.

⁵⁸¹ Rubini V., *Test e misurazioni psicologiche*, Bologna, Il Mulino, 1984, p. 167.

⁵⁸² Il termine attendibilità fa riferimento alla stabilità o coerenza dei punteggi osservati per uno stesso soggetto in una ripetizione di misurazioni. L'incidenza di variabili del momento non controllabili determina punteggi poco o tanto diversi tra loro. Si parla di *varianza d'errore* o di *errore standard di misura* come un'informazione valida per determinare quanto pesi l'errore casuale nella operazione misurativa.

Rubini V., *Test e misurazioni* [...], *op. cit.*, p. 169.

- A ciascun partecipante, prima dello svolgimento del powerpoint, è stata fornita una breve dimostrazione pratica su come azionarlo, mandare avanti la presentazione e rispondere alle domande.
- 6. Tutti i partecipanti sono stati caldamente invitati a non riferire ai propri colleghi i contenuti degli esercizi somministrati.
- 7. Il test si è svolto in anonimato, infatti a ciascun partecipante è stato attribuito un codice identificativo. Al fine di individuare lo studente e poterne osservare le evoluzioni a livello ontogenetico, i partecipanti universitari hanno dovuto firmare in modo leggibile accanto al proprio codice su un apposito *form*, ciò affinché nel corso del secondo incontro io potessi attribuire allo stesso soggetto il medesimo codice.

Tuttavia, non mi è stato possibile effettuare la somministrazione dei test ad inizio giornata al fine di garantirne una maggiore concentrazione, poiché abbiamo dovuto attenermi all'orario del docente che mi ha ceduto la propria ora. Tale dato varia, quindi, per ciascun gruppo e ciascun incontro svolto.

Un altro fattore da prendere in esame è la contestualizzazione culturale. In generale, quando vengono esaminati studenti L2 è necessario appurare che il test debba essere pianificato in modo tale da minimizzare le divergenze dei risultati ed assicurare l'alto grado di attendibilità, indipendentemente dalle differenze linguistiche, nella scelta di utilizzare la loro madrelingua e/o la nostra lingua nazionale. Esistono, quindi, argomenti pro e contro le varie soluzioni, anche in base al tempo trascorso fra noi da parte di questi studenti e alla disponibilità di soluzioni alternative valide⁵⁸³.

Quindi, per quanto riguarda la scelta linguistica dei test somministrati nel Liceo di Longwy abbiamo valutato opportuno provvedere a tradurre l'intestazione degli esercizi in francese al fine di assicurare una perfetta equità dei test nei confronti delle minoranze, come visibile nell'allegato E.

In alcune situazioni delicate è anche opportuno controllare l'equità dei test sotto l'aspetto della validità della facciata: ad esempio, per quel che riguarda la presenza nelle illustrazioni e nei riferimenti di una pari proporzione, ad esempio, di bianchi e di neri o di uomini e di donne, ma questo non è il caso dei miei test.

Infatti, consultando la tabella di seguito, concernente le caratteristiche associate alle saturazioni culturali più o meno forti, emerge che il mio test non è particolarmente legato al contesto culturale⁵⁸⁴.

Saturazioni culturali più forti

Compiti « carta e matita »

Istruzioni stampate

Istruzioni orali

Saturazioni culturali meno forti

Test di performance

Istruzioni orali

Istruzioni mimate

⁵⁸³ Boncori L., *Teoria e tecniche dei test*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, p. 848

⁵⁸⁴ Abbiamo evidenziato con il grassetto gli elementi della lista che si ritrovano nel mio test. Ne risulta che 6 di essi siano poco legati al contesto culturale e 11 strettamente associati ad esso.

| | |
|---|---|
| Nessun esercizio preliminare | Esercizi preliminari |
| Bisogna leggere | Solo figure |
| Immagini di oggetti | Figure (oggetti) |
| Risposte scritte | Risposte orali |
| Foglio di risposta separato | Risposte sul quadernetto |
| Linguaggio verbale | Linguaggio non verbale |
| Test di rapidità | Test di potenza |
| Contenuto verbale | Contenuto non verbale |
| Conoscenza di fatti specifici | Ragionamento astratto |
| Capacità scolastiche | Capacità non scolastiche |
| Riferimento a informazioni apprese precedentemente | Soluzione di problemi nuovi |
| Contenuti: da familiari a mnemonici | Tutti i contenuti degli <i>items</i> molto familiari |
| Difficoltà basata sulla rarità del contenuto | Difficoltà basata sulla complessità delle relazioni da individuare |

585

Infine, abbiamo valutato la validità del test⁵⁸⁶, la sua attendibilità⁵⁸⁷ e la sua adeguatezza ai soggetti da esaminare⁵⁸⁸.

⁵⁸⁵ Boncori L., *Teoria e tecniche dei [...]*, op. cit., p. 849.

⁵⁸⁶ « Un test ha una buona validità di contenuto quando gli elementi-stimolo di cui si compone (quesiti, oggetti rappresentati graficamente) producono risposte che siano un campione rappresentativo dell'universo di contenuti (o di elementi comportamentali) che il test si propone di esplorare ».

Boncori L., *Teoria e tecniche dei [...]*, op. cit., p. 121.

⁵⁸⁷ « Si parla di attendibilità o fedeltà quando, somministrando il test due volte agli stessi soggetti, si ottengono risultati ben correlati.

Le verifiche empiriche dell'attendibilità riguardano:

- L'omogeneità e coerenza interna dell'insieme degli stimoli che compongono il test;
- L'oggettività delle rilevazioni, stimata con riferimento all'accordo tra operatori o tra strumenti usati per la rilevazione;
- L'accordo tra chi interpreta i risultati dei test, dà valutazioni o fa diagnosi;
- La concordanza tra forme parallele di uno stesso test;
- La stabilità delle reazioni di soggetti esaminati più volte, ossia la verifica dei risultati al re-test. Qualsiasi verifica sull'attendibilità esige che i test o i questionari siano affrontati per intero da tutti i soggetti (non sono quindi valide le somministrazioni a tempo limitato, neanche per i test che negli usi applicativi si somministrano a tempo) ».

Boncori L., *Teoria e tecniche dei [...]*, op. cit., pp. 196-197.

⁵⁸⁸ Ci si deve domandare se le istruzioni fornite ai partecipanti siano sufficientemente comprensibili, se l'impostazione grafica sia accessibile sia nella fase di compilazione da parte dei partecipanti che in quella di correzione, se essa favorisca la leggibilità e la piacevolezza della presentazione, se sia necessario un equipaggiamento basilare (quaderni, matite, fogli di risposta) o si necessita di materiali più ricercati (colori particolari, apparati elettrici) e se i contenuti siano adeguati all'età, al sesso e al livello di istruzione dei partecipanti.

4.6 Le strutture coinvolte

4.6.1 L'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Università degli Studi di Milano: descrizione dei Corsi di provenienza degli studenti coinvolti

Gli studenti dell'Università del Sacro Cuore di Milano che hanno preso parte alla somministrazione dei test appartengono a diversi Corsi di Laurea. Presento di seguito specificità e caratteristiche di ciascuno di essi.

Il corso di laurea in Scienze linguistiche di questa Università presenta un nucleo linguistico fondamentale che si diversifica in vari percorsi di studio. In particolare, il corso si articola nei seguenti *curricula*:

- Lingue straniere applicate;
- Lingue, letterature e comunicazione.

Ogni *curriculum* contiene:

- due cicli triennali di lingue;
- un ciclo di due/tre esami di scienze linguistiche;
- un ciclo organico di sei/nove esami specifici per ciascun curriculum, inteso a costituire una specifica professionalità.

Il piano di studio del *Curriculum* Lingue straniere applicate prevede l'acquisizione di:

1. 74 CFU di Lingua e linguistica o Lingua e letteratura afferenti a due lingue straniere;
2. 8 CFU di Attività formative nell'ambito della Filologia e linguistica generale e applicata;
3. 8 CFU di Attività formative nell'ambito della Lingua e letteratura italiana e letterature comparate.

Per quanto riguarda le attività formative opzionali, le combinazioni che consentono l'acquisizione di crediti formativi necessari si concretizzano nei seguenti profili professionali:

1. Esperto linguistico d'impresa;
2. Esperto linguistico per il *management* e il turismo;
3. Esperto linguistico d'impresa, finalizzato alla gestione dell'azienda, nell'ambito della globalizzazione dei mercati.

I corsi di appartenenza degli studenti coinvolti nello svolgimento dei test sono Esperto Linguistico di Impresa e Esperto Linguistico per le Relazioni Internazionali.

Nello specifico, il Profilo Esperto linguistico d'impresa al primo anno prevede l'acquisizione dei seguenti CFU:

- Lingua A - I (Lingua e fonologia) = CFU 12;
- Lingua B - I (Lingua e fonologia) = CFU 12;
- Linguistica generale = CFU 8;
- Economia aziendale = CFU 9;
- Storia economica = CFU 9.

Il profilo dell'Esperto linguistico per il *management* e il turismo al primo anno prevede, invece, i seguenti CFU:

- Lingua e letteratura straniera A - I = CFU 15
- Lingua e letteratura straniera B - I = CFU 15;
- Linguistica generale 8 - Geografia economica = CFU 9;
- Istituzioni di economia politica = CFU 9;
- Storia economica = CFU 9.

L'altra università milanese coinvolta nella somministrazione dei test è stata l'Università degli Studi di Milano. Il corso di laurea in Lingue e Letterature straniere in essa offerto assicura un insieme di competenze teorico-scientifiche fondamentali accompagnate e sostenute da competenze pratiche relative alla sfera delle lingue e delle letterature straniere.

Esso propone allo studente lo studio, per un triennio, di due lingue e delle due corrispondenti letterature. A queste si affiancano alcuni insegnamenti di cultura generale (letteratura italiana e storia) e di cultura linguistica specialistica, quali la glottologia o la filologia.

Il primo anno triennale, ossia quello di interesse degli studenti coinvolti, è comune ad entrambi i curricula di cui esso si compone (*attività internazionali e multiculturali e attività linguistiche interculturali*) e prevede il superamento degli esami sotto elencati:

- Prima lingua (9 CFU);
- Seconda lingua (9 CFU);
- Cultura relativa alla prima lingua (9 CFU);
- Letteratura e cultura dell'Italia contemporanea (9 CFU);
- Linguistica italiana (6 CFU);
- Organizzazione internazionale (9 CFU);
- Sistemi giuridici comparati (9 CFU);
- Linguistica generale (6 CFU);
- Sociologia dei processi culturali (6 CFU).

4.6.2 Università degli Studi di Roma: annualità e Corsi di Laurea coinvolti

Presso l'Università degli Studi di Roma La Sapienza il test è stato sottoposto sia agli studenti frequentanti il Corso di Laurea Lingue, Culture, Letterature, Traduzione che agli studenti di Mediazione linguistica e interculturale, in entrambi i casi i soli che hanno avuto modo di partecipare all'attività, sono stati gli studenti che si accingevano a iniziare il primo anno di Triennale.

Gli esami che quindi, essi avevano già sostenuto al momento della somministrazione della prova erano quelli del primo anno. Esso prevede, come materie caratterizzanti, le lingue e le rispettive letterature. Inoltre, nel primo anno, gli studenti devono sostenere un esame da 12 CFU scegliendolo tra Letteratura italiana I, Introduzione alla critica letteraria e alla letteratura comparata e Letteratura italiana contemporanea⁵⁸⁹.

Il CdS in Mediazione Linguistica e Interculturale offre una preparazione di carattere linguistico-culturale/economico/giuridico/storico-politico grazie a cui muoversi nell'ambito dei rapporti internazionali e una buona conoscenza delle attività di istituzioni ed imprese produttive e/o culturali del territorio, soprattutto in relazione ai loro rapporti con realtà economiche e culturali diverse. Tale CdS prevede, nel corso del primo anno, che lo studente acquisisca 12 crediti in introduzione alla mediazione, 12 in storia della lingua italiana o letteratura italiana e 24 CFU nelle lingue.

4.6.3 Una situazione di immersione linguistica osservata presso il Liceo Alfred Mézières di Longwy

Il lycée Alfred Mézières⁵⁹⁰ è il più grande Liceo del piccolo nucleo urbano di Longwy⁵⁹¹, particolarmente inserito in un contesto multietnico e europeo. Esso offre percorsi di studio variegati e personalizzabili⁵⁹². Vi sono, infatti, vari *Bacs généraux*, quali:

1. Il *Baccalauréat série L (littéraire)* incentrato sullo studio di lingue, lettere classiche, diritto e storia del mondo contemporaneo;

⁵⁸⁹ Nel corso dei tre anni si devono, inoltre, conseguire 18 CFU (ripartiti in tre esami da 6 CFU) fra le materie presenti tra gli insegnamenti delle *matieres affini*. Per quanto concerne le materie a scelta dello studente bisogna conseguire 12 CFU, ripartiti in due insegnamenti da 6 CFU. Tra le materie a scelta si può inserire qualsiasi insegnamento di qualsiasi corso o facoltà, purché erogato dalla Sapienza.

⁵⁹⁰ Alfred Jean François Mézières (nato il 19 novembre 1826 a Réhon, oggi Meurthe-et-Moselle, e morto il 10 ottobre 1915 nella stessa città) è stato storico della letteratura, giornalista e uomo politico francese.

⁵⁹¹ Longwy, comune francese situato in Lorena, nel dipartimento della Meurthe e Mosella, conta quasi 15.000 abitanti. Attualmente, l'area è famosa per la sua produzione di ceramiche e smalti, per le *terre à pipe glaçurées*, come la famosa ciotola vetrata della Legione d'Onore (1810) e per la produzione delle posate, nata nel XIX secolo. Questo comune è stato legato per moltissimo tempo all'industria siderurgica nella quale eccelle, tanto da essere uno dei maggiori bacini industriali francesi degli anni ottanta.

⁵⁹² Questo Istituto propone anche un percorso professionale, il *Bac pro Electrotechnique, énergie, équipements*, della durata di tre anni, a sua volta suddiviso in due ramificazioni: *Habitat/tertiaire e industriel*.

2. Il *Baccalauréat série ES (économique et social)* che ruota attorno all'economia, alle scienze sociali e politiche;
3. Il *baccalauréat série S (scientifique)* in cui ci si concentra sulle scienze della vita e della terra, l'ingegneria, la fisica, la chimica e la matematica.
4. i *Bacs technologiques*, i quali si ripartiscono in due sottocategorie:
 1. *Baccalauréat série STMG (sciences et technologies du management et de la gestion*⁵⁹³);
 2. *Baccalauréat série STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable*⁵⁹⁴).

Le *classes de seconde*, impegnate nello studio dell'italiano, prevedono il seguente orario settimanale:

| | |
|--|---------------------|
| Francese | 4 h |
| Storia-geografia | 3 h |
| Lingua viva 1 + lingua viva 2 | 5 h 30 |
| Matematica | 4 h |
| Fisica e chimica | 3 h |
| Scienze della vita e della terra | 1 h 30 |
| Educazione civica e sportiva | 1 h 30 |
| Educazione civica, giuridica e sociale | 2 h |
| Percorso personalizzato | 0 h 30 |
| Discipline d'esplorazione ⁵⁹⁵ | 1 h 30 + 1 h 30 |
| Totale | 28 h 30 settimanali |

Qui la scelta dell'attività facoltativa deve essere tra:

1. LV3 spagnolo (3 h);
2. LV3 italiano (3 h);
3. Latino (3 h);

⁵⁹³ A sua volta ripartito in:

1. *Spécialité ressources humaines et communication* (RHC);
2. *Spécialité commerciale* (marketing);
3. *Spécialité gestion et finance* (GF).

⁵⁹⁴ All'interno del quale si può scegliere tra:

1. *Spécialité énergie et environnement* (EE);
2. *Spécialité innovation technologique et éco-conception* (ITEC).

⁵⁹⁵ La prima disciplina deve essere scelta tra scienze economiche e sociali e principi fondamentali dell'economia e della gestione. La seconda scelta, invece, deve orientarsi tra creazione e innovazione tecnologica, ingegneria, metodi e pratiche scientifiche, scienze e laboratorio, letteratura e società, economia.

4. Teatro (3 h).

Tra le lingue vive da poter studiare si può scegliere tra:

1. EsaBac⁵⁹⁶/italiano;
2. tedesco (1 h di DNL⁵⁹⁷);
3. spagnolo (1 h di DNL);
4. inglese (1 h di DNL).

Ne deriva che l'orario d'italiano dipenda dal percorso di studio scelto dai ragazzi.

Ricapitolando brevemente la presenza di questa disciplina nel loro *iter* di studio, si può riassumere che:

1. gli studenti della sezione EsaBac hanno 5 ore d'italiano e 4 ore di storia e geografia in italiano;
2. gli studenti della sezione di seconda lingua straniera hanno 2 ore d'italiano settimanali;
3. gli studenti della sezione di terza lingua straniera hanno 3 ore d'italiano a settimana.

Tutti studiano l'inglese, quelli che hanno l'italiano come 3 lingua studiano il tedesco o lo spagnolo,

In pochi studiano il latino.

4.6.4 Materie di studio e didattica nel percorso liceale nella scuola italiana

L'indirizzo scolastico selezionato per somministrare i test è stato il Liceo Linguistico, date il maggior quantitativo di ore dedicate allo studio delle lingue straniere, l'attenzione rivolta all'acquisizione della lingua e della civiltà dei paesi francofoni e, quindi, la maggiore vicinanza con le tecniche e le proposte didattiche del Liceo di Longwy.

In linea generale, il percorso di questo Liceo⁵⁹⁸ è indirizzato allo studio di più sistemi linguistici e culturali. Esso guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità, a maturare le competenze necessarie per acquisire la padronanza comunicativa di tre lingue, oltre alla L1, e a comprendere criticamente l'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse⁵⁹⁹.

⁵⁹⁶ Il percorso EsaBac, nato dall'accordo firmato il 24 febbraio 2009 dal Ministro italiano dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Mariastella Gelmini e il Ministro francese dell'Educazione nazionale, Xavier Darcos, rappresenta il raggiungimento di un traguardo per la cooperazione educativa tra Italia e Francia. Questo insegnamento bilingue, attuato nelle sezioni internazionali e nei Licei classici europei, permette il conseguimento del diploma dell'Esame di Stato italiano e del *Baccalauréat* francese attraverso un unico esame.

⁵⁹⁷ Disciplina Non Linguistica.

⁵⁹⁸ Art. 6 del D.P.R. n. 89/2010.

⁵⁹⁹ Le Indicazioni Nazionali riguardanti gli Obiettivi specifici di apprendimento per il Liceo Linguistico sono contenute nell'Allegato D al D.M. n. 211/2010.

I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze sia adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, sia coerenti con le capacità e le scelte personali⁶⁰⁰.

L'orario annuale delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti è di 891 ore nel primo biennio, corrispondenti a 27 ore medie settimanali, e di 990 ore nel secondo biennio e nel quinto anno, corrispondenti a 30 ore medie settimanali⁶⁰¹.

Piano di studi del Liceo Linguistico

| | I ANNO | II ANNO | III ANNO | IV ANNO | V ANNO |
|-------------------------------|--------|---------|----------|---------|--------|
| Lingua e letteratura italiana | 132 | 132 | 132 | 132 | 132 |
| Lingua latina | 66 | 66 | | | |
| Lingua e cultura straniera 1* | 132 | 132 | 99 | 99 | 99 |
| Lingua e cultura straniera 2* | 99 | 99 | 132 | 132 | 132 |
| Lingua e cultura straniera 3* | 99 | 99 | 132 | 132 | 132 |
| Storia e Geografia | 99 | 99 | | | |
| Storia | | | 66 | 66 | 66 |
| Filosofia | | | 66 | 66 | 66 |
| Matematica** | 99 | 99 | 66 | 66 | 66 |
| Fisica | | | 66 | 66 | 66 |
| Scienze naturali*** | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| Storia dell'arte | | | 66 | 66 | 66 |
| Scienze motorie e sportive | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |

⁶⁰⁰ Art. 2 comma 2 del regolamento recante Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei Licei.

⁶⁰¹ <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/liceo-linguistico> (consultato il 10/01/2017).

| | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| Religione cattolica o Attività alternative | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| Totale ore | 891 | 891 | 990 | 990 | 990 |

* sono comprese 33 ore annuali di conversazione col docente di madrelingua.

** con Informatica al primo biennio.

*** Biologia, Chimica, Scienze della Terra.

Dal primo anno del secondo biennio, inoltre, è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica (CLIL⁶⁰²), previsto nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie⁶⁰³, mentre gli insegnamenti previsti per tale attività sono attivati nei limiti degli organici determinati dalla legislazione.

Nello specifico, i due Licei romani coinvolti nell'attività sono:

- il Liceo Linguistico IGCSE⁶⁰⁴ Maria Ausiliatrice⁶⁰⁵ di via Dalmazia 12;
- il Liceo Linguistico Niccolò Machiavelli nella sua sede distaccata di Piazza Indipendenza 7.

In entrambi i casi abbiamo coinvolto gli studenti dell'ultimo anno.

4.7 Il *corpus* dei partecipanti

Premesso che soggetti con stessa età scolare, ma di differente età cronologica⁶⁰⁶, hanno conoscenze diverse e le utilizzano secondo strategie cognitive diverse e che essi possiedono molteplici *curricula*, retroterra culturali e tradizioni didattiche locali, per esigenze di ricerca abbiamo dovuto raccogliere i partecipanti in due diverse categorie e in varie sottosezioni, al fine di riuscire ad osservare congruenze e divergenze.

Segue, quindi, una presentazione degli studenti che hanno preso parte al test, suddivisi per categoria di appartenenza (Istituto Secondario di Secondo Grado o Università).

⁶⁰²http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/04_Allegati_BCDEFG_Quadri_orari_definitivo_refuso_design.pdf (consultato il 12/04/2016).

⁶⁰³ Il piano degli studi del Liceo Linguistico è definito dall'Allegato D al D.P.R. n. 89/2010.

⁶⁰⁴ *International General Certificate of Secondary Education*.

⁶⁰⁵ Liceo Linguistico paritario salesiano con potenziamento artistico.

⁶⁰⁶ Interviene nel discorso anche il concetto di età mentale, anche se c'è da sottolineare che non esiste un valore assoluto da attribuire, ad esempio, ad un anno di ritardo o di anticipo dal momento che esso varia considerevolmente a seconda della classe scolastica frequentata: il valore che il ritardo scolastico assume in terza elementare non può essere paragonabile a quello che esso ha in prima media.

4.7.1 I partecipanti universitari

Gli studenti dell'Università degli Studi di Roma La Sapienza che hanno preso parte agli incontri sono:

primo incontro

Totale numero partecipanti = 35

| | |
|--------|----|
| Uomini | 7 |
| Donne | 28 |

secondo incontro

Totale numero partecipanti = 27

| | |
|--------|----|
| Uomini | 4 |
| Donne | 23 |

Per quanto concerne, invece, la quantifica dei partecipanti delle Università milanesi, essa è risultata essere come segue:

primo incontro

Totale numero partecipanti = 41

| | |
|--------|----|
| Uomini | 15 |
| Donne | 26 |

secondo incontro

Totale numero partecipanti = 40

| | |
|--------|----|
| Uomini | 14 |
| Donne | 26 |

L'età media dei partecipanti nelle due sedi universitarie è di 20 anni. Non sono state notate discrepanze in tal senso tra i due gruppi di partecipanti, i quali condividono la stessa fascia d'età. Simile risulta essere anche il loro percorso di studi: gran parte di essi

dichiara di provenire da un Liceo Linguistico o da Istituti per il turismo, attestandosi, in prevalenza, al sesto anno di studi della lingua francese. Il 22% sostiene, invece, di aver affrontato lo studio della lingua anche alla scuola media, dichiarando, quindi, di essere al nono anno di acquisizione del FLE.

Tutti studiano la lingua inglese, gran parte si dedica anche allo studio dello spagnolo e del russo, mentre una percentuale estremamente bassa dichiara di dedicarsi allo studio del tedesco, nessuno si interessa all'acquisizione delle lingue orientali.

4.7.2 I partecipanti liceali

Per quanto riguarda il Liceo linguistico IGCSE Maria Ausiliatrice, la situazione registrata è la seguente:

| | |
|--|----|
| Uomini | 2 |
| Donne | 10 |
| Età media | 18 |
| Quantità studenti con PDP ⁶⁰⁷ /PEI ⁶⁰⁸ | 2 |

Presso il Liceo linguistico Niccolò Machiavelli i partecipanti sono:

| | |
|-------------------------------|----|
| Uomini | 4 |
| Donne | 16 |
| Età media | 18 |
| Quantità studenti con PDP/PEI | 2 |

Al Lycée Alfred Mézières, invece, la situazione è la seguente:

| | |
|-------------------------------|----|
| Uomini | 4 |
| Donne | 11 |
| Età media | 18 |
| Quantità studenti con PDP/PEI | 1 |

⁶⁰⁷ Piano Didattico Personalizzato.

⁶⁰⁸ Piano Educativo Individuale.

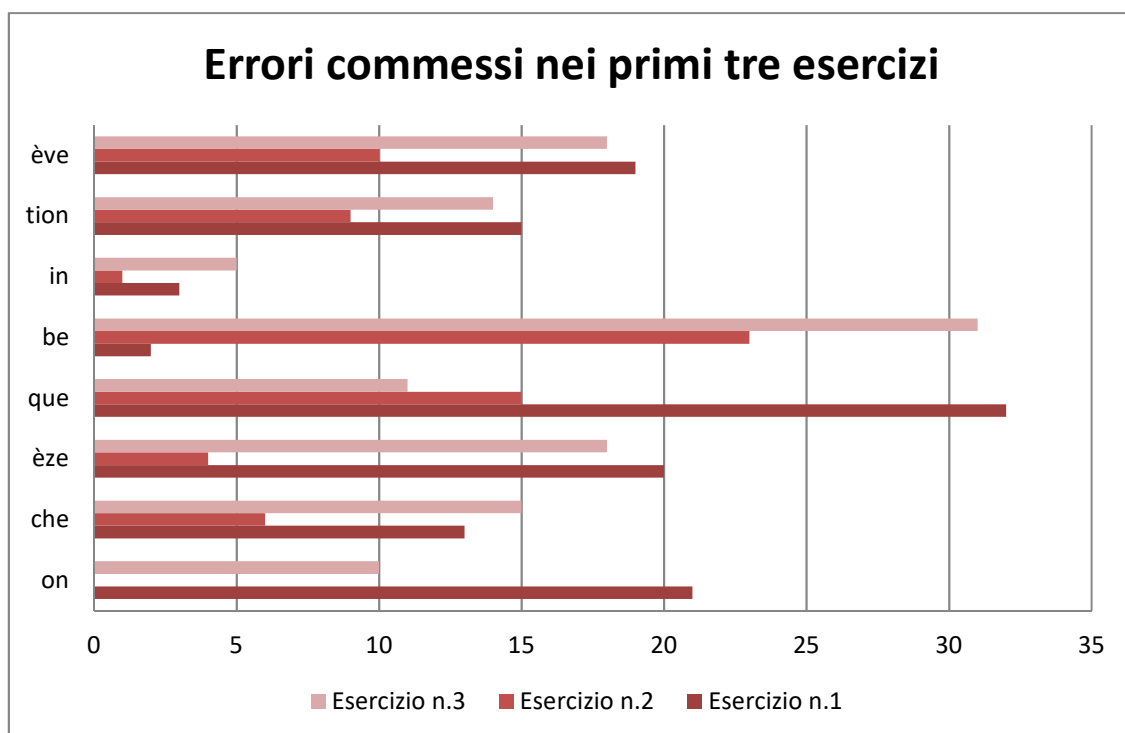
4.8 Dati e osservazioni emersi dalla somministrazione del primo test

All'interno di questo e dei paragrafi che seguiranno presento i risultati emersi e le osservazioni da essi derivate tramite il sussidio di tabelle, grafici a barre o a torta, corredando il lavoro di allegati contenenti il materiale di cui di volta in volta si sono serviti i ragazzi nello svolgimento dei vari test.

4.8.1 Risultati acquisiti presso l'Università degli Studi di Roma La Sapienza

Il primo test è stato somministrato in tre date diverse, tutte antecedenti l'inizio del primo Anno Accademico⁶⁰⁹. I destinatari di questa, così come delle altre inchieste sono stati gli studenti frequentanti il primo anno di studi della laurea triennale.

Dopo aver fatto un puntuale calcolo degli errori commessi dai partecipanti nei primi tre esercizi, abbiamo voluto metterli a confronto nel grafico che segue:



610

Errori esercizio n. 1 = 40% (125)

Errori esercizio n. 2 = 21% (68)

⁶⁰⁹ 18 luglio, 20 e 23 settembre 2016.

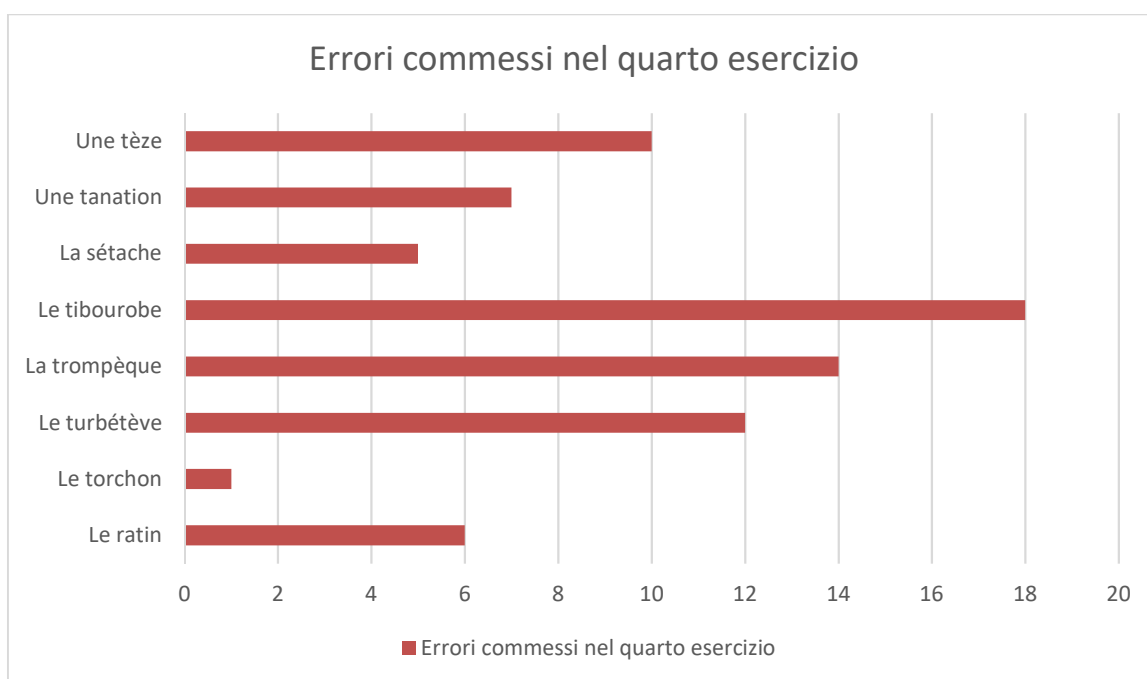
⁶¹⁰ Grafico 4.1.

Errori esercizio n. 3 = 39% (122)

Emerge che la percentuale degli errori scende notevolmente nel secondo esercizio, ciò sembra essere facilmente attribuibile alla presenza dell'*input* scritto, che dà modo agli studenti di riflettere maggiormente sull'entrata, osservarne le *terminaisons* che, probabilmente, troppo sfuggenti all'orale non sempre sono state colte e afferrate nell'esercizio precedente. Essenziale ai fini della migliore riuscita di questo esercizio è stata la mancanza del distrattore semantico che, inserito nell'esercizio numero 3, ha sicuramente avuto un ruolo fondamentale nella presenza della percentuale di errori più alta qui registrata.

Anche nell'esercizio successivo, il numero 4, abbiamo fatto una computa degli errori commessi nella finta caccia agli errori presenti, o meglio non presenti, nella favola *Le lion et le moucheron* di Jean De La Fontaine.

Abbiamo riportato i risultati emersi nel grafico che segue, il numero 4.2.



611

Da esso emerge che le due *terminaisons* più incerte per gli studenti intervistati sono *-be* e *-que*, mentre le due meglio acquisite sono *-on* e *-che*.

Andando ad osservare questi dati, ciò che si evince è che le desinenze che destano più titubanze sono entrambe maschili a bassa predicibilità, rispettivamente 65,1% e 66,6%, mentre quelle nelle quali gli studenti risultano essere più sicuri sono una ad alta predicibilità maschile (99%), ossia *-on*, ed una, *-che*, a bassa predicibilità femminile, 67%.

Oltre ad individuare errori, inesistenti, in riferimento alle pseudo-parole, i partecipanti ne hanno trovati molti altri all'interno del brano. Segue la tabella che li riassume.

⁶¹¹ Grafico 4.2.

| Errore | Quantità | Errore | Quantità | Errore | quantità |
|-------------------------|----------|-----------------------|----------|----------------------|----------|
| <i>Le harcelle</i> | 5 | <i>Le malheureux</i> | 1 | <i>soucie</i> | 2 |
| <i>Cette alarme</i> | 11 | <i>Échine</i> | 1 | <i>Écume</i> | 2 |
| <i>Étincelle</i> | 10 | <i>Qu'aux</i> | 1 | <i>Grands périls</i> | 1 |
| <i>Puissant insecte</i> | 6 | <i>Sa fureur</i> | 8 | <i>Ni</i> | 1 |
| <i>La charge</i> | 10 | <i>Son faîte</i> | 1 | <i>Sonna</i> | 2 |
| <i>Le héros</i> | 5 | <i>La bête</i> | 2 | <i>Soustraire</i> | 4 |
| <i>Griffe</i> | 3 | <i>Chétif insecte</i> | 5 | <i>Queue</i> | 3 |
| <i>Le cou</i> | 3 | <i>La rage</i> | 2 | <i>Déchire</i> | 1 |
| <i>Large</i> | 1 | <i>Le fatigue</i> | 1 | <i>Dent</i> | 1 |
| <i>Je le mène</i> | 3 | <i>œil</i> | 2 | <i>L'autre</i> | 2 |
| <i>Sa fin</i> | 1 | <i>Son temps</i> | 1 | | |
| <i>À peine</i> | 1 | <i>Araignée</i> | 1 | | |

Si tratta di errori variegati ed eterogenei, di cui solamente una piccola parte può essere ascritta alla categoria « errori di genere ». Abbiamo pensato, infatti, di poterli ripartire come segue:

1. errori riconducibili a verbi mal interpretati:

sonna, soustraire, déchire, griffe, soucie, étincelle.

2. Errori di interpretazione:

le fatigue, je le mène, le harcelle.

3. Errori di genere:

sa fureur, sa fin, le cou, le malheureux, la rage, la bête, cette alarme, puissant, queue, araignée, le héros, chétif insecte, la charge, son temps, grands périls, œil.

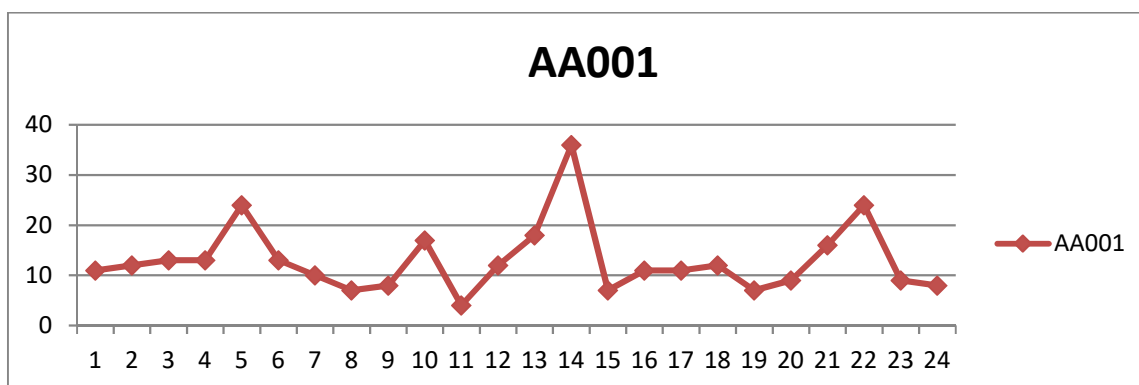
4. Altro:

ni, qu'aux, à peine, l'autre, dent, large, échine, son faite, écume.

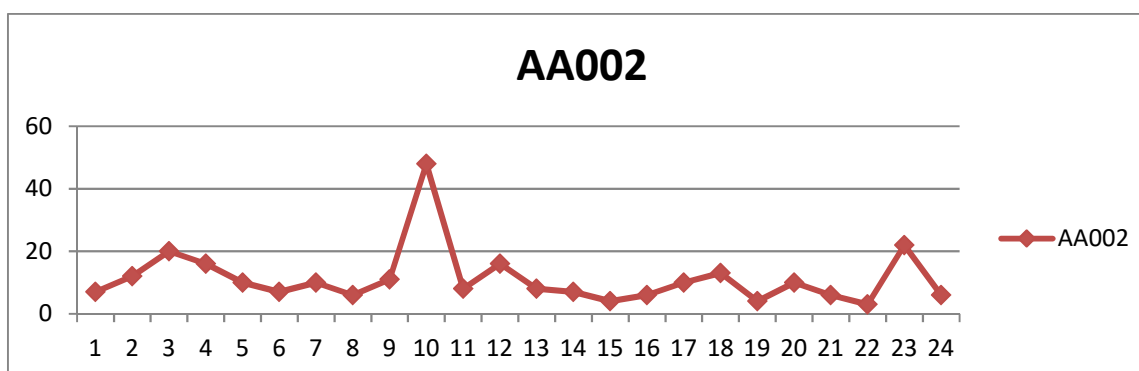
Da ciò deriva che solamente il 50%⁶¹² degli errori individuati dagli studenti all'interno di questo esercizio può essere ricondotto ad errori puramente di genere.

Per quanto riguarda la seconda parte del test somministrato, come già più volte sottolineato, abbiamo osservato non solo gli errori, ma anche i tempi di reazione di ciascun partecipante, come segue nei grafici individuali di cui sotto.

Il tracciato rosso identifica un partecipante di sesso femminile, quello blu uno di sesso maschile.



613

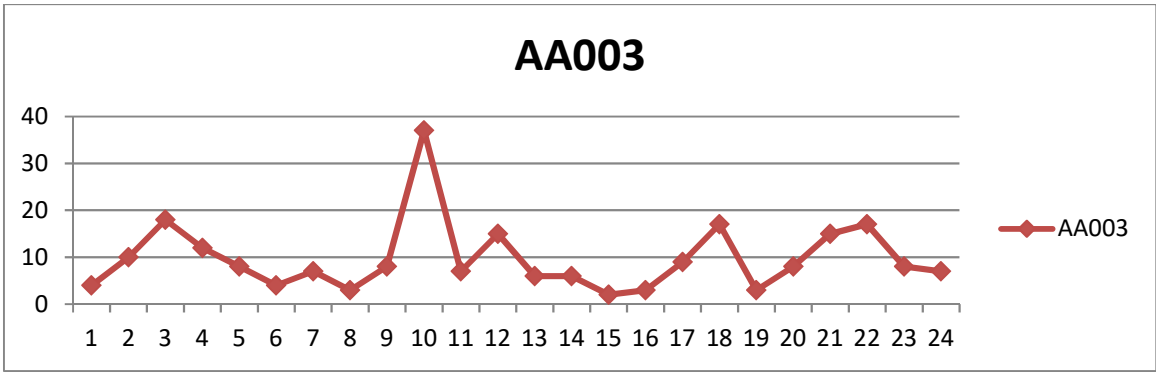


614

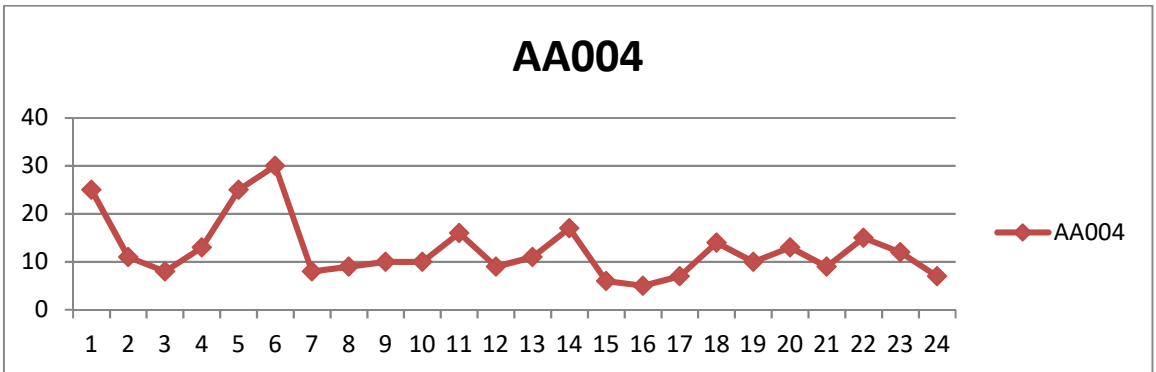
⁶¹² Gli errori sono stati 51 su un totale di 104.

⁶¹³ Grafico 4.3.

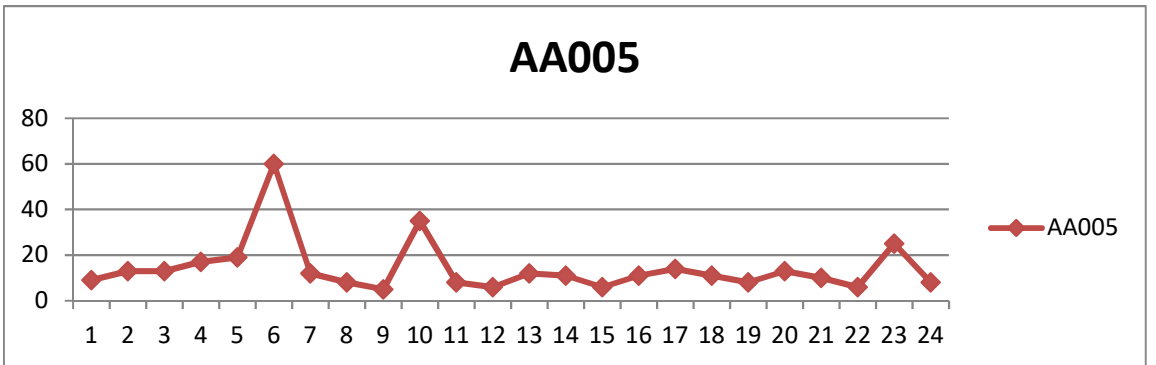
⁶¹⁴ Grafico 4.4.



615



616

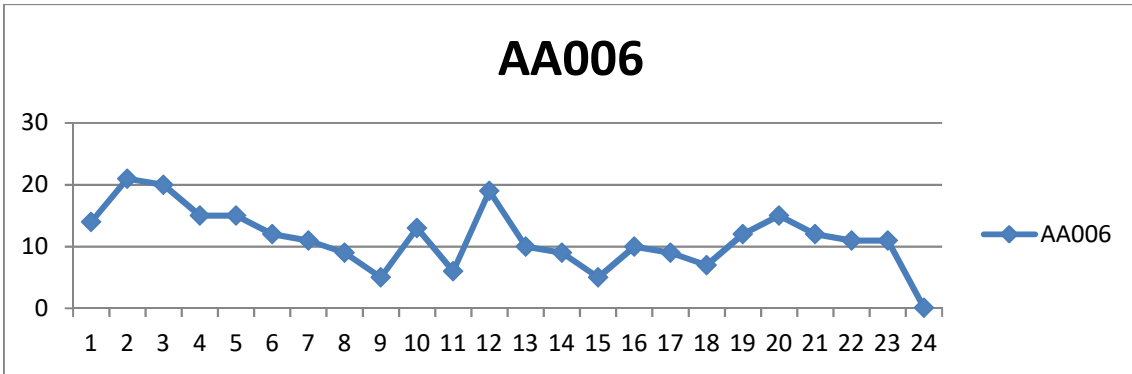


617

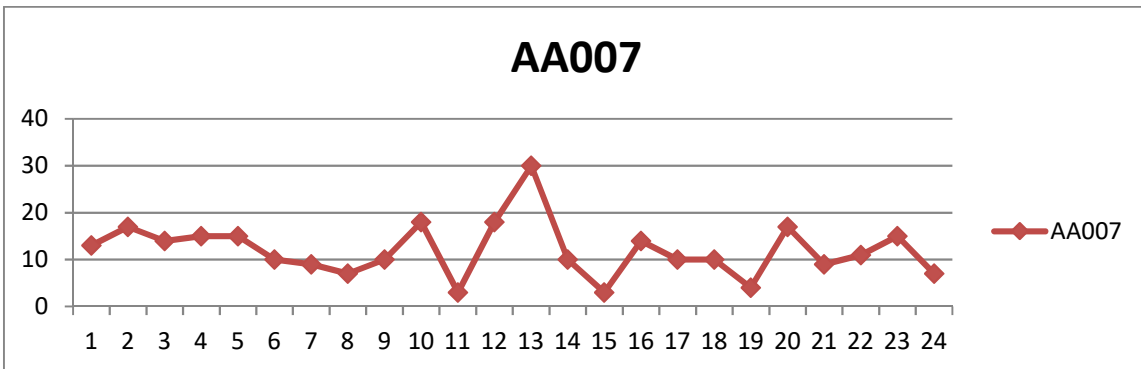
⁶¹⁵ Grafico 4.5.

⁶¹⁶ Grafico 4.6.

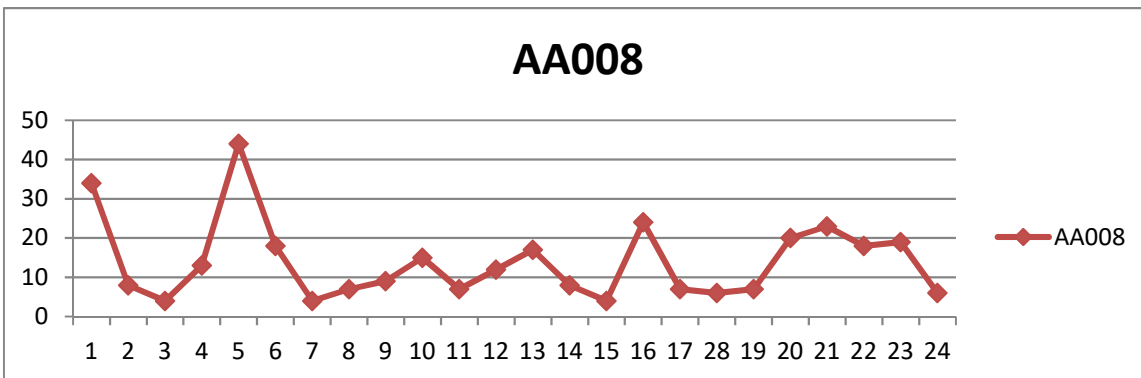
⁶¹⁷ Grafico 4.7.



618



619

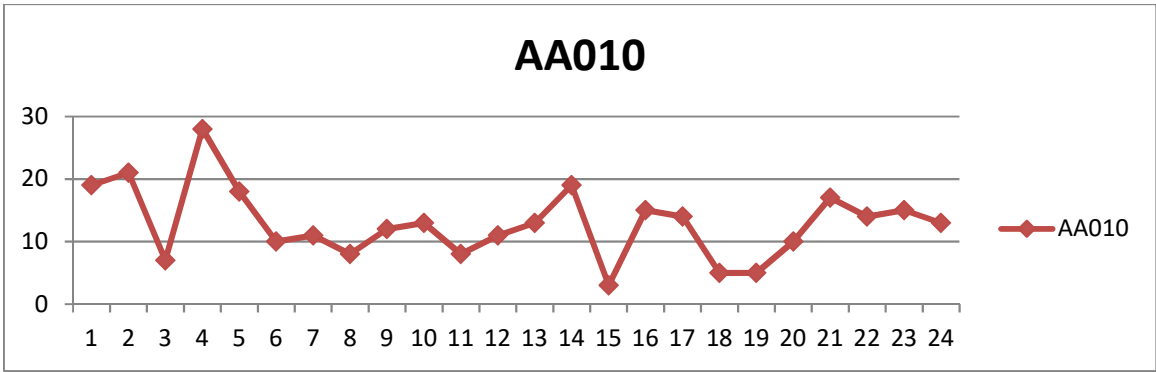


620

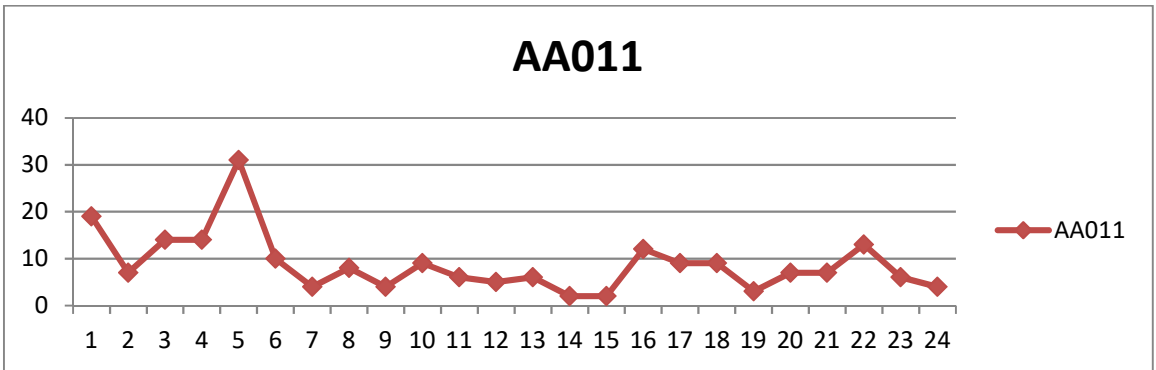
⁶¹⁸ Grafico 4.8.

⁶¹⁹ Grafico 4.9.

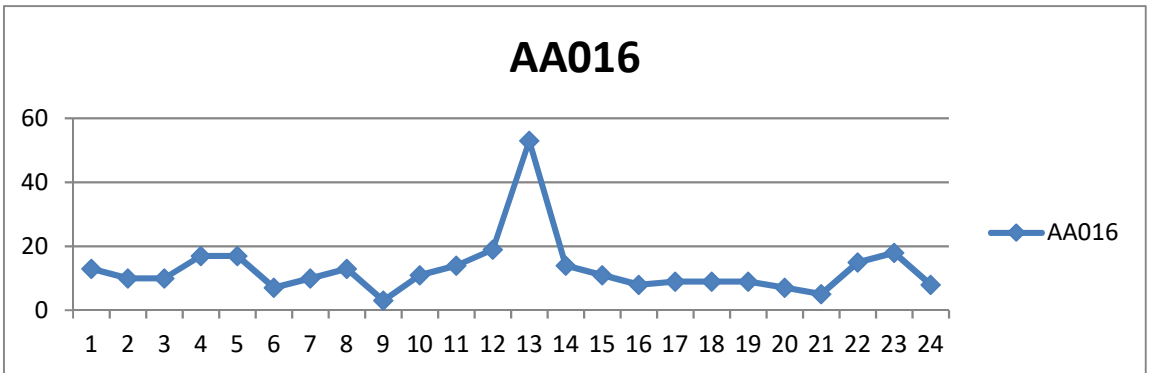
⁶²⁰ Grafico 4.10.



621



622

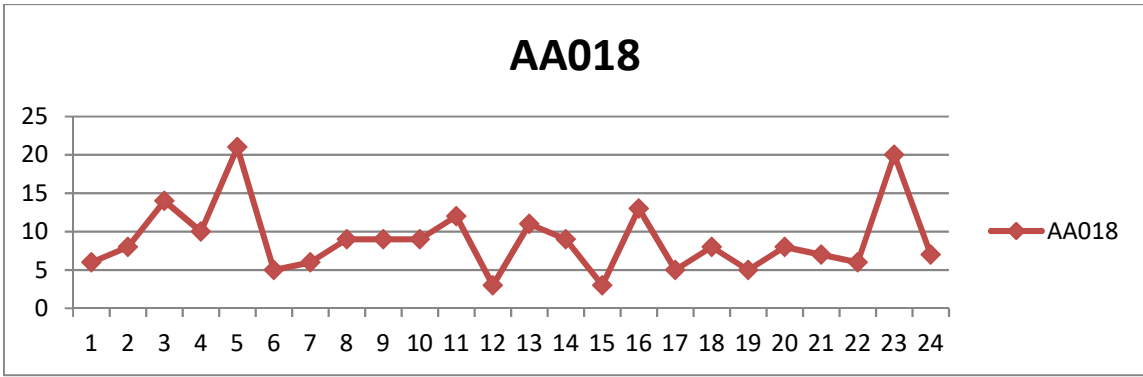


623

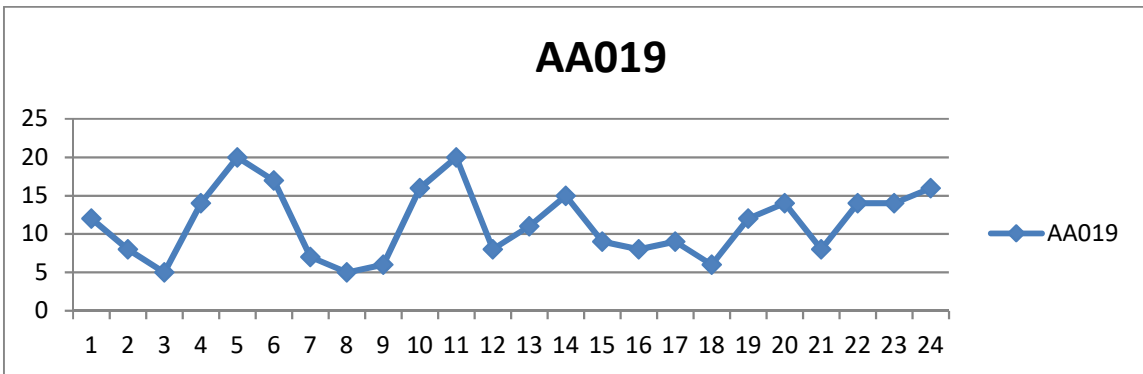
⁶²¹ Grafico 4.11.

⁶²² Grafico 4.12

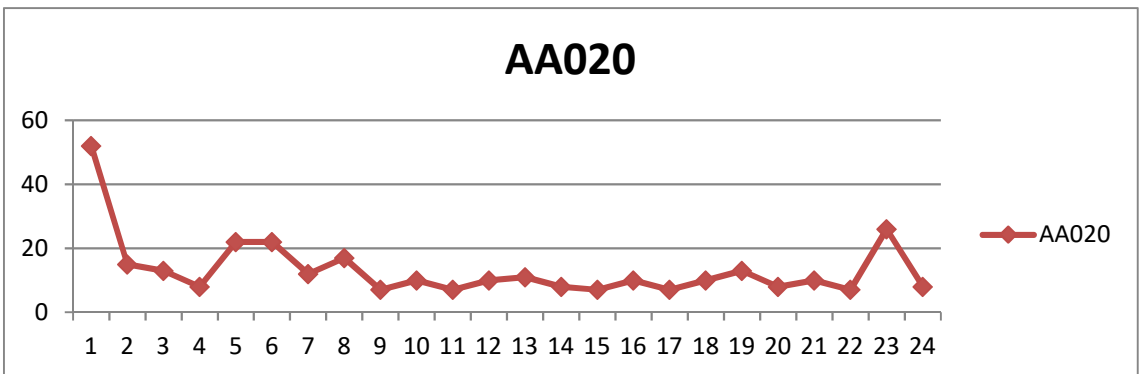
⁶²³ Grafico 4.13.



624



625

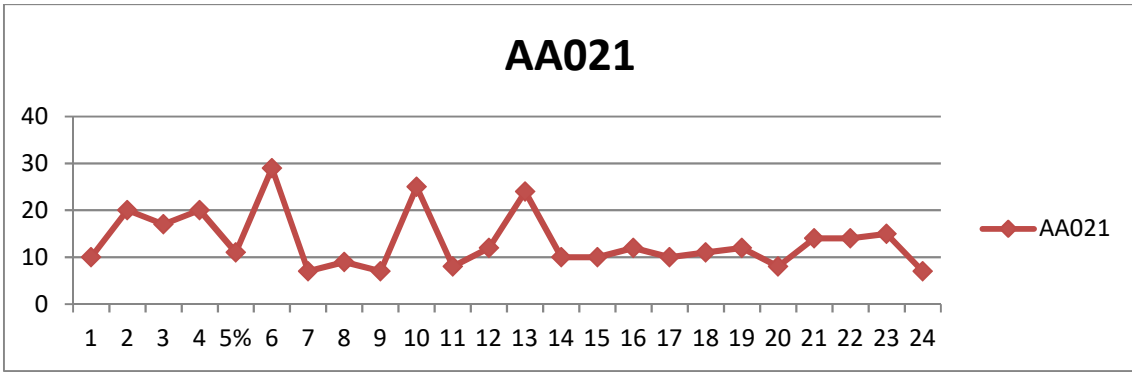


626

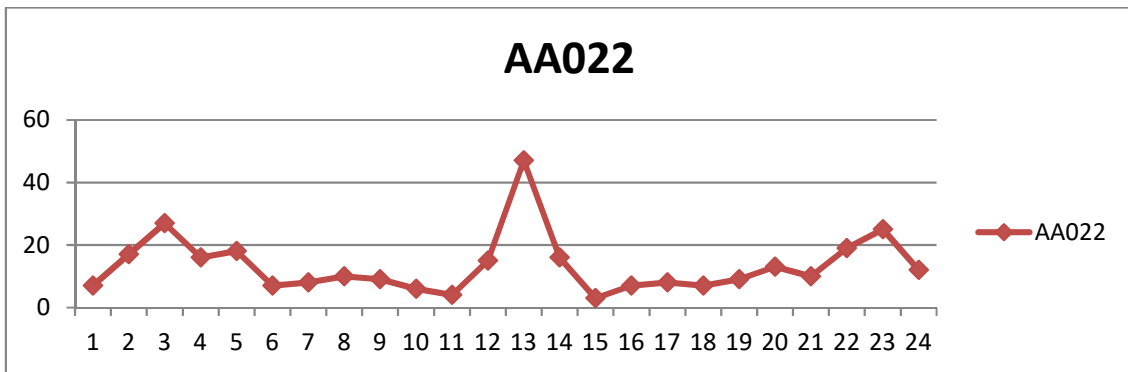
⁶²⁴ Grafico 4.14.

⁶²⁵ Grafico 4.15.

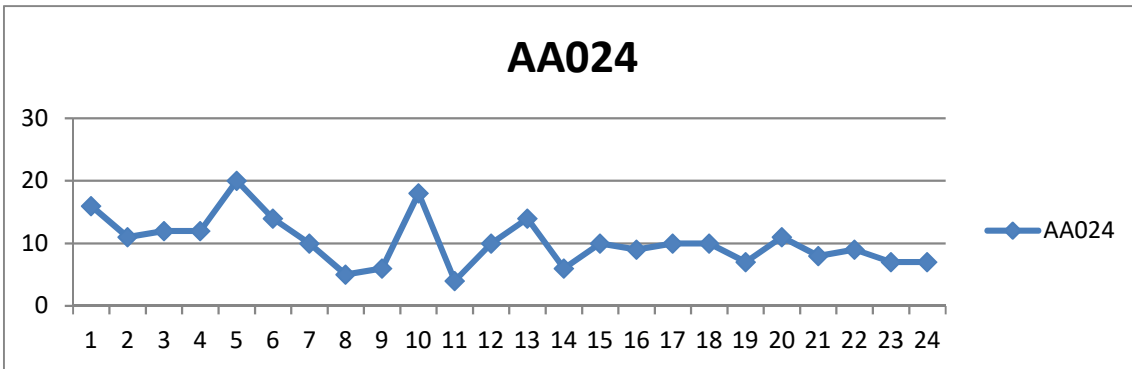
⁶²⁶ Grafico 4.16.



627



628

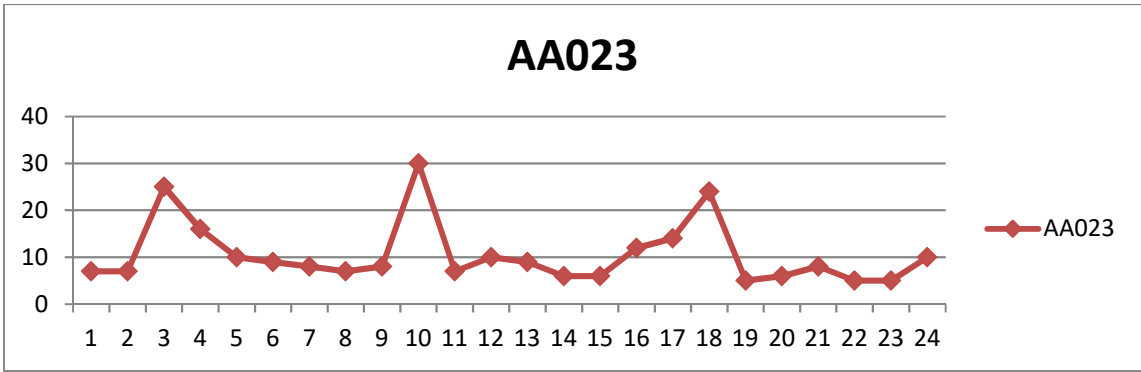


629

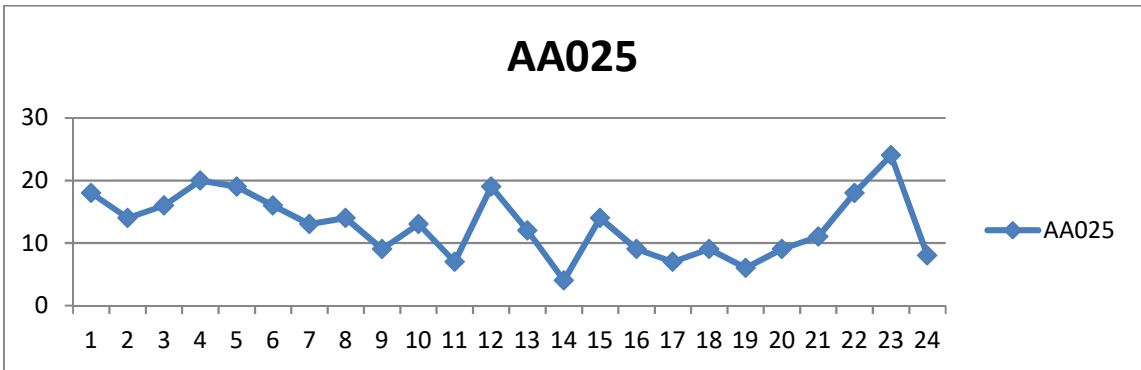
⁶²⁷ Grafico 4.17.

⁶²⁸ Grafico 4.18.

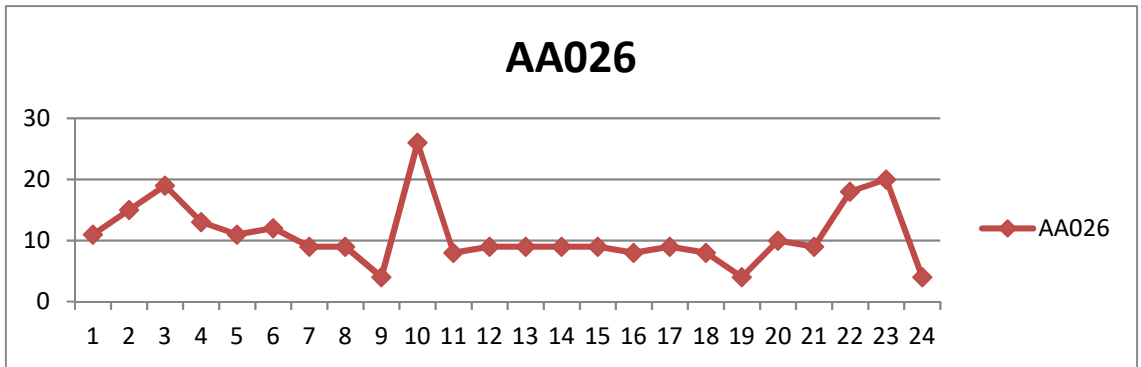
⁶²⁹ Grafico 4.19.



630



631

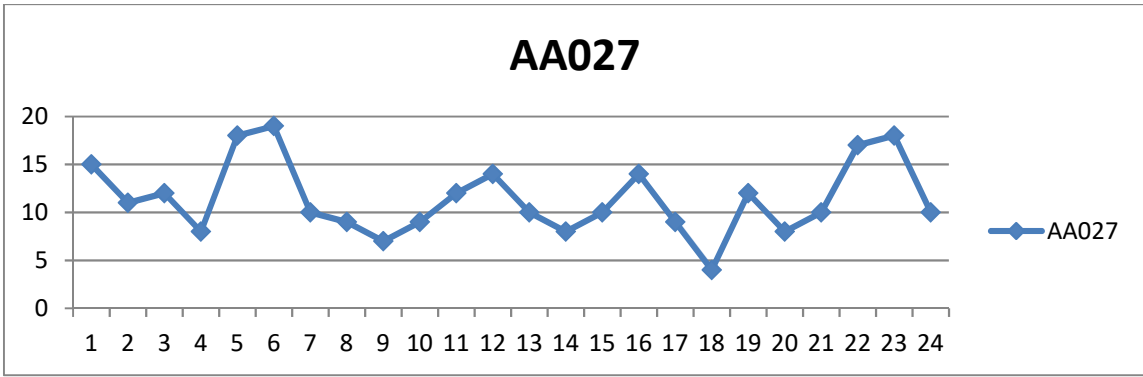


632

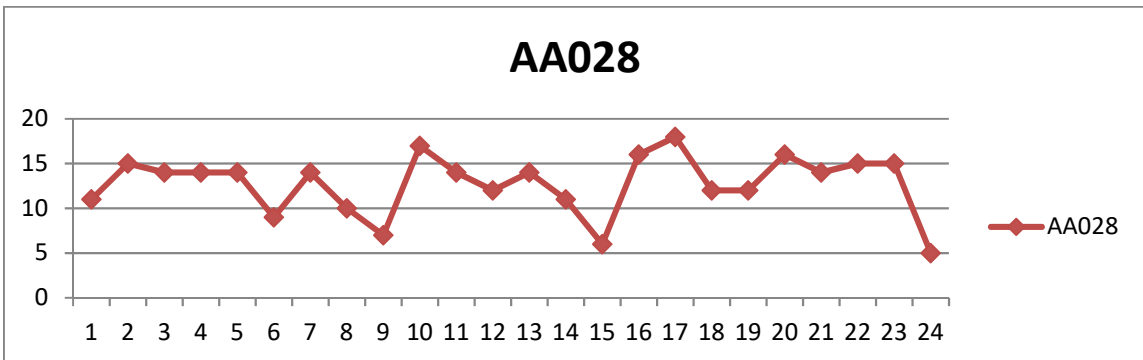
⁶³⁰ Grafico 4.20

⁶³¹ Grafico 4.21.

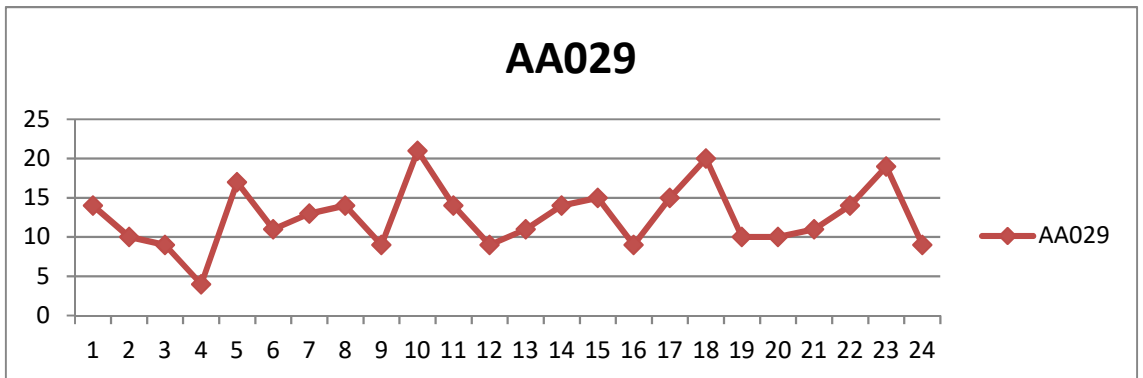
⁶³² Grafico 4.22.



633



634

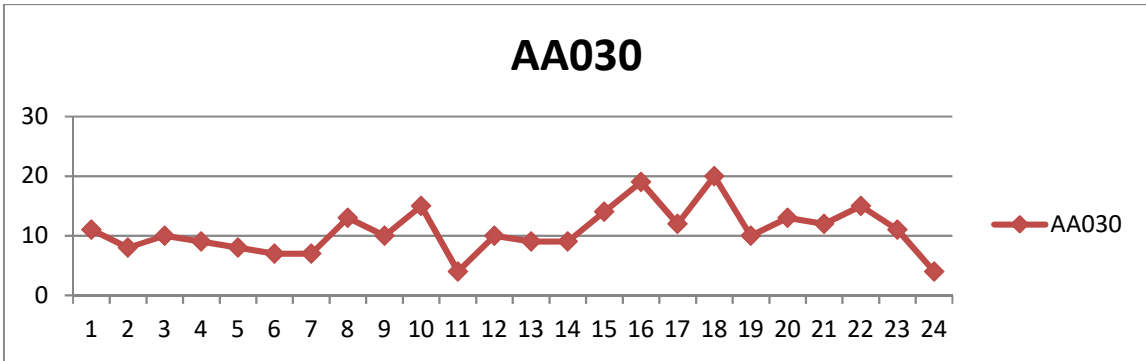


635

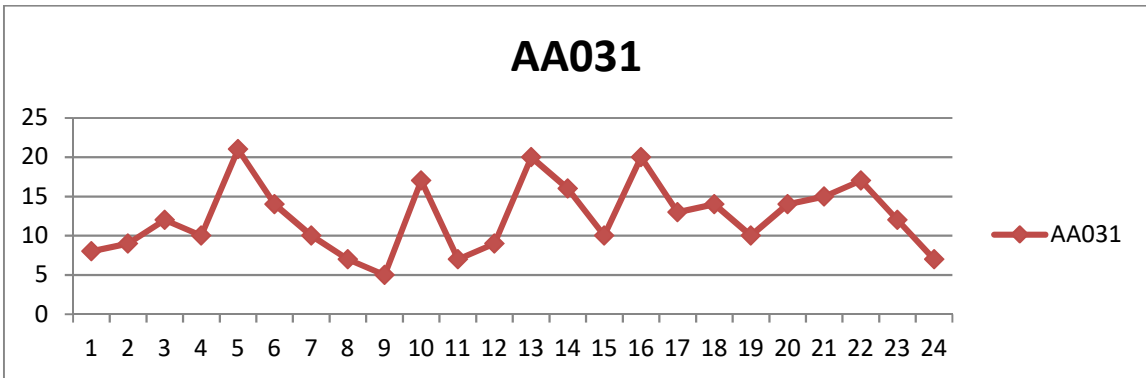
⁶³³ Grafico 4.23.

⁶³⁴ Grafico 4.24.

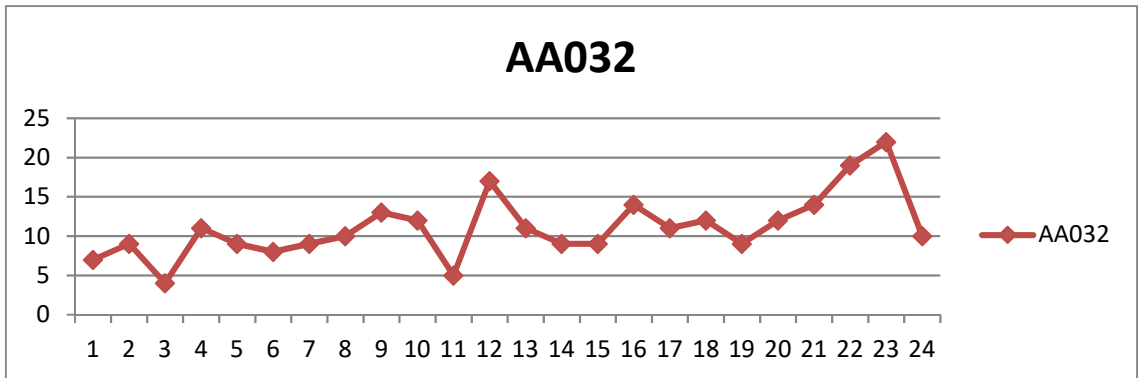
⁶³⁵ Grafico 4.25.



636



637

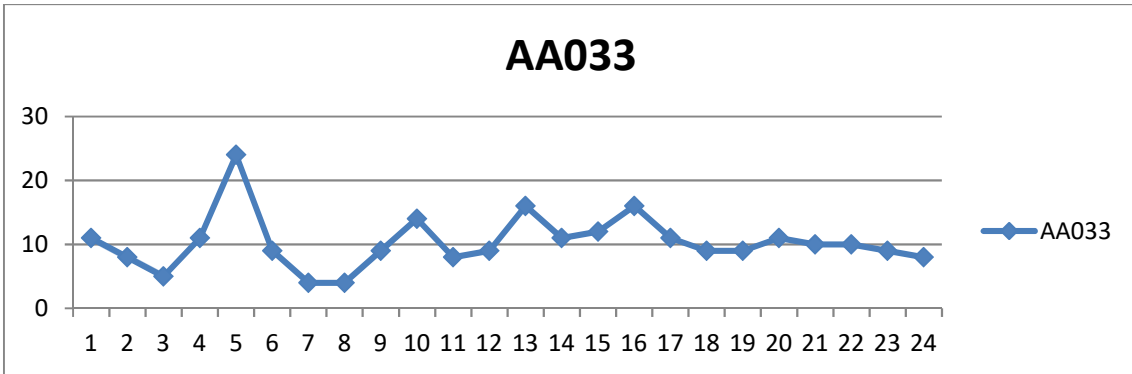


638

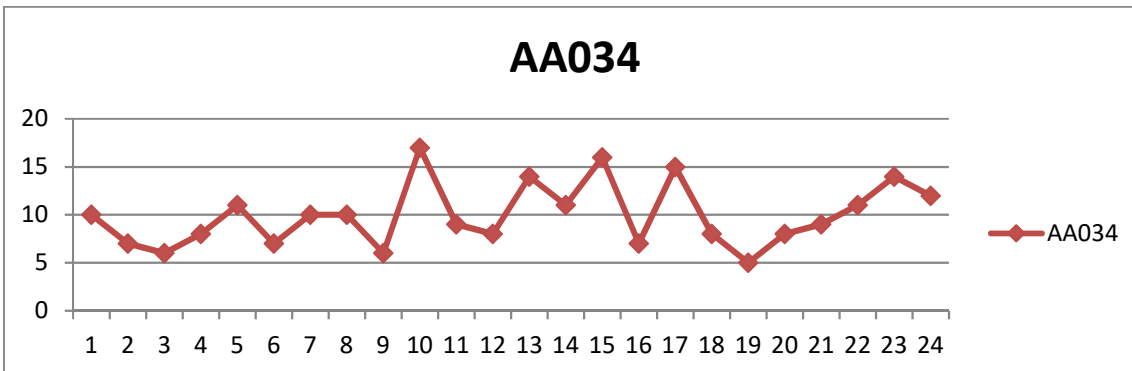
⁶³⁶ Grafico 4.26.

⁶³⁷ Grafico 4.27.

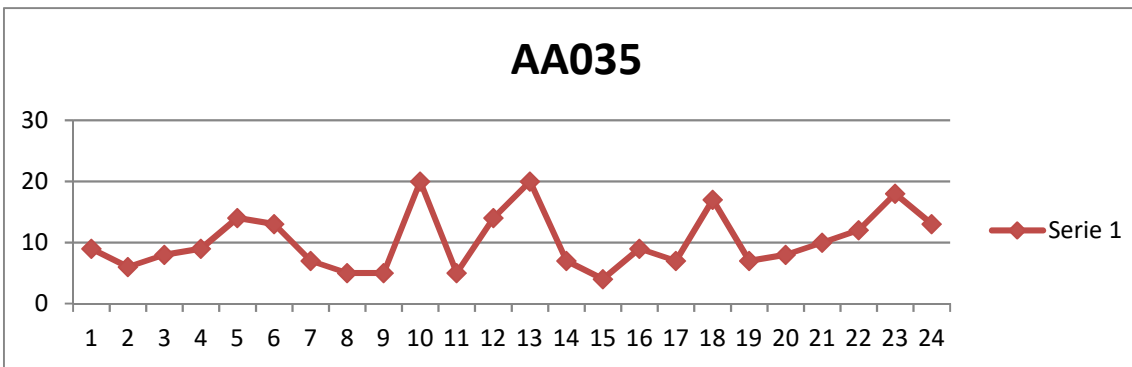
⁶³⁸ Grafico 4.28.



639



640



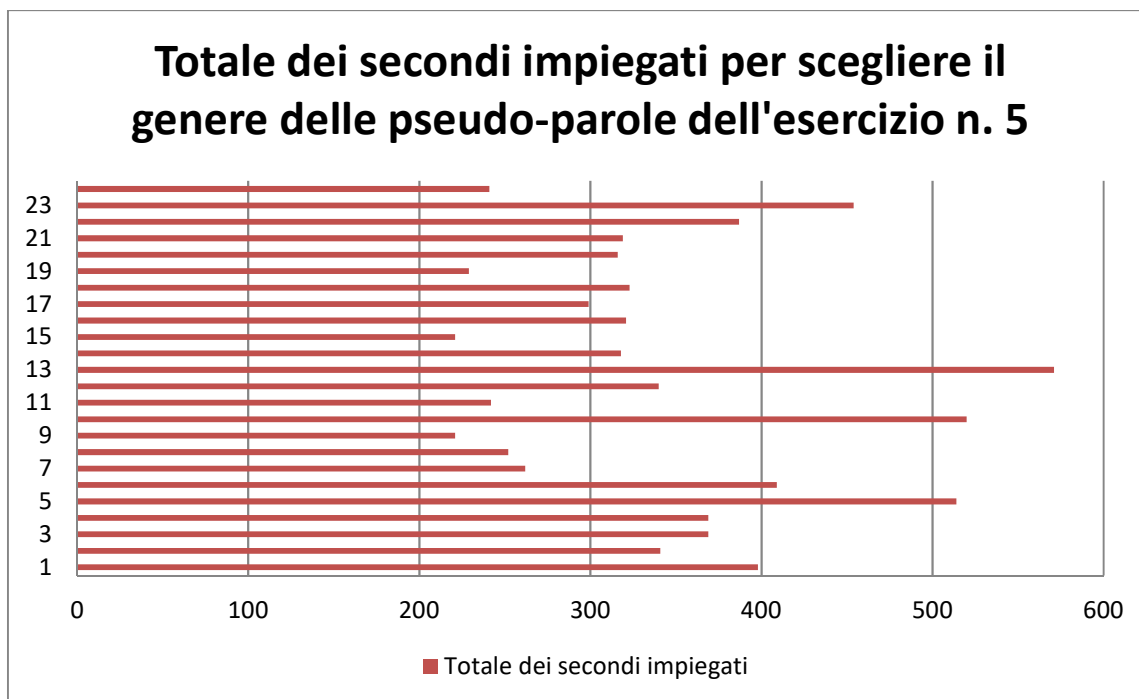
641

Analizzando gli stessi dati, ma sommando i risultati dei singoli individui, anche in vista di un confronto con i tempi di reazione registrati nel gruppo di studenti universitari di Milano, emergono seguenti risultati:

⁶³⁹ Grafico 4.29.

⁶⁴⁰ Grafico 4.30.

⁶⁴¹ Grafico 4.31.



642

Emerge che le parole in cui, complessivamente, hanno impiegato meno tempo sono:

1. *Les thèses*, parola che inizia per consonante con *terminaison* ad alta predicibilità femminile;
2. *Les lieux*, parola che inizia per consonante con *terminaison* ad alta predicibilità maschile;
3. *Les maillots*, parola che inizia per consonante con *terminaison* ad alta predicibilità maschile.

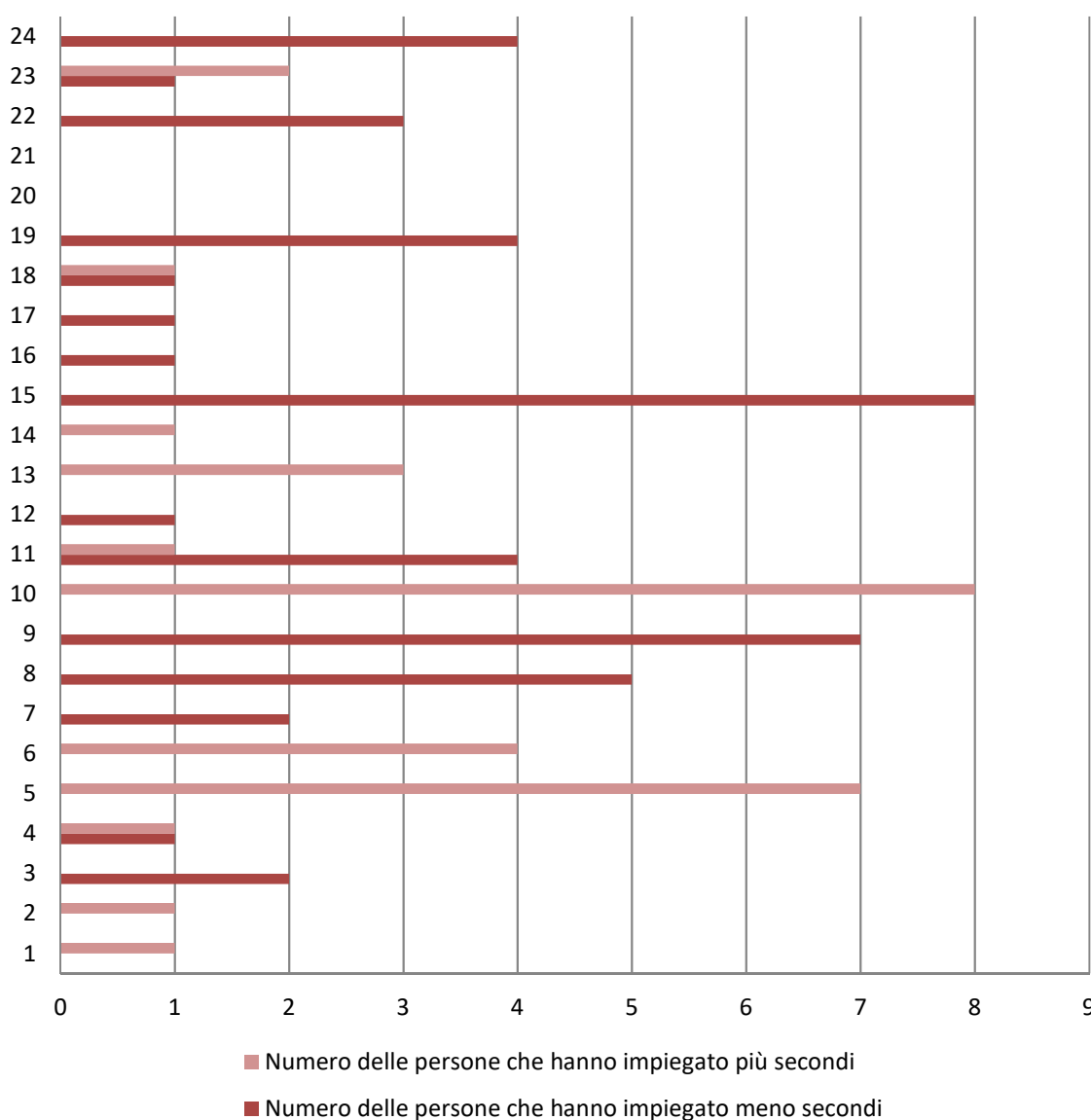
I termini in cui hanno impiegato più secondi, invece, sono:

1. *Les hirondeaux*, parola che inizia per consonante con *terminaison* ad alta predicibilità maschile;
2. *Les arrêts*, parola che inizia per consonante con *terminaison* a bassa predicibilità femminile;
3. *Les heiduques*, parola che inizia per consonante con *terminaison* a bassa predicibilità maschile.

Per ciascun partecipante ho poi preso in considerazione la parola in cui ha impiegato meno secondi e quella in cui ha mostrato più esitazioni, da questa osservazione deriva l'elaborazione del grafico che segue.

⁶⁴² Grafico 4.32.

Numero delle persone che hanno impiegato più/ meno secondi per svolgere l'esercizio



643

Ciò che emerge dall'osservazione del grafico conferma in modo abbastanza pedissequo quanto riportato nel grafico precedente:

1. le parole che sono risultate essere più ovvie per il maggior numero di persone sono:

I posto: *les lieux*;

II posto: *les thèses*;

⁶⁴³ Grafico 4.33.

III posto: *les amnisties*.

La prima e la seconda posizione confermano quanto emerso nel grafico 4.32, mentre la parola *les maillots* scala al quarto posto, al pari di *les halecrets* e *les harmonies*.

2. le parole che sono risultate essere meno ovvie per il maggior numero di persone sono:

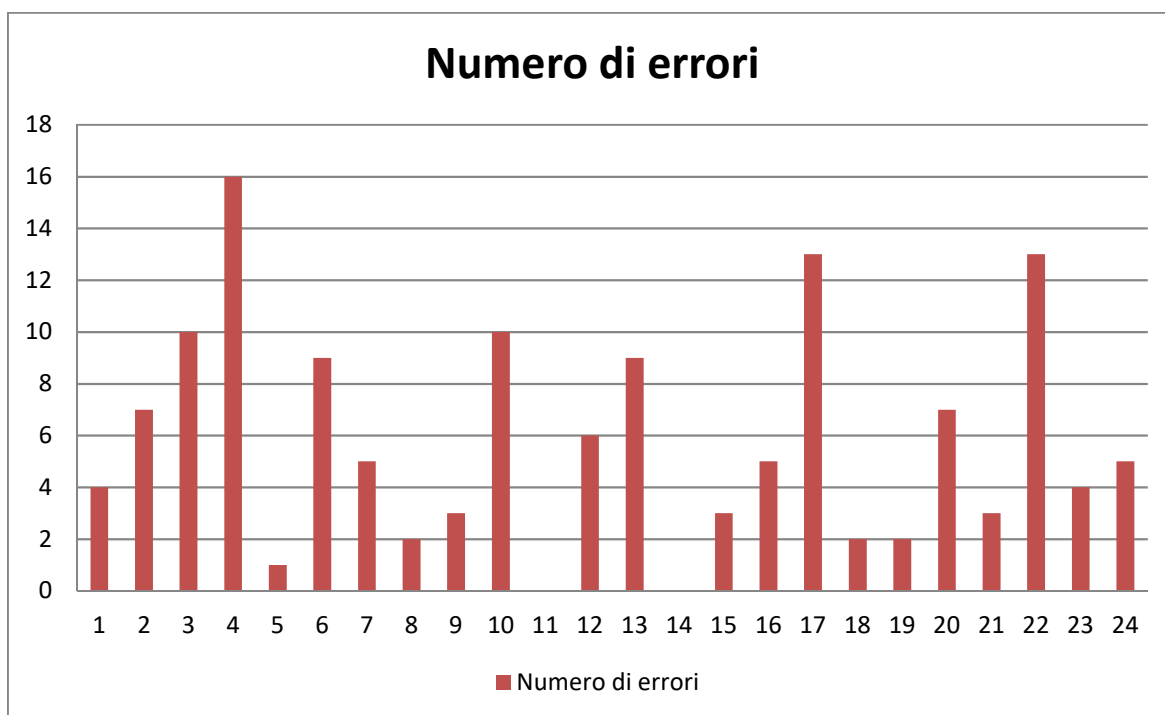
I posto: *les hirondeaux*;

II posto: *les arrêts*;

III posto: *les cachets*.

Qui il primo e il secondo termine confermano quanto emerso nel grafico 4.32, mentre la parola *les heiduques* scala al quarto posto.

Oltre a calcolare i tempi di reazione, abbiamo verificato quanti errori e in riferimento a quali parole sono stati commessi nell'attribuzione del genere. Il grafico qui di seguito ne mostra i risultati.



644

Emerge che i termini in riferimento ai quali i partecipanti hanno compiuto più errori sono:

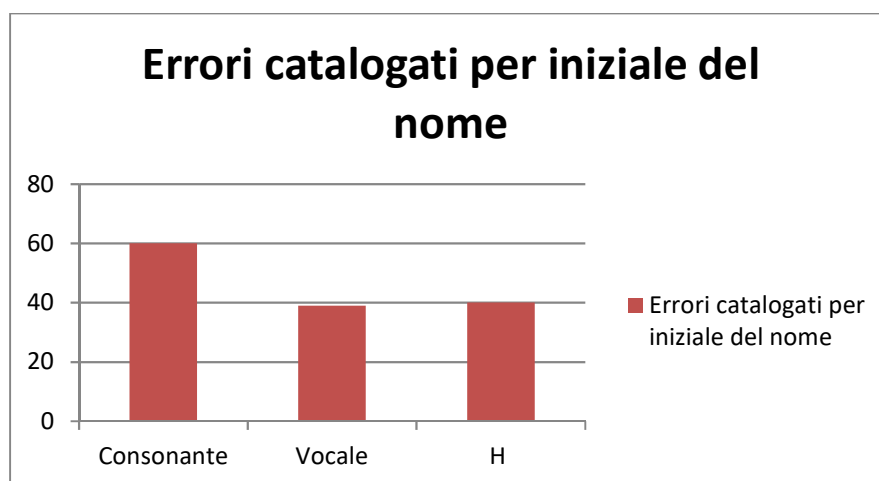
1. *les chèques*, nome con iniziale consonantica e desinenza maschile a bassa predicibilità;

2. *les hases*, nome con h iniziale e desinenza femminile ad alta predicibilità;
3. *les violines*⁶⁴⁵, nome con consonante iniziale e desinenza femminile a bassa predicibilità.

Le parole rispetto alle quali hanno commesso meno errori sono:

1. *les cachets*, nome con consonante iniziale e *terminaison* maschile a bassa predicibilità;
2. *les harmonies*, nome con h iniziale e desinenza femminile a alta predicibilità;
3. *les hexagones*⁶⁴⁶, nome con h iniziale e *terminaison* femminile a bassa predicibilità.

Data la poca chiarezza con cui nel grafico precedente emergono i criteri secondo i quali tali errori sono stati commessi, li abbiamo classificati nei grafici che seguono, secondo due criteri: la lettera iniziale e il grado di predicibilità della *terminaison*.



647

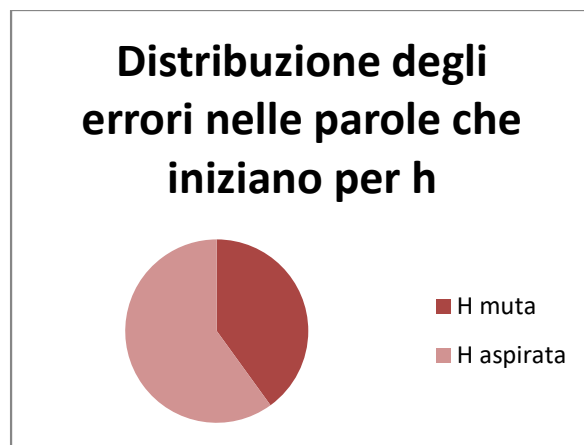
Emerge, contrariamente alle aspettative, che gli studenti partecipanti commettono più errori in riferimento alle parole con consonante iniziale. Il numero degli errori nelle parole con vocale e in quelle con h è pressoché identico.

Se, all'interno della categoria dei nomi comincianti per h, si osserva la ripartizione degli errori tra le parole che iniziano con h muta e quelle con h aspirata, emergono le percentuali di errore evidenziate nel grafico a torta che segue:

⁶⁴⁵ Probabilmente indotti in errori dal simile *violin*, di genere maschile.

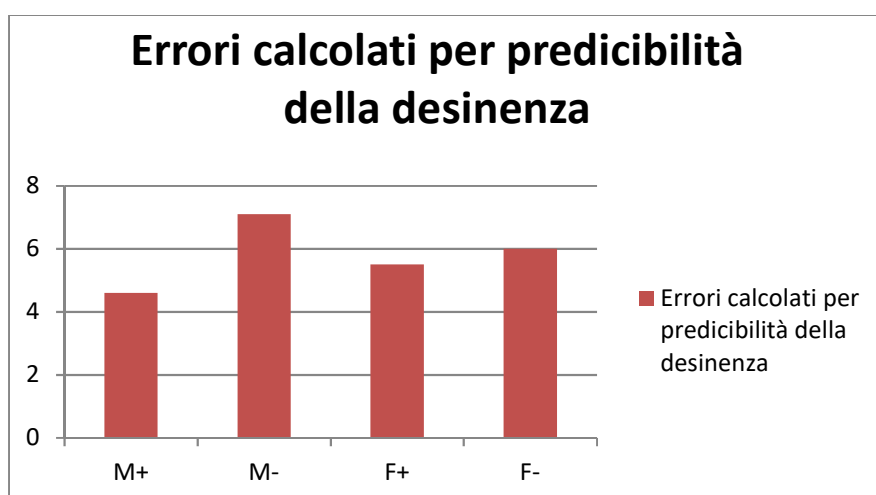
⁶⁴⁶ Si tratta, in tutti e tre i casi, di parole facilmente riconducibili al corrispettivo italiano di cui risultano essere congeneri.

⁶⁴⁷ Grafico 4.35.



648

Catalogando gli errori in base alla *terminaison*, invece, si osserva che:



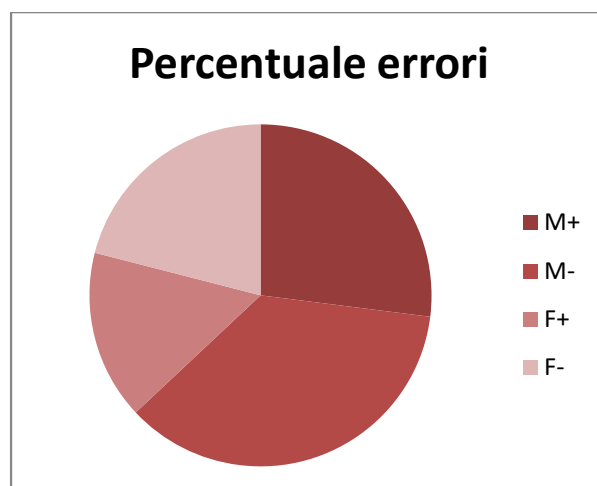
649

Tuttavia, data la non perfetta equità nella distribuzione del grado di predicibilità tra le quattro macro aree, come emerge nella tabella che segue, abbiamo pensato di valutare la percentuale degli errori anche proporzionalmente alla loro presenza (grafico 4.38).

| <i>Terminaison</i> | Quantità di errori | Numero delle parole in cui appare |
|--------------------|--------------------|-----------------------------------|
| M+ | 37 | 8 |
| M- | 50 | 7 |
| F+ | 22 | 4 |
| F- | 30 | 5 |

⁶⁴⁸ Grafico 4.36.

⁶⁴⁹ Grafico 4.37.



650

In riferimento al powerpoint, come già accennato, abbiamo esaminato solamente alcune delle diapositive, quelle più significative.

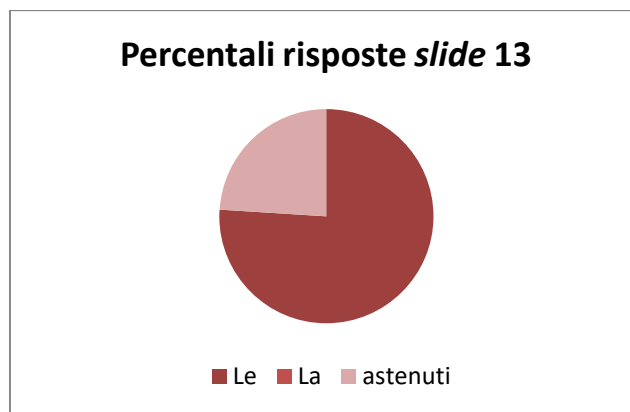
Pochi sono stati gli studenti che hanno individuato categorie di parole che, in francese, condividono lo stesso genere. Nello specifico, hanno esposto le loro idee solamente 6 studenti: due proponendo *les jours de la semaine*, due *les couleurs*, uno ripetendo quanto da me proposto nella *slide* precedente, risponde *les arbres* ed uno *les voitures*.

Solamente 13 persone forniscono la loro spiegazione quando, nella *slide* n. 7, chiedo qual è a loro avviso la ragione per la quale termini come *recue*, *sentinelle* e *garde* appartengano al genere femminile pur riferendosi al mondo della guerra, prettamente maschile.

| Motivazione | Numero di persone che hanno dato questa risposta |
|--------------------------------------|--|
| Fonetica | 6 |
| Etimologia | 4 |
| Semantica di afferenza | 2 |
| Non c'è correlazione tra le due cose | 1 |

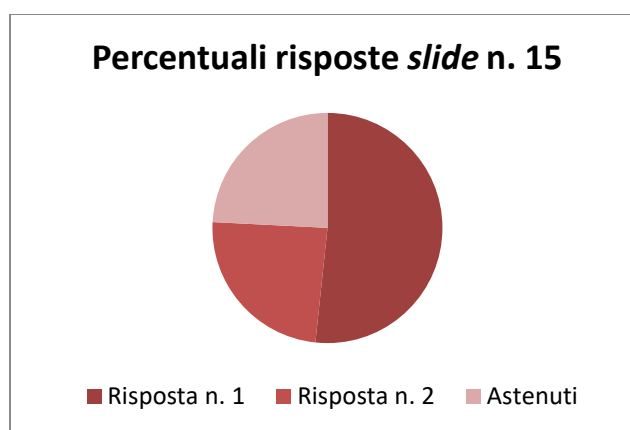
Di fronte all'attribuzione dell'articolo di genere corretto alla parola *mannequin*, le loro risposte si distribuiscono così:

⁶⁵⁰ Grafico 4.38.



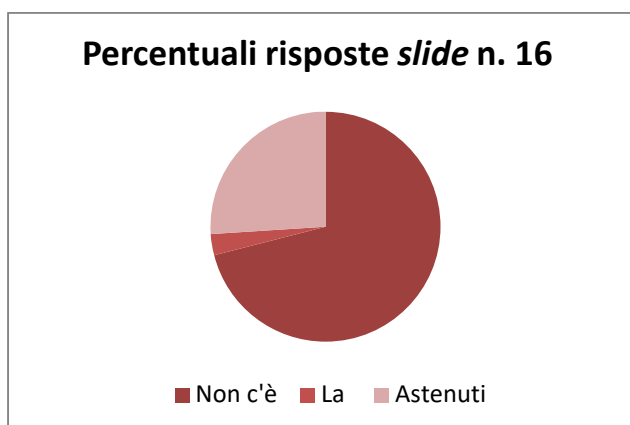
651

La giustificazione all'appartenenza al genere maschile di questa parola richiesta loro nella *slide* n. 14 mostra che gli studenti intervistati si lasciano guidare dal livello fonologico, come dimostra la prevalenza della risposta n.1.



652

Un quesito simile è quello riferito al termine *soprano*, di cui molti di loro sanno che non esiste il genere femminile, come dimostra questo grafico a torta:



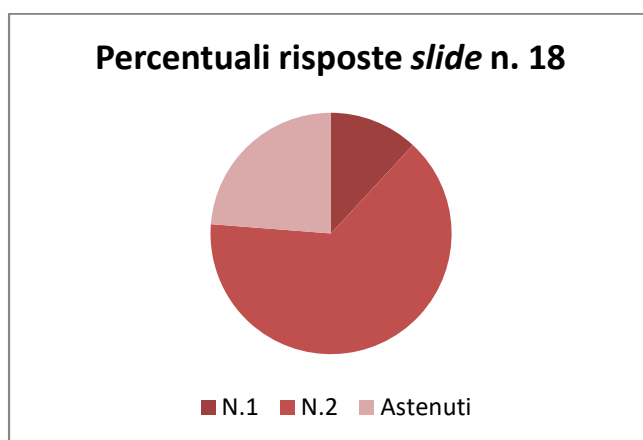
653

⁶⁵¹ Grafico 4.39.

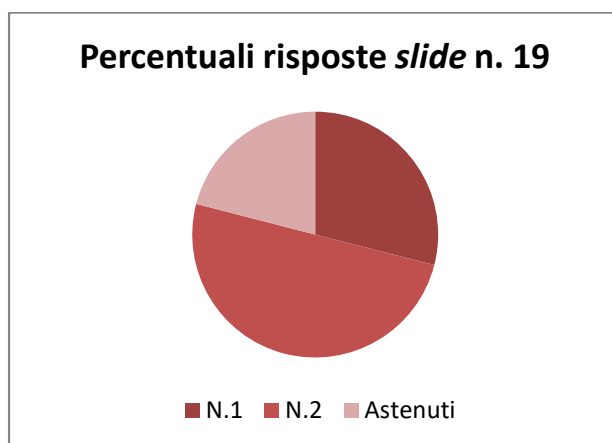
⁶⁵² Grafico 4.40.

⁶⁵³ Grafico 4.41.

Anche in questo caso è il piano fonologico a dimostrarsi come opzione prediletta dagli studenti intervistati, il grafico che segue ne è la prova:



654



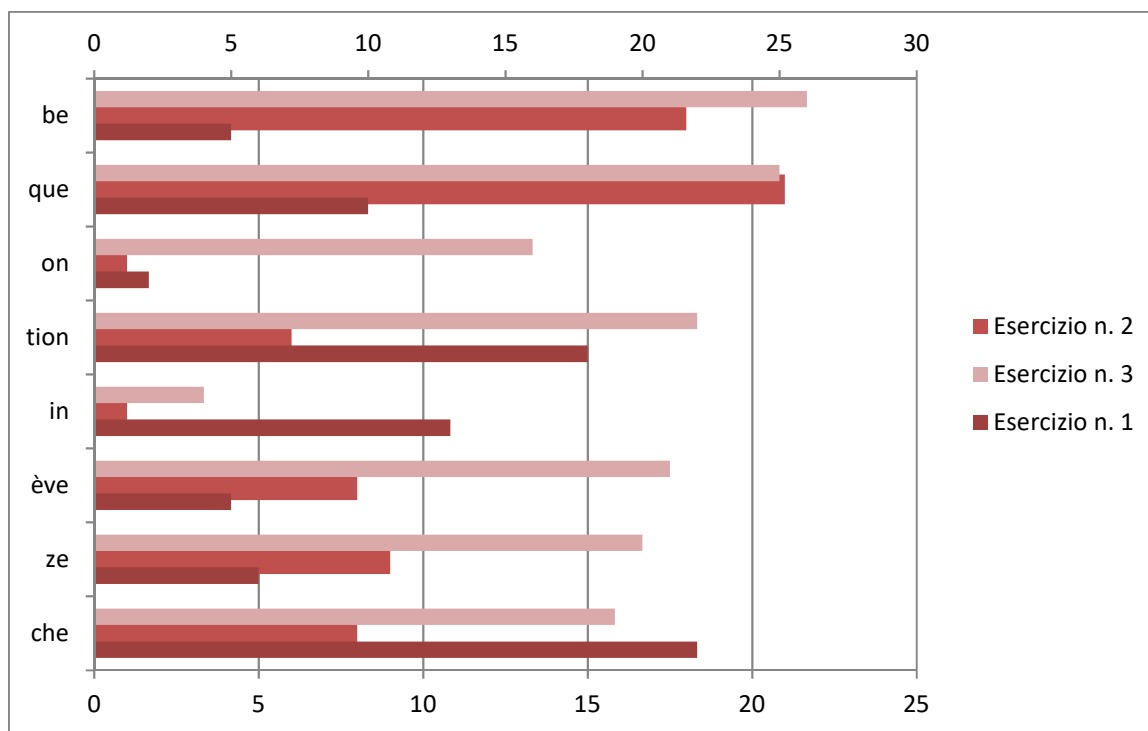
655

⁶⁵⁴ Grafico 4.42.

⁶⁵⁵ Grafico 4.43.

4.8.2 Risultati acquisiti a Milano

Dopo aver osservato gli errori commessi dagli studenti milanesi nei primi tre esercizi, li abbiamo messi a confronto nel grafico che segue.



656

Errori esercizio n. 1 = 26% (81 errori)

Errori esercizio n. 2 = 23% (72 errori)

Errori esercizio n. 3 = 50% (153 errori)

Risulta, anche in questo caso, che la percentuale degli errori raggiunge il livello più basso nella seconda prova, ciò a conferma del fatto che l'*input* scritto dà agli studenti modo di riflettere più a lungo sull'entrata, prestando attenzione alle *terminaisons*, troppo sfuggenti o poco definibili oralmente nel precedente esercizio. Ciò che sembra indurre maggiormente in errore i partecipanti è il distrattore della semantica che, nell'esercizio numero 3, giustifica la presenza della percentuale di errori più alta qui registrata.

Dell'esercizio successivo, il numero 4, ossia quello della finta caccia agli errori presenti, o meglio non presenti, nell'opera di Jean De La Fontaine, abbiamo riportato i risultati emersi nel grafico che segue:

⁶⁵⁶ Grafico 4.44.



657

Da esso emerge che le due *terminaisons* più incerte negli studenti intervistati sono, anche in questo gruppo di osservazione, *-be* e *-que*, mentre quelle meglio acquisite sono *-on*, *-tion* e *-in*.

La desinenza che fa registrare dati molto differenti rispetto a quanto osservato nel precedente gruppo è *-ève*, *terminaison* con una predicibilità del 68,5% che qui risulta suscitare pochissime incertezze e titubanze negli studenti intervistati.

Oltre ad individuare errori, inesistenti, in riferimento alle pseudo-parole, i partecipanti ne hanno trovati molteplici anche all'interno del resto del brano. La tabella che segue fornisce la computa degli errori commessi.

| Errore | Quantità | Errore | Quantità | Errore | Quantità |
|-----------------------|----------|----------------------|----------|------------------|----------|
| <i>Fou</i> | 1 | <i>Ma fantaisie</i> | 1 | <i>Pique</i> | 1 |
| <i>La guerre</i> | 1 | <i>Queue</i> | 1 | <i>Griffe</i> | 1 |
| <i>Soucie</i> | 1 | <i>Sonna</i> | 1 | <i>D'abord</i> | 1 |
| <i>On se cache</i> | 1 | <i>On tremble</i> | 1 | <i>Dent</i> | 1 |
| <i>Gloire</i> | 1 | <i>Grands périls</i> | 1 | <i>Le voilà</i> | 2 |
| <i>Montée</i> | 3 | <i>Airaignée</i> | 3 | <i>Puissant</i> | 4 |
| <i>Chétif insecte</i> | 5 | <i>Le fatigue</i> | 5 | <i>La charge</i> | 6 |

Etincelle 7 *Cette alarme universelle* 8 *Sa fureur* 9

Le harcelle 14 *Je le mène* 16

Questi errori, così eterogenei e disparati, possono essere ripartiti come segue:

1. Errori riconducibili a verbi mal interpretati:

sonna, griffe, soucie.

4. Errori di interpretazione:

le fatigue, je le mène, le harcelle, le voilà, montée (probabilmente interpretato come relazionato a *son faite*).

5. Errori di genere:

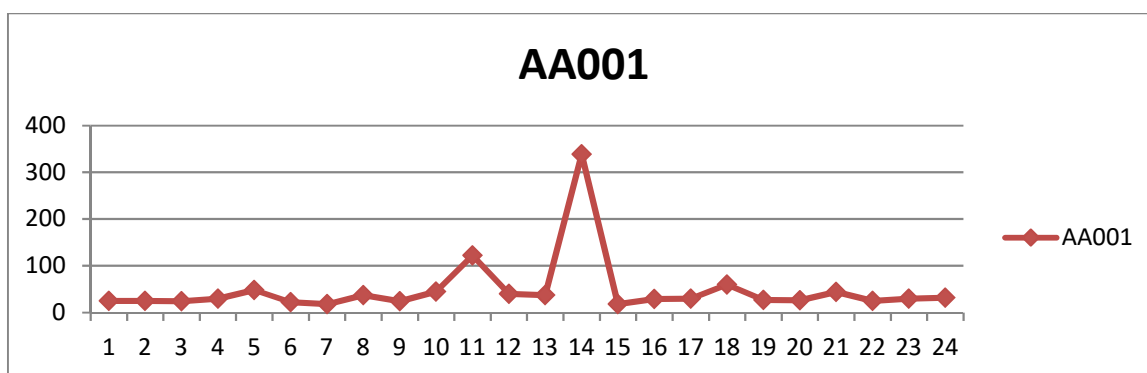
sa fureur, cette alarme universelle, insecte, queue, araignée, chétif insecte, la charge, grands périls, ma fantaisie, la guerre.

6. Altro:

dent, d'abord, pique, on tremble, on se cache, fou, gloire, étincelle.

Da ciò deriva che solamente il 45%⁶⁵⁸ degli errori individuati dagli studenti all'interno di questo esercizio possa essere ricondotto ad errori puramente di genere.

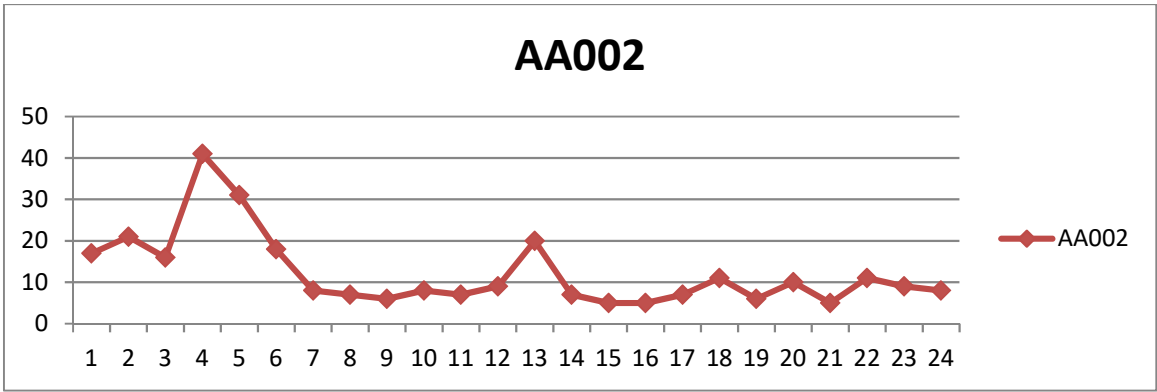
Per quanto riguarda la seconda parte del test somministrato, abbiamo osservato i tempi di reazione di ciascun partecipante, come segue nei grafici individuali di cui sotto.



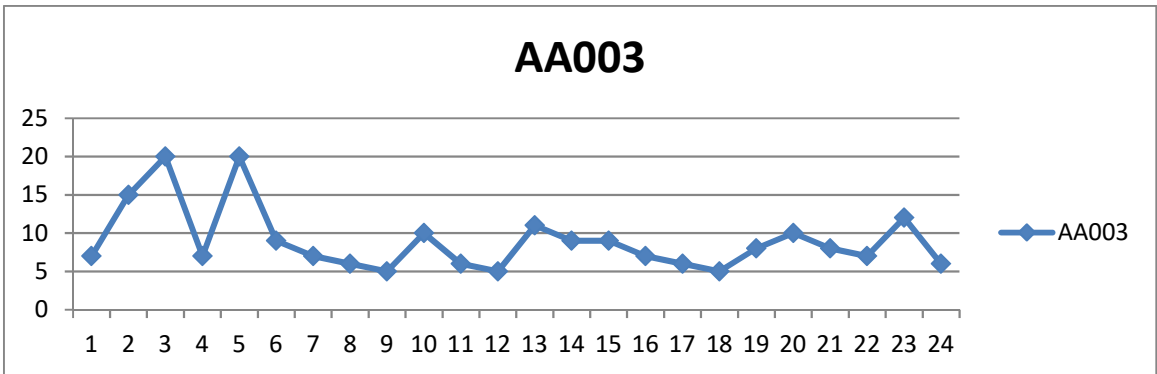
659

⁶⁵⁸ Gli errori di genere sono stati 43 su un totale di 96.

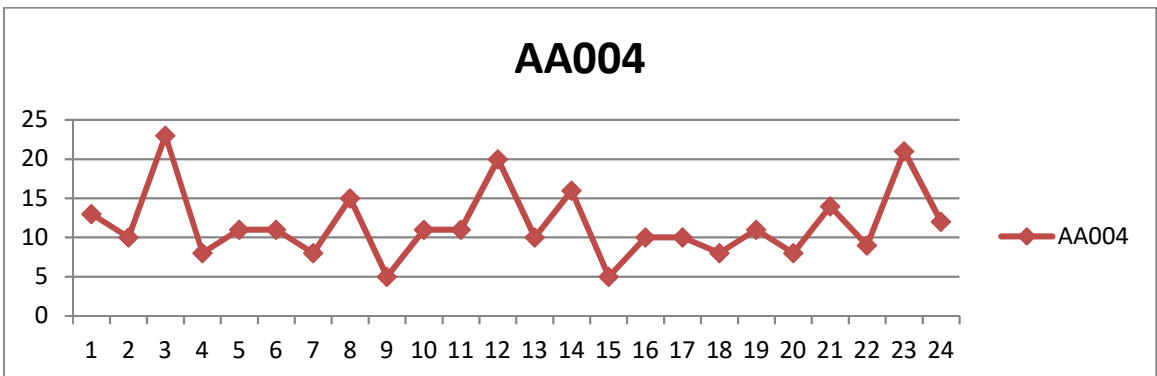
⁶⁵⁹ Grafico 4.46.



660



661

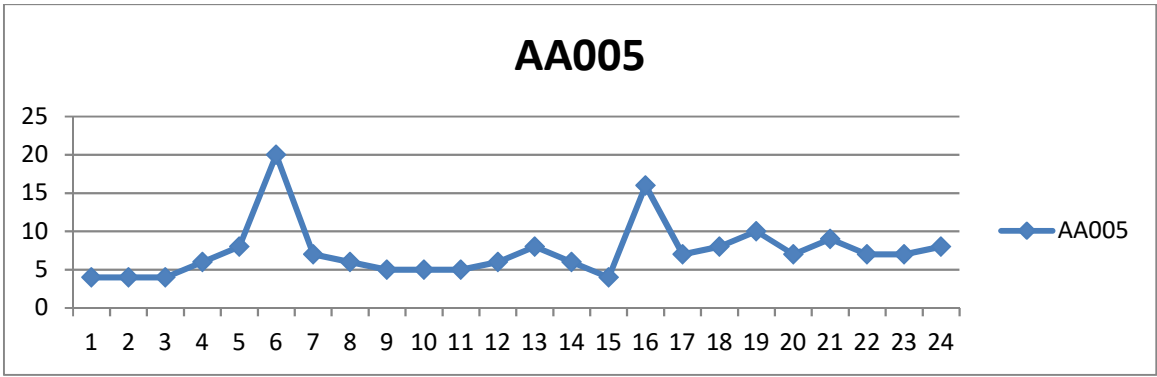


662

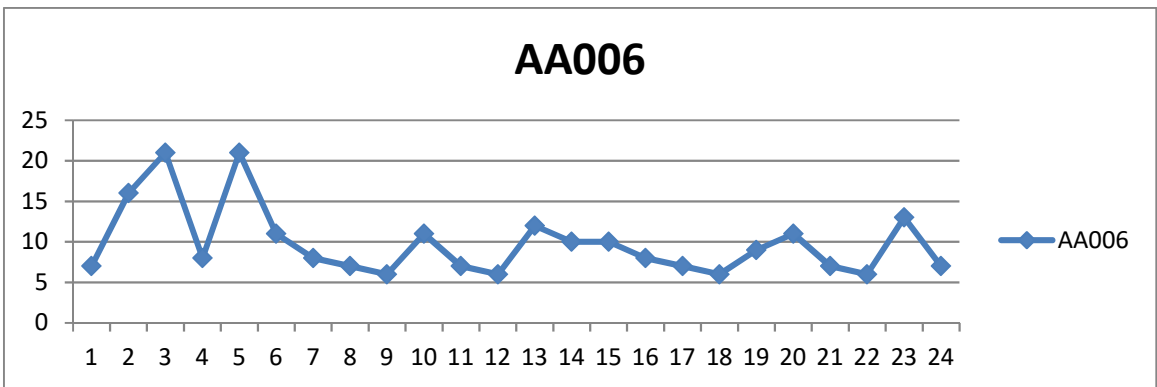
⁶⁶⁰ Grafico 4.47.

⁶⁶¹ Grafico 4.48.

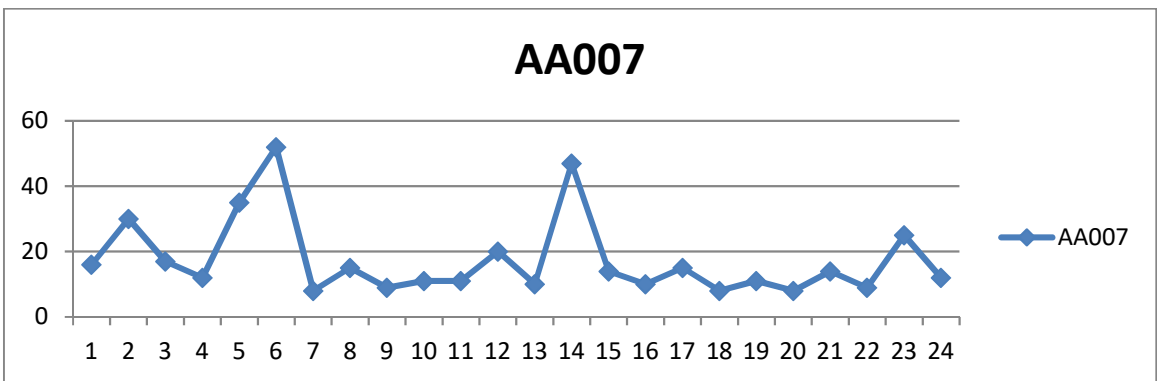
⁶⁶² Grafico 4.49.



663



664

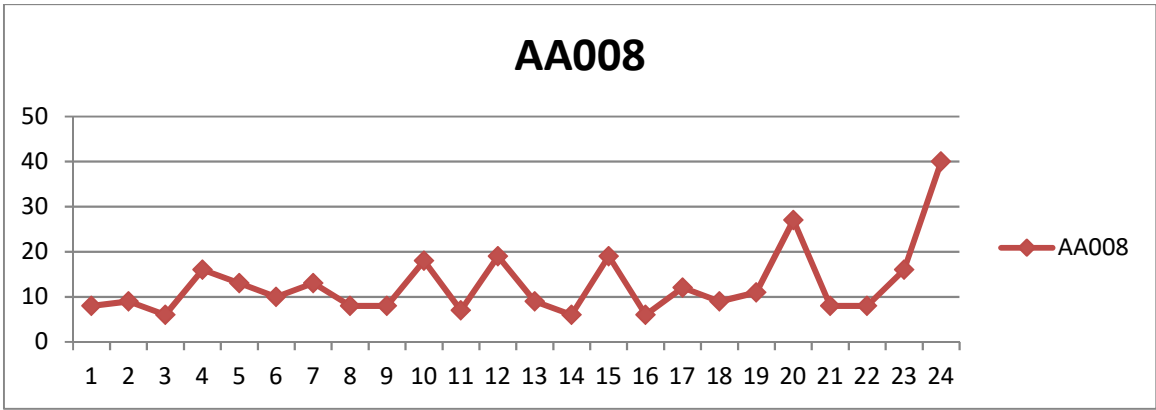


665

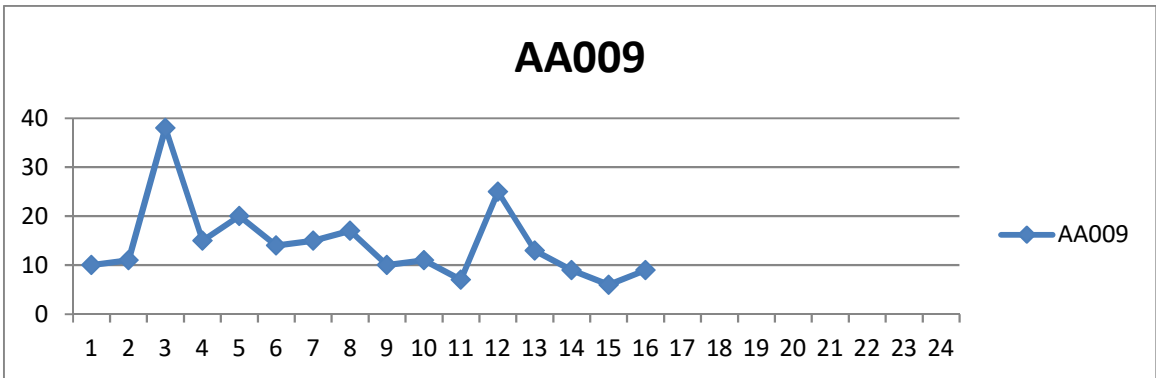
⁶⁶³ Grafico 4.50.

⁶⁶⁴ Grafico 4.51.

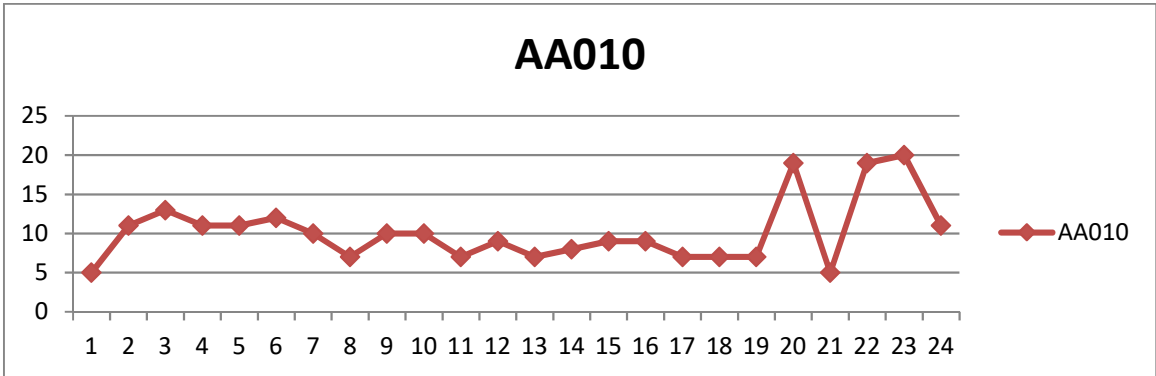
⁶⁶⁵ Grafico 4.52.



666



667



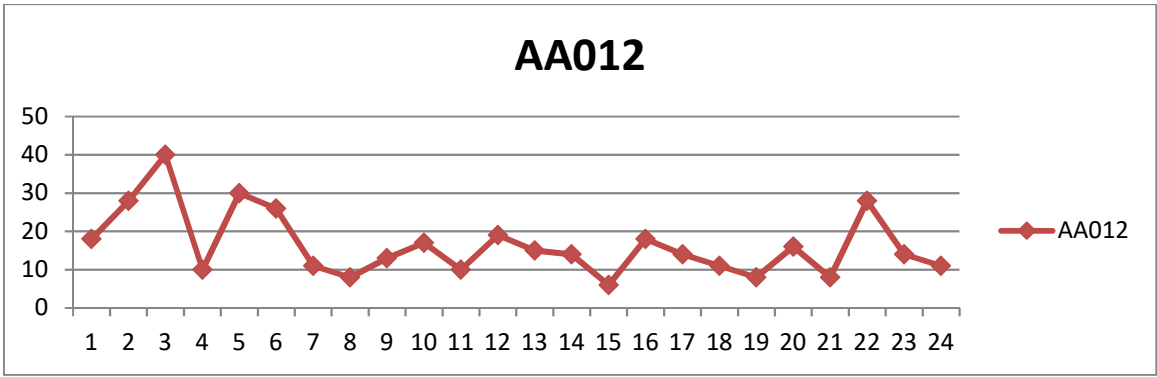
668

⁶⁶⁶ Grafico 4.53.

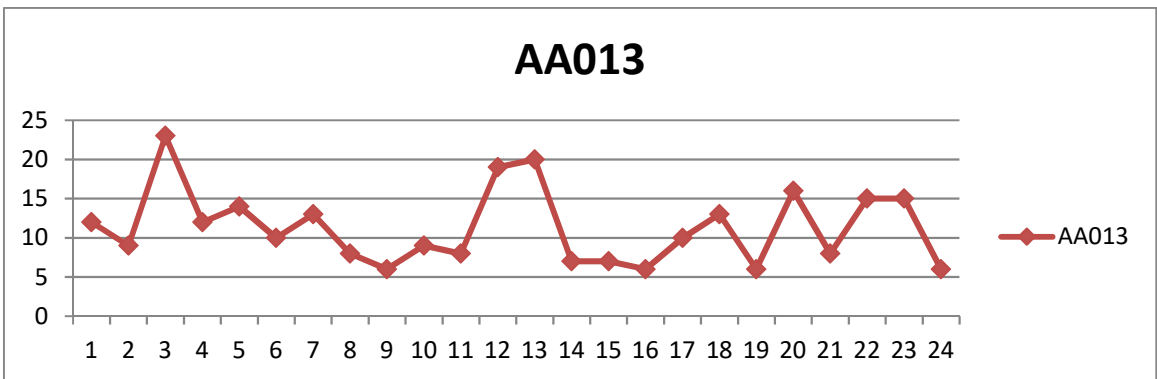
⁶⁶⁷ Grafico 4.54.

Lo studente non si rende conto che l'esercizio continua anche alla pagina successiva, per questo si ferma alla risposta n. 16.

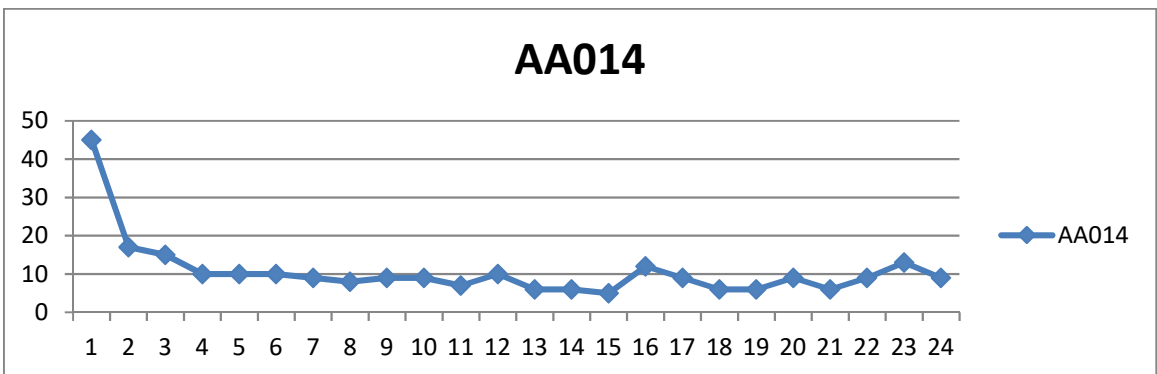
⁶⁶⁸ Grafico 4.55.



669



670

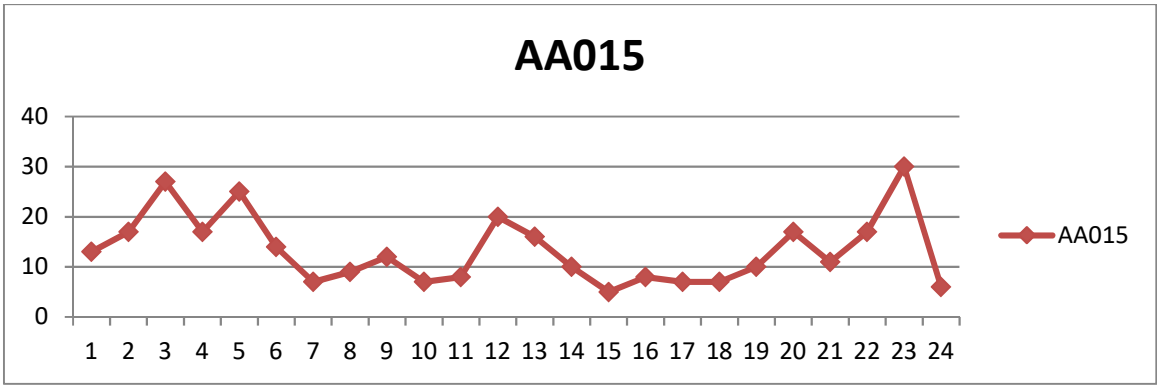


671

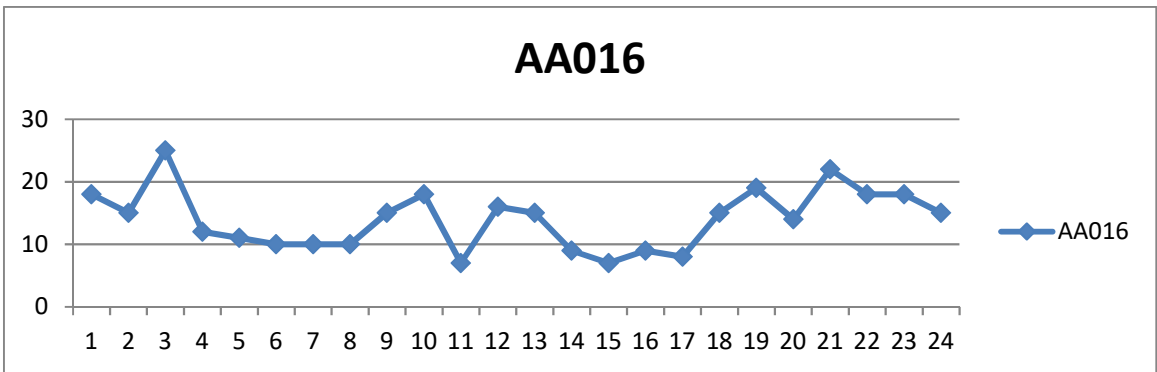
⁶⁶⁹ Grafico 4.56.

⁶⁷⁰ Grafico 4.57.

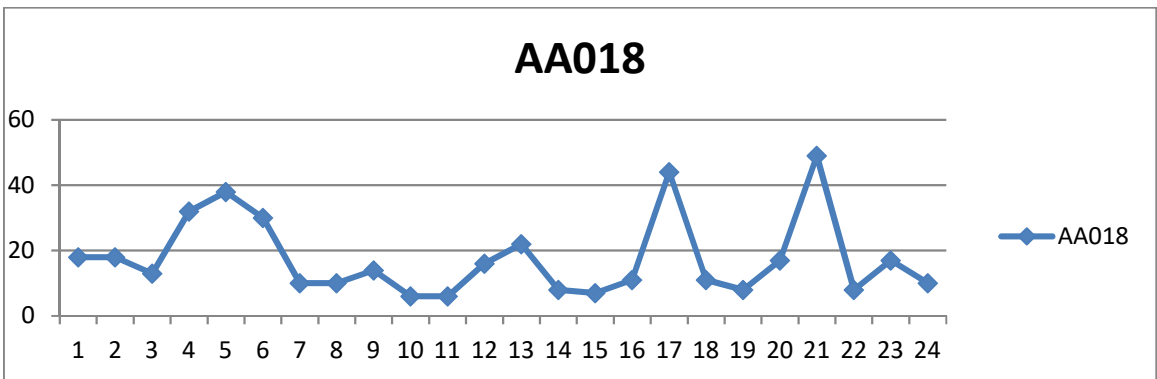
⁶⁷¹ Grafico 4.58.



672



673

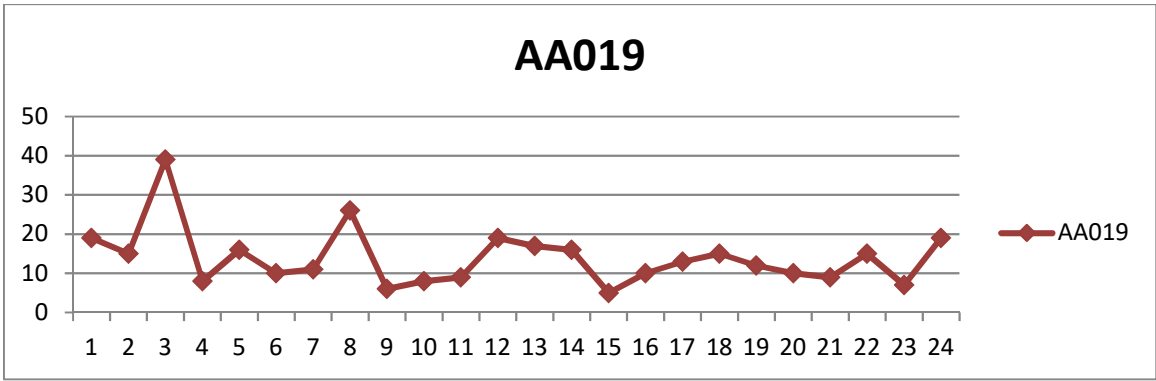


674

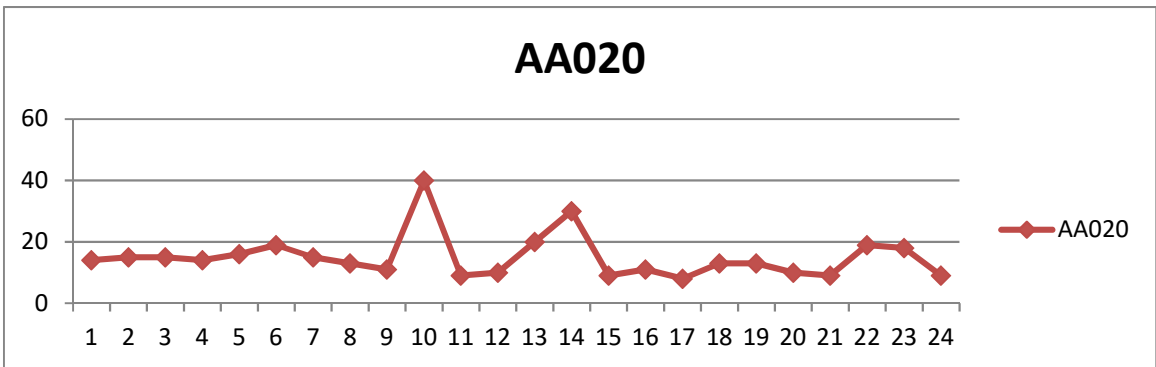
⁶⁷² Grafico 4.59.

⁶⁷³ Grafico 4.60.

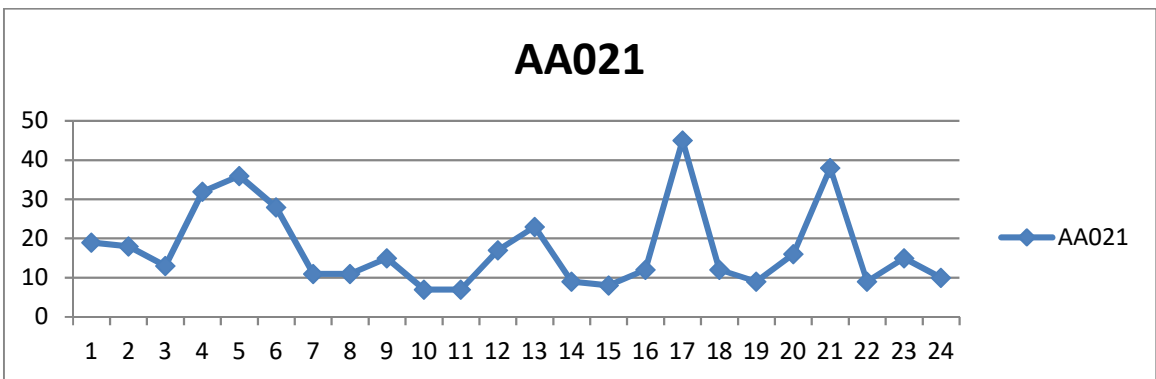
⁶⁷⁴ Grafico 4.61.



675



676

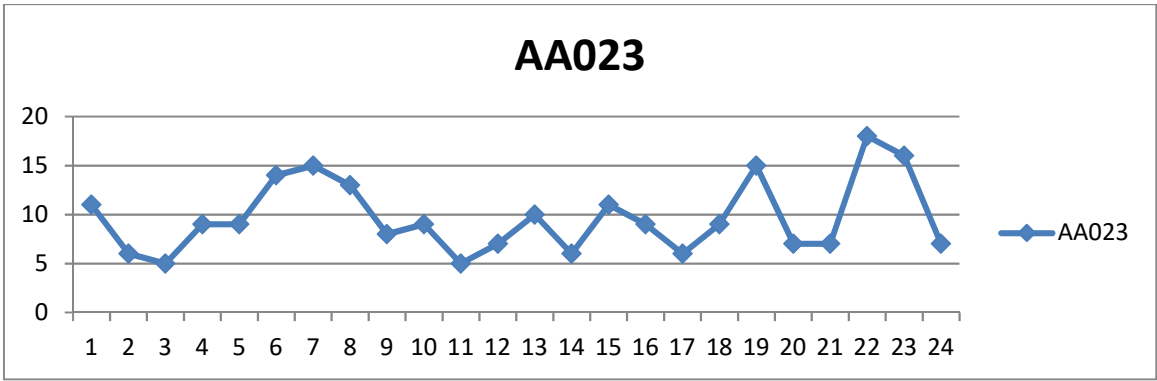


677

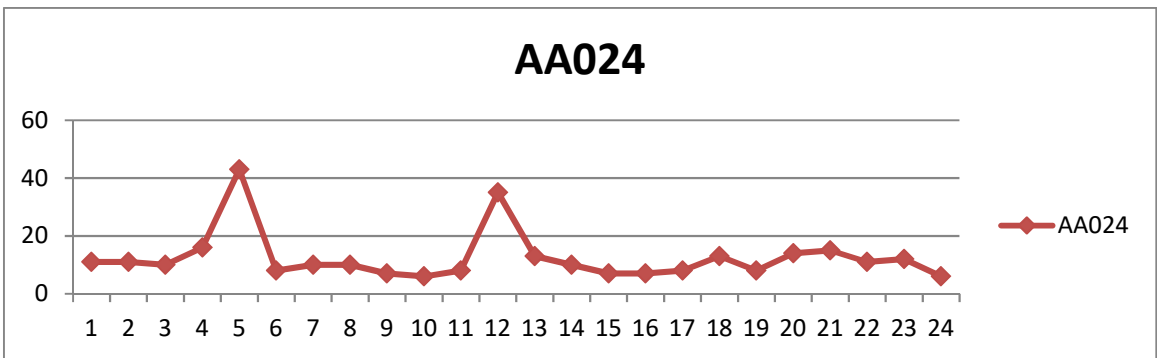
⁶⁷⁵ Grafico 4.62.

⁶⁷⁶ Grafico 4.63.

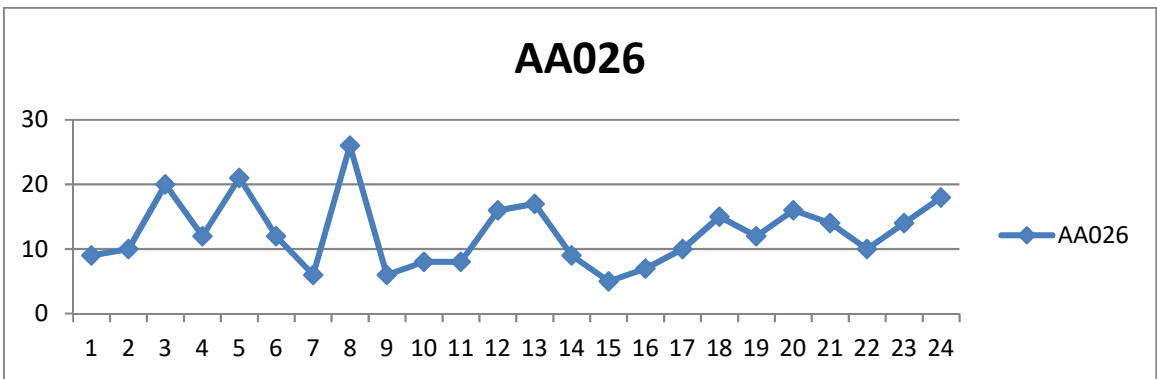
⁶⁷⁷ Grafico 4.64.



678



679

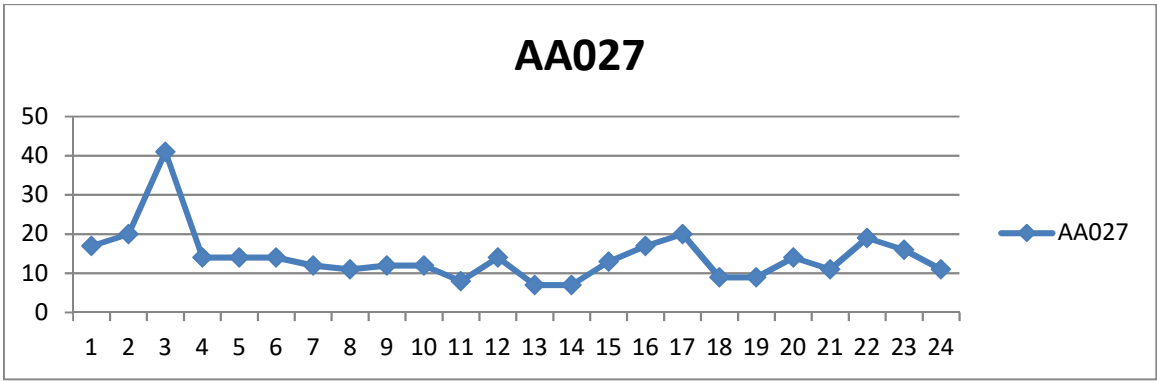


680

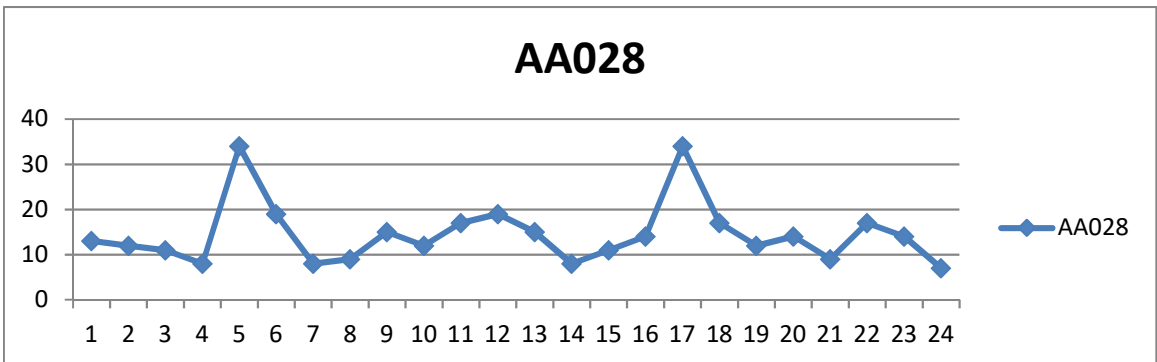
⁶⁷⁸ Grafico 4.65.

⁶⁷⁹ Grafico 4.66.

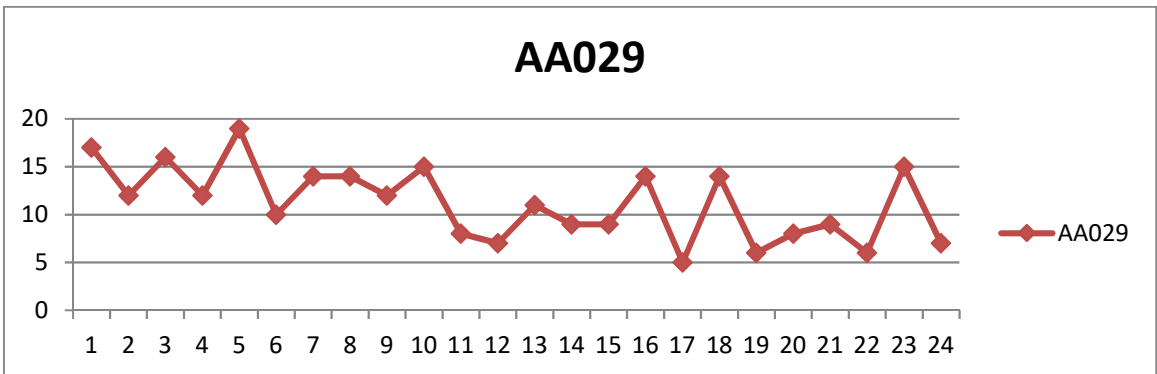
⁶⁸⁰ Grafico 4.67.



681



682

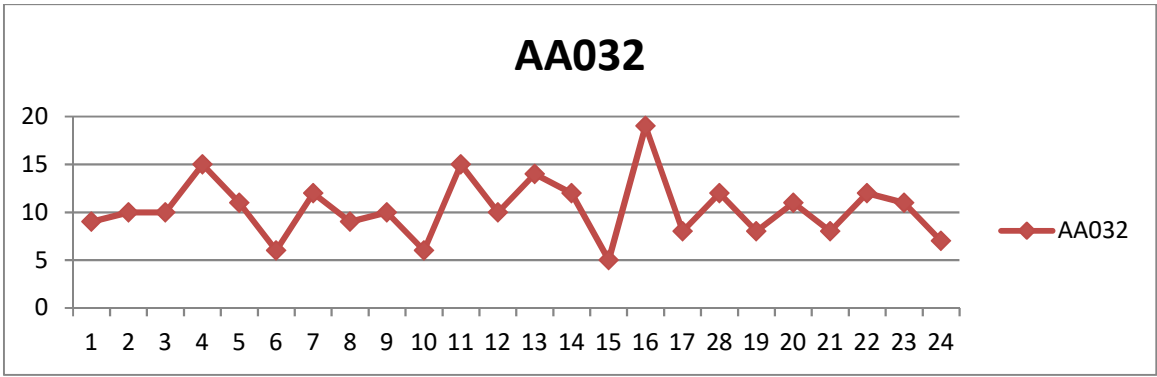


683

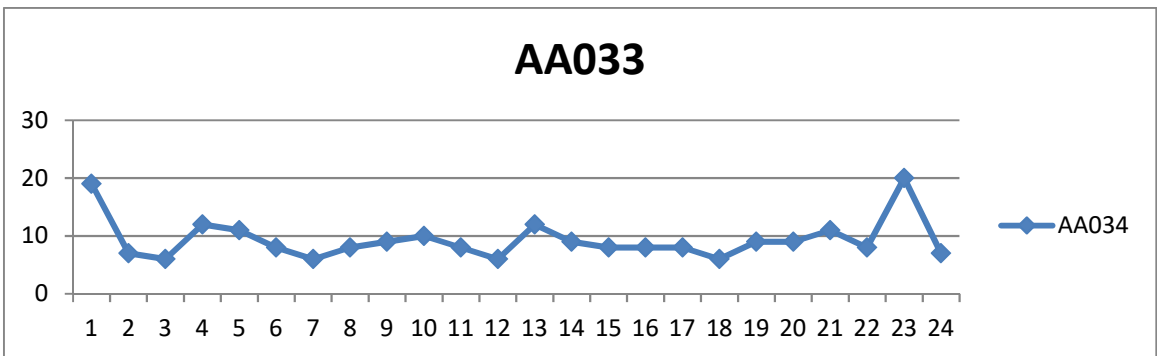
681 Gráfico 4.68.

682 Gráfico 4.69.

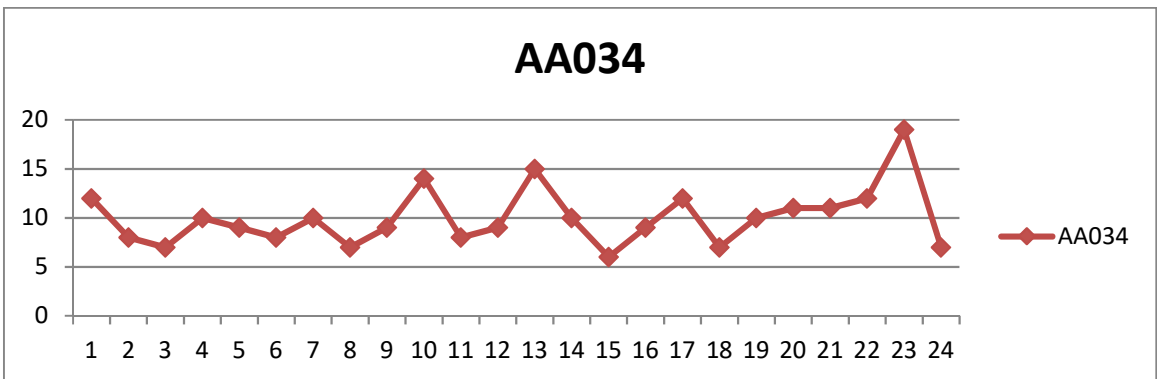
683 Gráfico 4.70.



684



685

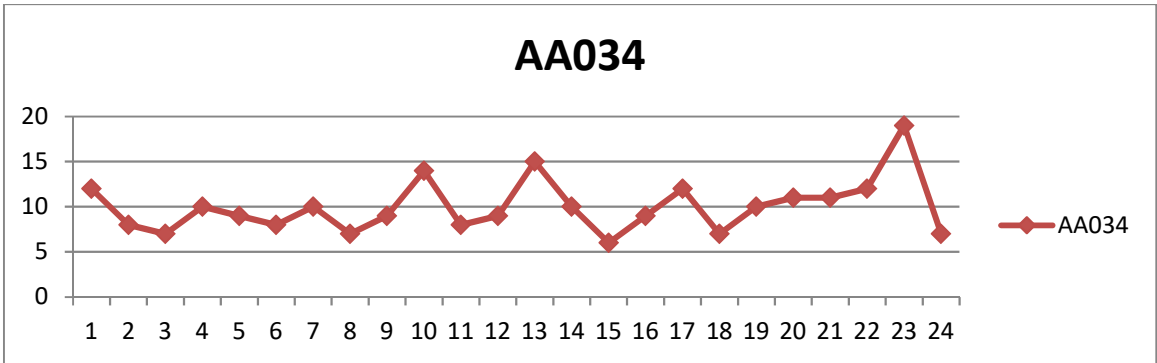


686

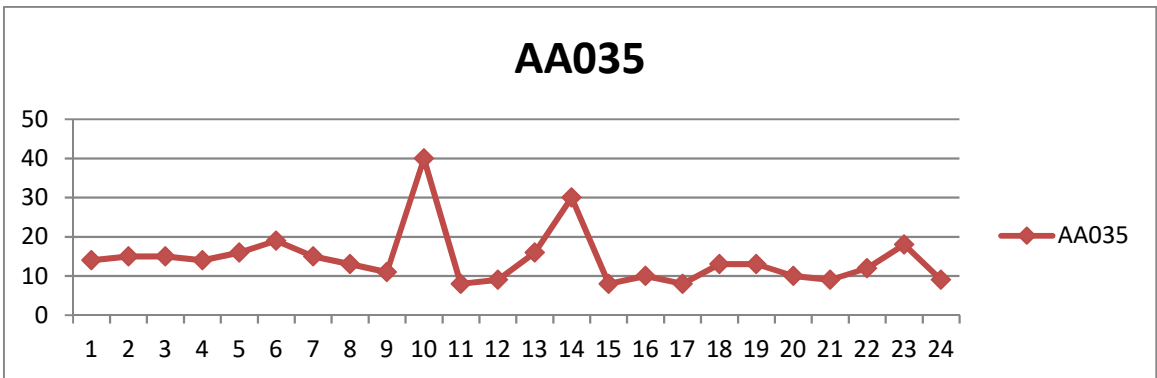
684 Grafico 4.71.

685 Grafico 4.72.

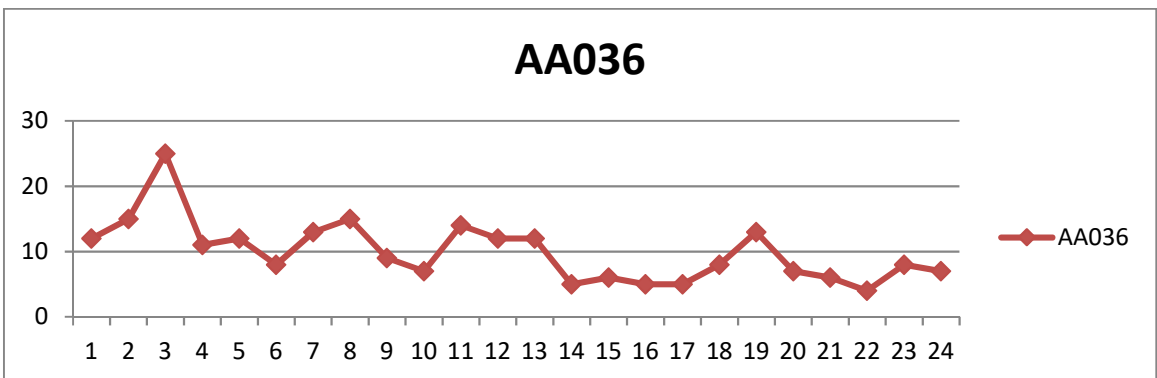
686 Grafico 4.73.



687



688

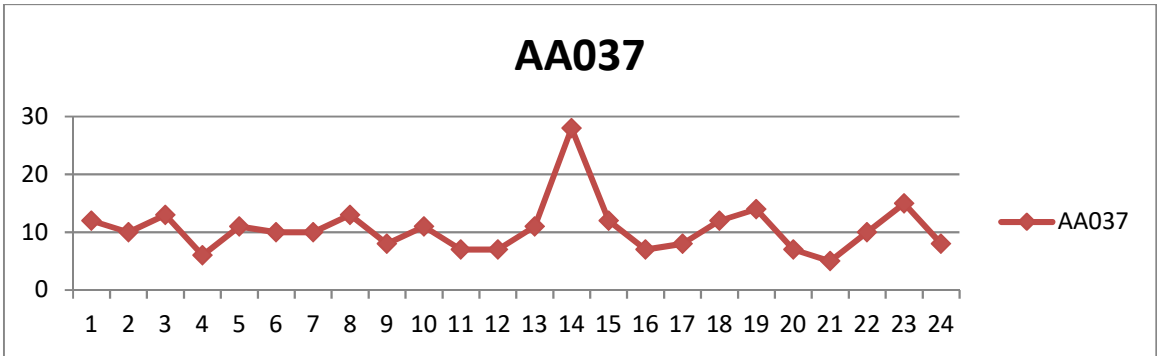


689

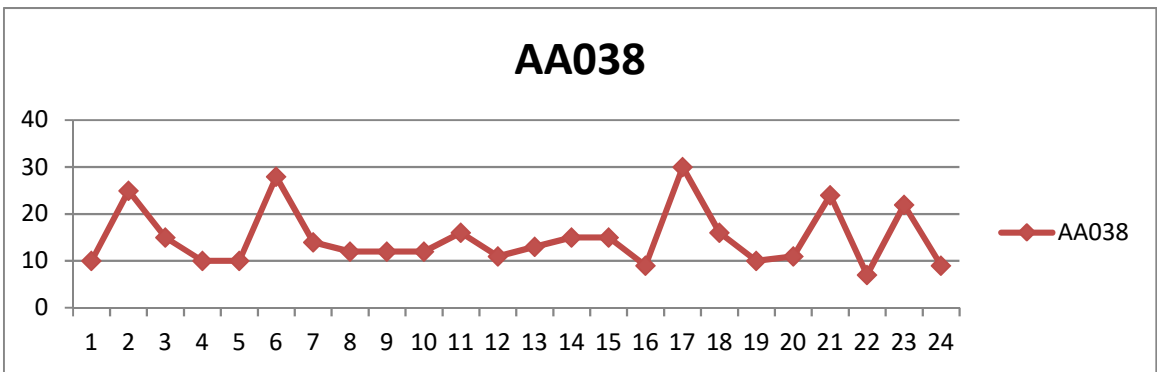
⁶⁸⁷ Grafico 4.74.

⁶⁸⁸ Grafico 4.75.

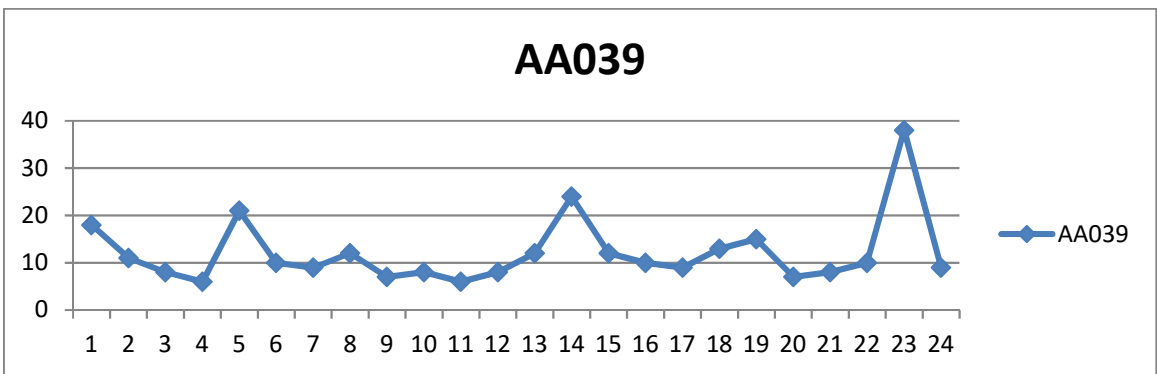
⁶⁸⁹ Grafico 4.76.



690



691

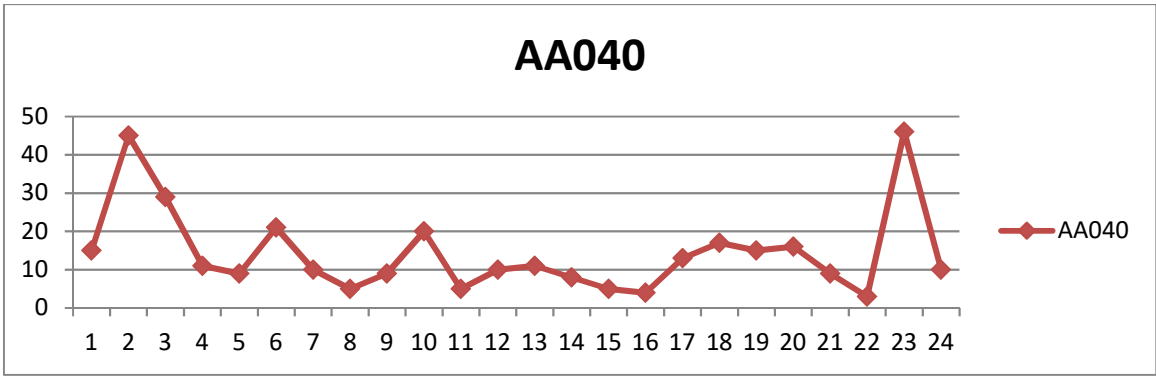


692

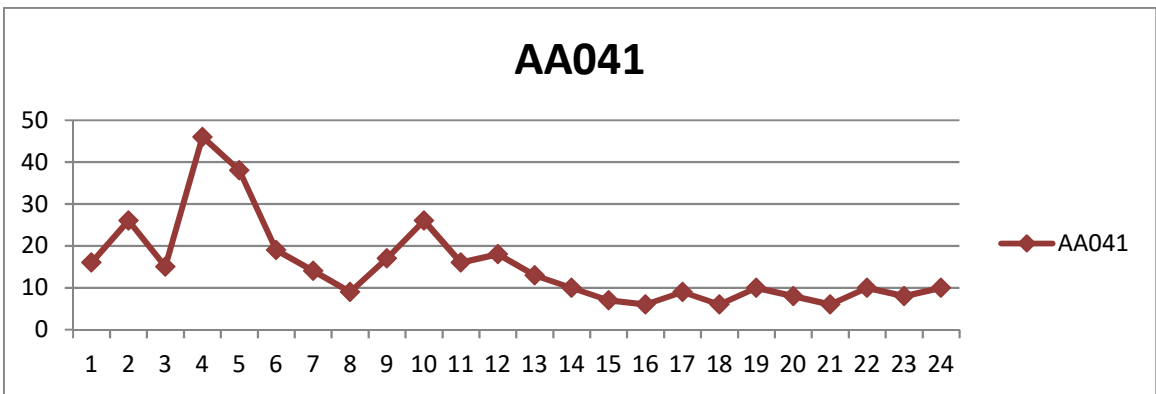
⁶⁹⁰ Gráfico 4.77.

⁶⁹¹ Gráfico 4.78.

⁶⁹² Gráfico 4.79.



693

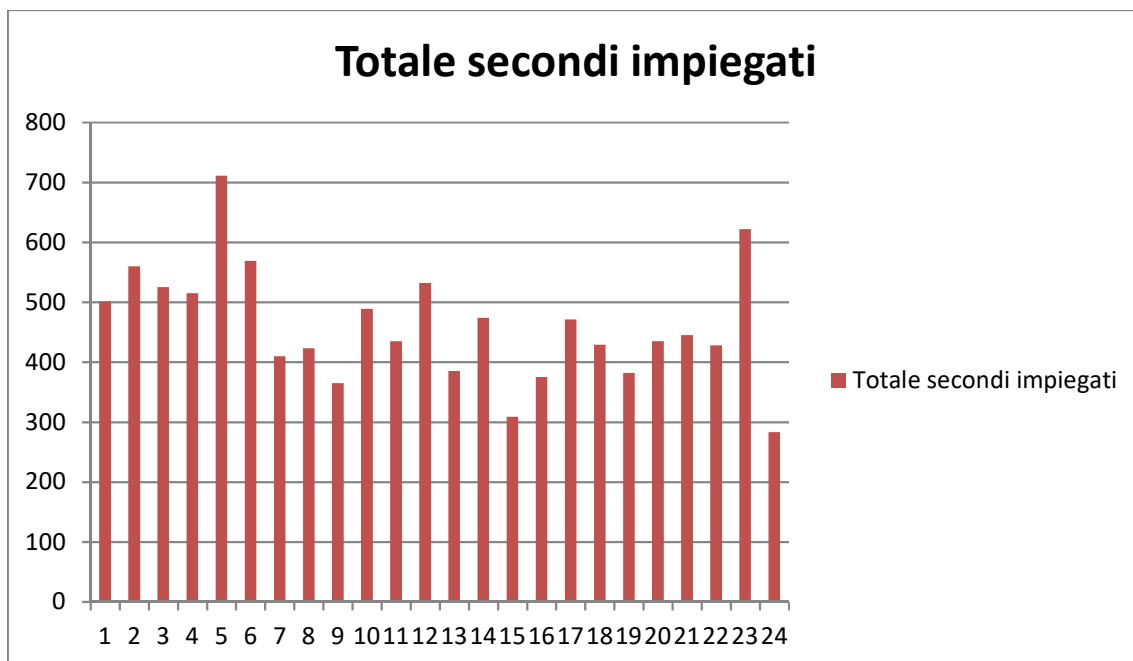


694

Sommando i secondi impiegati dai singoli individui, membri di questo gruppo di osservazione, emergono seguenti risultati:

⁶⁹³ Grafico 4.80.

⁶⁹⁴ Grafico 4.81.



695

Risulta che le parole in cui, complessivamente, hanno impiegato meno tempo sono:

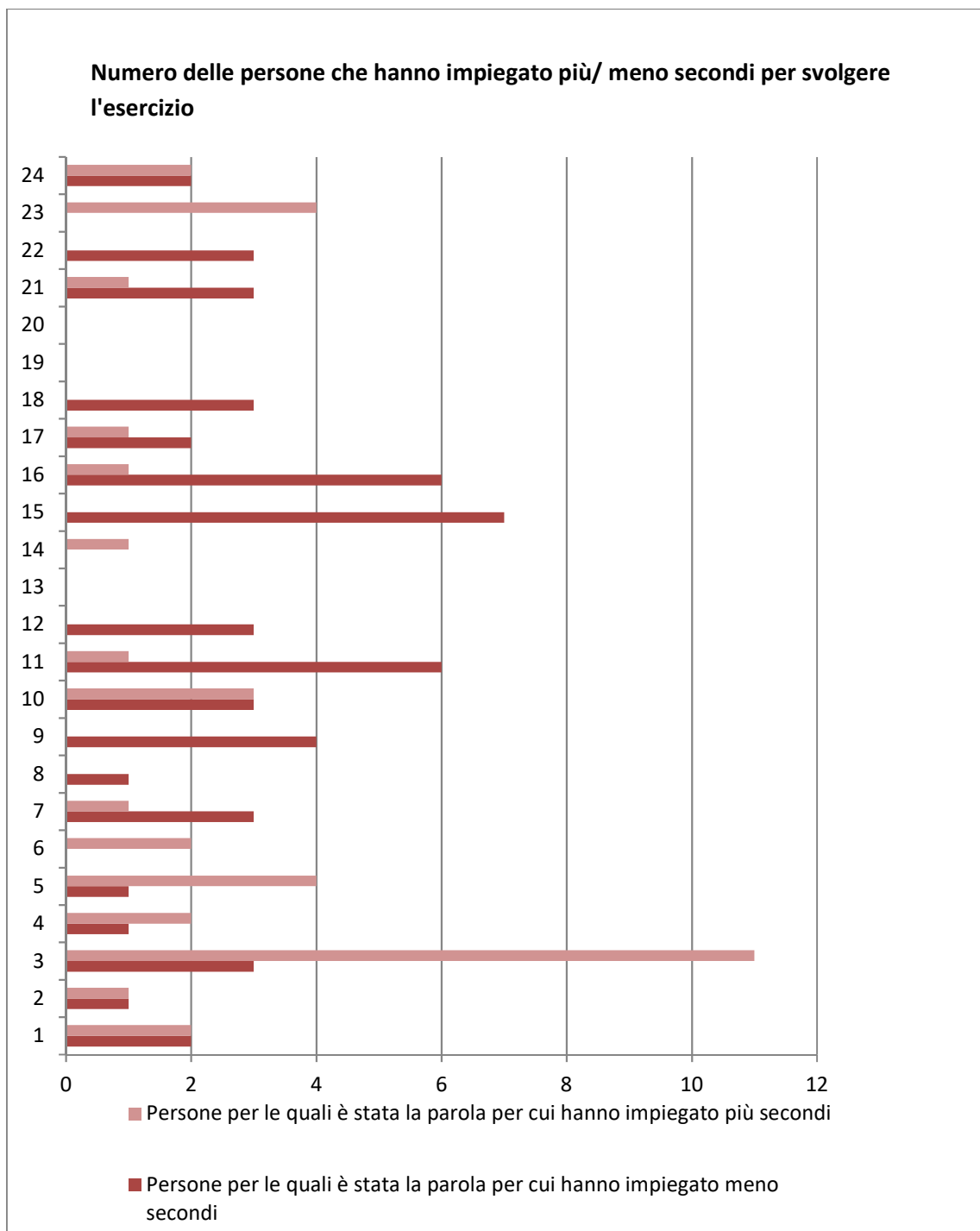
1. *Les thèses*, parola che inizia per consonante con *terminaison* ad alta predicibilità femminile (90%);
2. *Les maillots*, parola che inizia per consonante con *terminaison* ad alta predicibilità femminile (92.7%);
3. *Les lieux*, parola che inizia per consonante con *terminaison* ad alta predicibilità maschile (97.4%).

Le parole in cui hanno impiegato più secondi, invece, risultano essere:

1. *Les hors-jeux*, parola che inizia per h con *terminaison* ad alta predicibilità maschile (97.4%);
2. *Les aveux*, parola che inizia per vocale con *terminaison* ad alta predicibilità maschile (97.4%);
3. *Les hirondeaux*, parola che inizia per h con *terminaison* ad alta predicibilità maschile (97.2%).

Per ciascuno studente che ha preso parte al test, come fatto in precedenza, abbiamo considerato la parola in cui ha impiegato meno secondi e quella in cui ha mostrato più incertezze, da questo studio abbiamo elaborato il grafico che segue.

⁶⁹⁵ Grafico 4.82.



696

Ciò che emerge da questo grafico in parte smentisce quanto registrato in quello precedente:

1. le parole che sono risultate essere più ovvie per il maggior numero di persone sono:

I posto: *les mairies*;

⁶⁹⁶ Grafico 4.83.

II posto: *les hases*;

III posto: *les harmonies*.

Come osservabile da questi risultati, il primo e il secondo posto confermano quanto emerso nel grafico 4.32, mentre la parola *les maillots* scala al quarto posto, al pari di *les halecrets* e *les harmonies*.

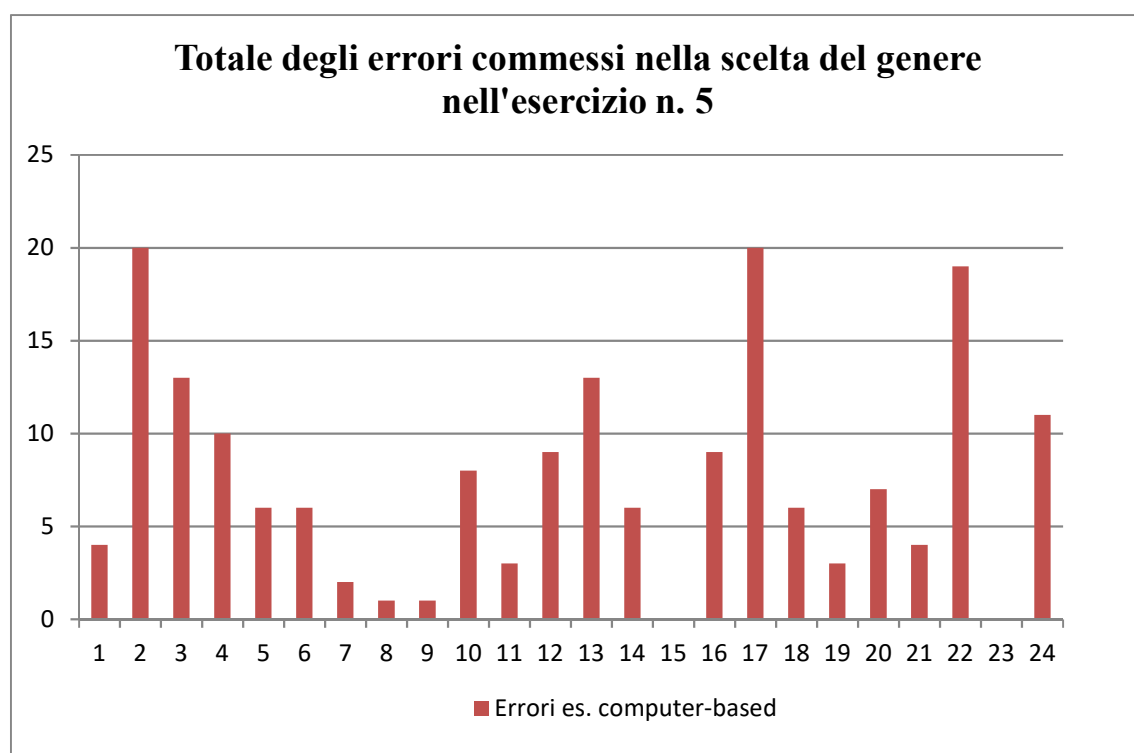
2. le parole che sono risultate meno ovvie per il maggior numero di persone sono:

I posto: *les abaqués* e *les hases*;

II posto: *les violines*.

Eccezion fatta per *les aveux* che emergeva già nel precedente esercizio come uno dei termini meno limpidi e catalogabili per gli studenti intervistati, tutte le altre parole non ricalcano quanto sottolineato nel precedente grafico.

Anche in riferimento a questo gruppo, oltre a calcolare i tempi di reazione, abbiamo verificato quanti errori siano stati commessi nell'attribuzione del genere corretto e il grafico qui di seguito ne mostra i risultati.



697

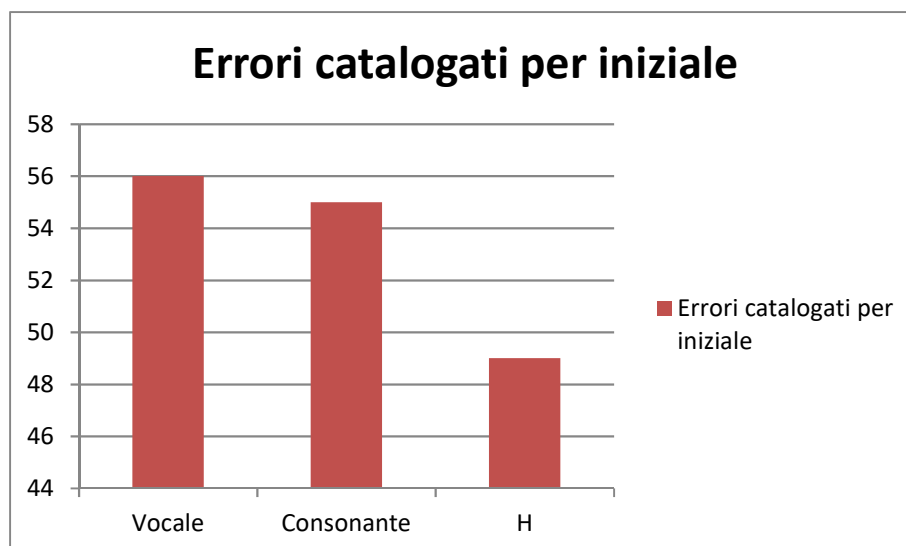
Emerge che i termini in riferimento ai quali i partecipanti hanno compiuto più errori sono:

1. *les abaques*, nome con iniziale vocalica con desinenza maschile a bassa predicibilità (66.6%);
2. *les halecrets*, nome con h iniziale e *terminaison* maschile a bassa predicibilità (50.1%);
3. *les violines*⁶⁹⁸, nome con consonante iniziale e desinenza femminile a bassa predicibilità (68.5%).

Le entrate rispetto alle quali hanno commesso meno errori sono:

1. *les hors-jeux*, nome con h iniziale e *terminaison* maschile ad alta predicibilità (97.4%);
2. *les lieux*, nome con consonante iniziale e desinenza maschile ad alta predicibilità (97.4%);
3. *les amnisties*, nome con vocale iniziale e *terminaison* femminile ad alta predicibilità (75.4%);
3. *les thèses*⁶⁹⁹, nome con consonante iniziale e *terminaison* femminile a bassa predicibilità (90%).

Classificando tali errori nei grafici che seguono, secondo il criterio della classificazione per lettera iniziale e grado di predicibilità della *terminaison*, emergono i seguenti risultati:

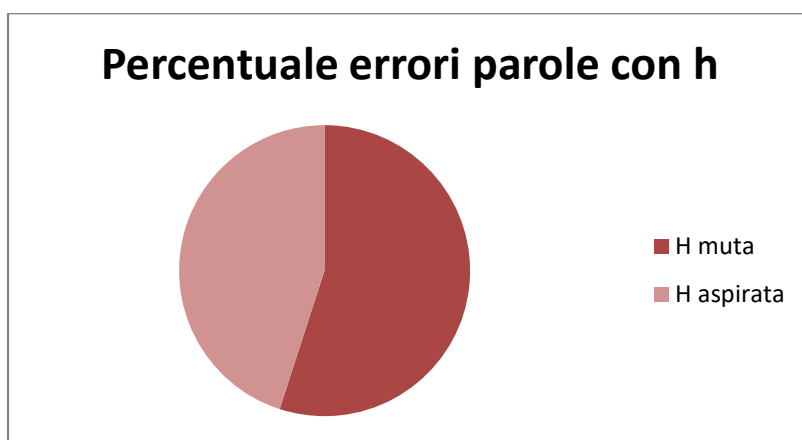


⁶⁹⁸ Probabilmente indotti in errori dal simile *violin*, di genere maschile.

⁶⁹⁹ Si tratta, in tutti e tre i casi, di parole facilmente riconducibili al corrispettivo italiano di cui questi termini risultano essere congeneri.

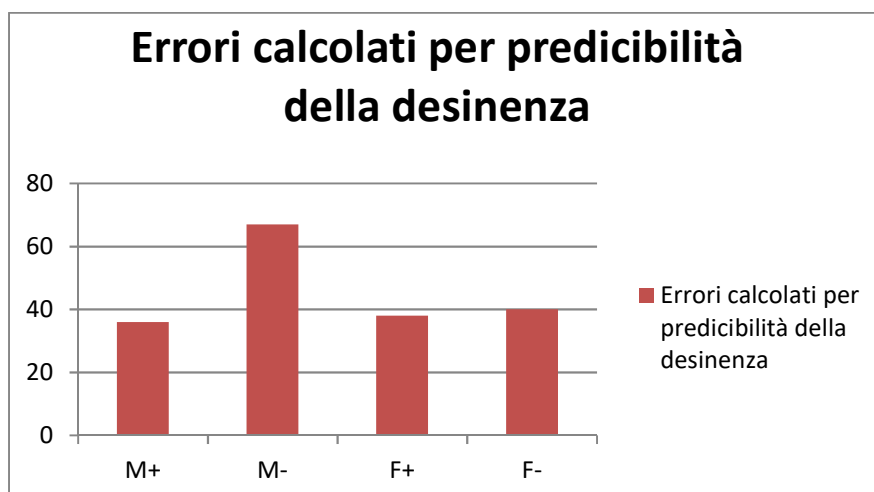
Si osserva, come ci si aspettava, che gli studenti partecipanti commettono più errori in riferimento alle parole con vocale iniziale, sebbene l'ammontare di tali errori sia quantitativamente di poco superiore a quelli commessi in riferimento alle parole che iniziano per consonante. Molto più basso è il quantitativo di errori nelle parole che iniziano per h.

Se, all'interno di questa ultima categoria, si osserva la ripartizione degli errori tra le parole che iniziano con h muta e quelle con h aspirata, emergono le percentuali di errori evidenziate nel grafico a torta che segue, ossia una prevalenza di errori commessi in riferimento alle parole che iniziano con h muta:



701

Catalogando gli errori in base alla *terminaison* emerge che la desinenza che ha indotto maggiormente in errore i partecipanti è quella maschile a bassa predicibilità:



702

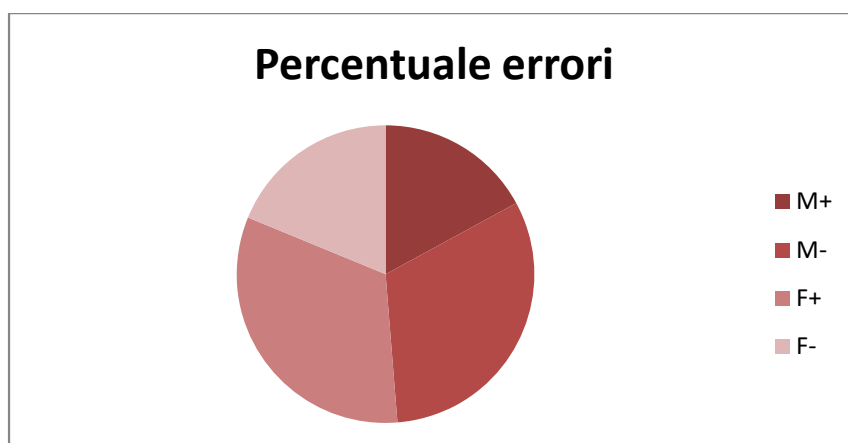
⁷⁰⁰ Grafico 4.85.

⁷⁰¹ Grafico 4.86.

⁷⁰² Grafico 4.87.

Tuttavia, data la non perfetta equità nella distribuzione del grado di predicibilità tra le quattro macro aree, come emerge nella tabella che segue, abbiamo ripetuto il lavoro su base percentuale, come già fatto in riferimento al precedente gruppo, in modo da poter valutare la percentuale degli errori proporzionalmente alla loro presenza.

| <i>Terminaison</i> | Quantità di errori | Numero delle parole in cui appare |
|--------------------|--------------------|-----------------------------------|
| M+ | 36 | 6 |
| M- | 38 | 8 |
| F+ | 40 | 6 |
| F- | 67 | 4 |



703

In riferimento al powerpoint, anche in questo gruppo di lavoro, sono stati pochi gli studenti che hanno individuato le categorie di parole che, in francese, condividono lo stesso genere. Nello specifico hanno espresso le proprie idee solamente 9 partecipanti: due proponendo *les jours de la semaine*, due *les couleurs*, uno *les parties du jour*, uno *les boissons*, uno *les genres musicaux*, uno *les sports*, uno rispondendo *les arbres* ed uno scrivendo, sull'apposito form, *les mots qui se terminent en –a sont tous féminins et les mots qui se terminent en –o partagent tous le genre masculin*.

Solamente 13 persone forniscono la loro spiegazione quando chiedo, nella slide n. 7, qual è a loro avviso la ragione per la quale termini come *recue*, *sentinelle* e *garde* appartengano al genere femminile pur riferendosi ad un mondo prettamente maschile, come la guerra.

Seguono le loro risposte:

⁷⁰³ Grafico 4.88.

| Motivazione | Numero di persone che hanno dato questa risposta |
|---|--|
| Questioni grammaticali (non specificate) | 1 |
| Questi termini riguardano la difesa del Paese e questa parola è femminile | 1 |
| Si sottintende <i>la personne qui fait...</i> | 1 |
| Non c'è correlazione tra le due cose | 2 |
| Questioni di sonorità/udibilità | 1 |
| Etimologia | 3 |
| Fonologia | 5 |

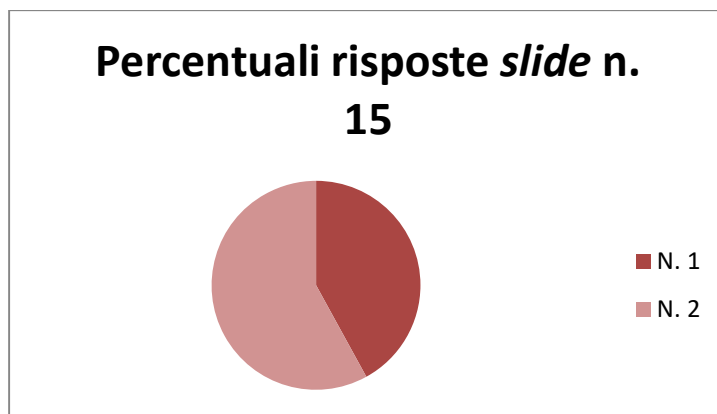
Di fronte all'attribuzione del genere alla parola *mannequin*, le loro reazioni si allineano unanimemente verso il genere maschile.



704

La giustificazione all'appartenenza del termine a questo genere (richiesta loro nella *slide* n. 15) mostra che i locutori FLE intervistati si lasciano guidare, prevalentemente, dalla fonologia, come dimostrano le percentuali di seguito:

⁷⁰⁴ Grafico 4.89.



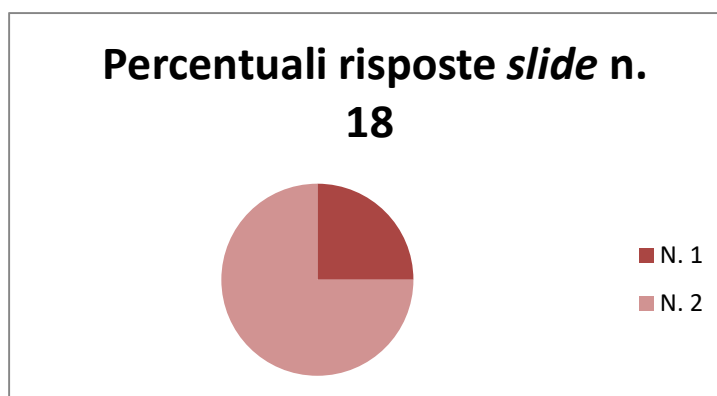
705

Quasi tutti conoscono la mancanza del genere femminile del termine *soprano*, come osservabile nel grafico a torta che segue:



706

In riferimento a questo termine la morfo-fonologia risulta l'opzione prediletta dagli studenti. Il grafico che segue ne è la prova:



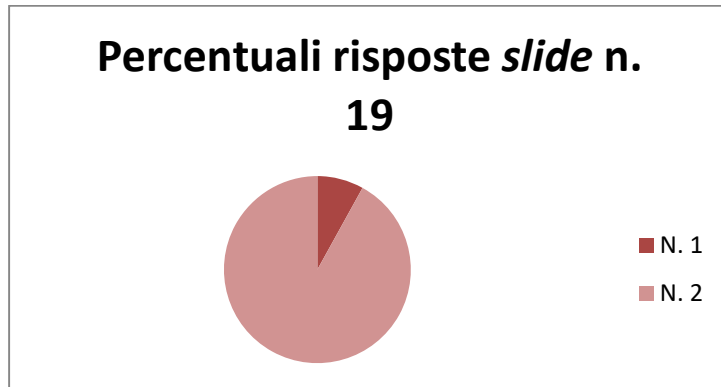
707

Tendenza confermata anche nell'ultima *slide*, la numero 19.

⁷⁰⁵ Grafico 4.90.

⁷⁰⁶ Grafico 4.91.

⁷⁰⁷ Grafico 4.92.



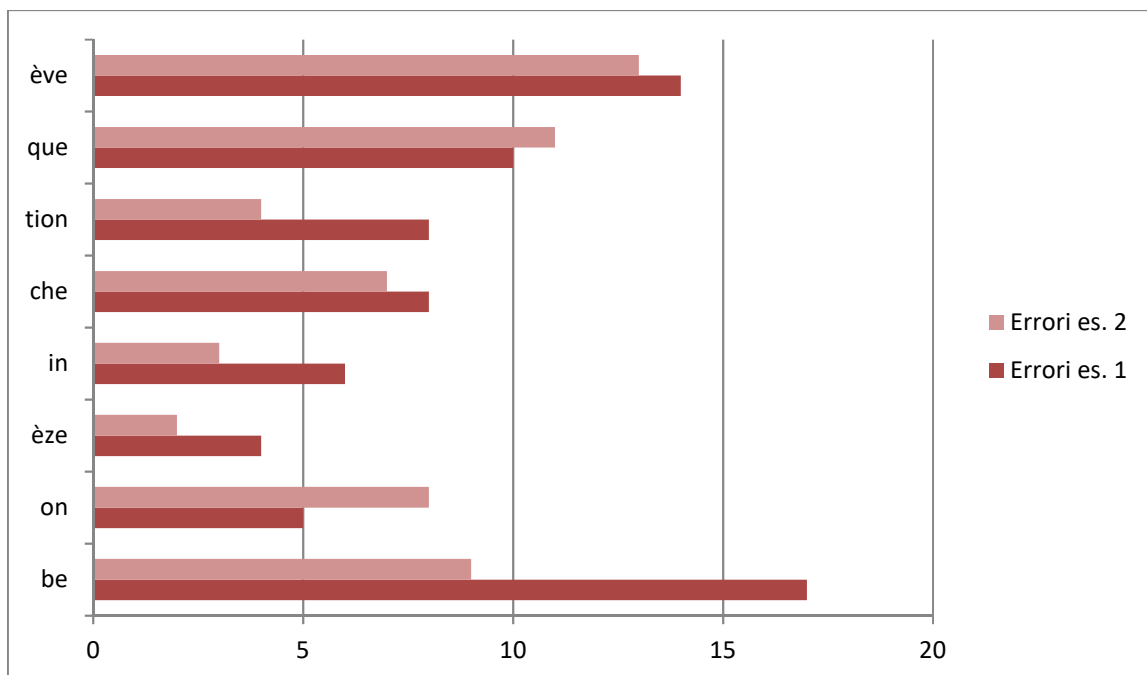
708

In questa sezione, quindi, nessuno dei due gruppi mostra alcun dubbio o reticenza circa il ruolo della morfo-fonologia nell'attribuzione del genere grammaticale. Essi, infatti, confermano ripetutamente e senza alcuna eccezione come questo sia l'indizio determinante. Si lasciano guidare da essa nella scelta del genere da attribuire alle parole fornite loro.

4.9 Svolgimento e chiusura del percorso di osservazione: il secondo e ultimo incontro

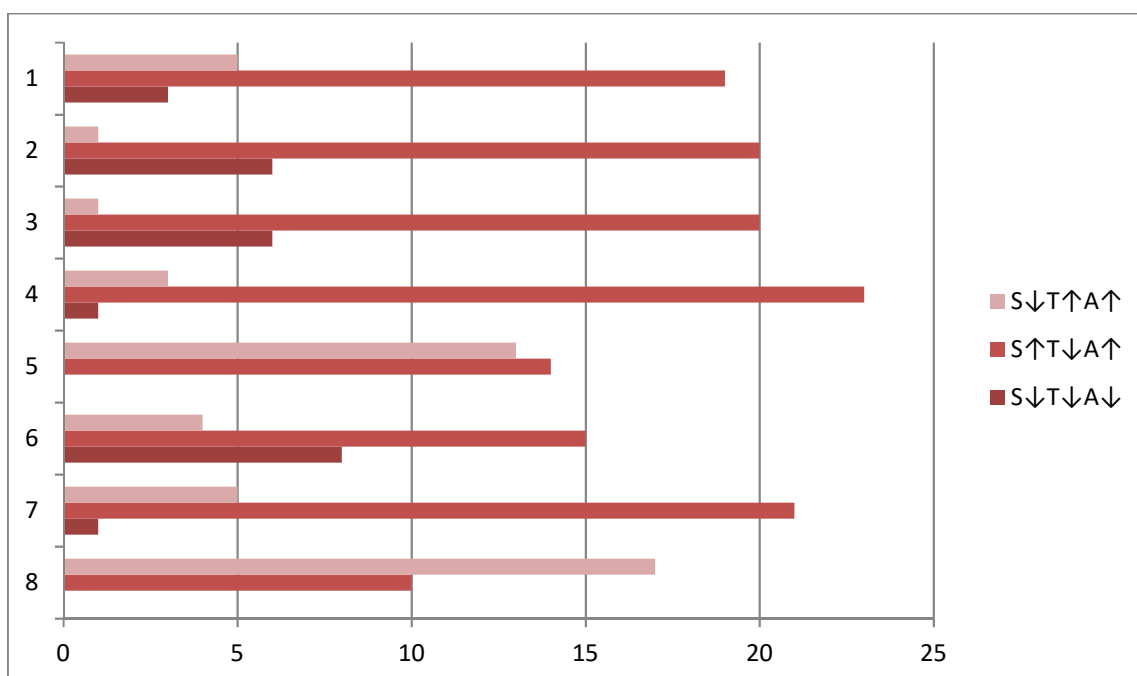
4.9.1 Risultati ottenuti nella seconda somministrazione presso La Sapienza di Roma

Gli errori commessi nei primi due esercizi del test somministrato nel secondo ed ultimo incontro svoltosi a Roma ribalta quanto sostenuto sinora dal momento che la totalità degli errori commessi nel primo esercizio (72) supera di gran lunga quella del secondo (57), contrariamente alla consuetudine e alle mie aspettative. In parte varia anche la distribuzione di tali errori, i quali, come mostra il grafico che segue, si concentrano nelle parole terminanti in *-ève* e *-be* vanno poi, via via, scemando, fino ad arrivare a *-èze* e *-in*, ossia le desinenze più certe nei locutori intervistati.



709

Nel terzo esercizio sottoposto ai partecipanti emerge come gli studenti si lascino guidare maggiormente dagli indizi semantici, che registrano, infatti, un numero complessivo di scelte pari a 142, ossia il triplo rispetto a quanto registrato in riferimento alle scelte fonologicamente guidate, le quali raggiungono la cifra di 49. Pari alla metà di queste ultime sono le risposte prive di ogni nesso semantico o fonologico.



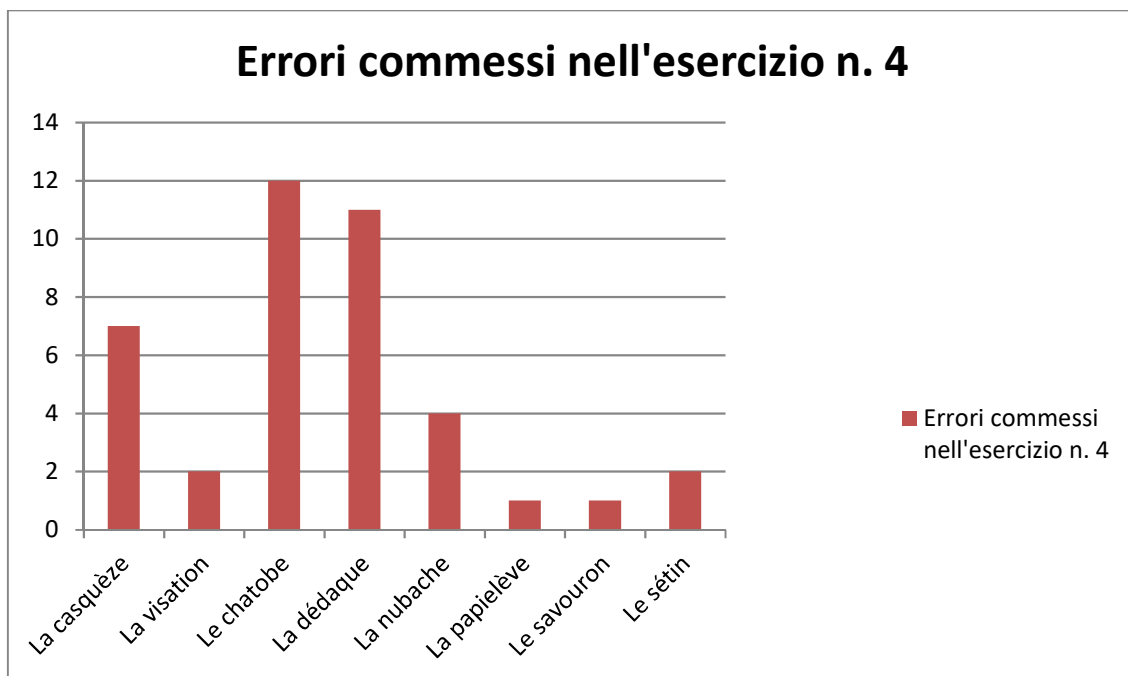
710

⁷⁰⁹ Grafico n. 4.94.

⁷¹⁰ Grafico n. 4.95.

Nel quarto esercizio, quello di caccia all'errore in riferimento ai calligrammi di Guillaume Apollinaire, *-be* e *-que* si confermano come le desinenze meno acquisite, mentre *-ève* e *-on* sono, nuovamente, quelle rispetto alle quali gli alunni commettono meno sbagli.

Il numero complessivo di errori raggiunge, invece, la cifra di 40.



711

Oltre agli errori riferiti alle pseudo-parole da me introdotte, abbiamo registrato anche quelli riportati nella tabella che segue. Si è successivamente provveduto a farne una puntuale classifica in base alla loro natura, come precedentemente fatto anche in riferimento agli altri gruppi di partecipanti.

| Errore | Quantità | Errore | Quantità |
|---------------|----------|-------------------|----------|
| <i>Cabrés</i> | 5 | <i>Canotier</i> | 3 |
| <i>Bouche</i> | 1 | <i>Rencontres</i> | 2 |
| <i>Cou</i> | 3 | <i>Buste</i> | 5 |

Altro:

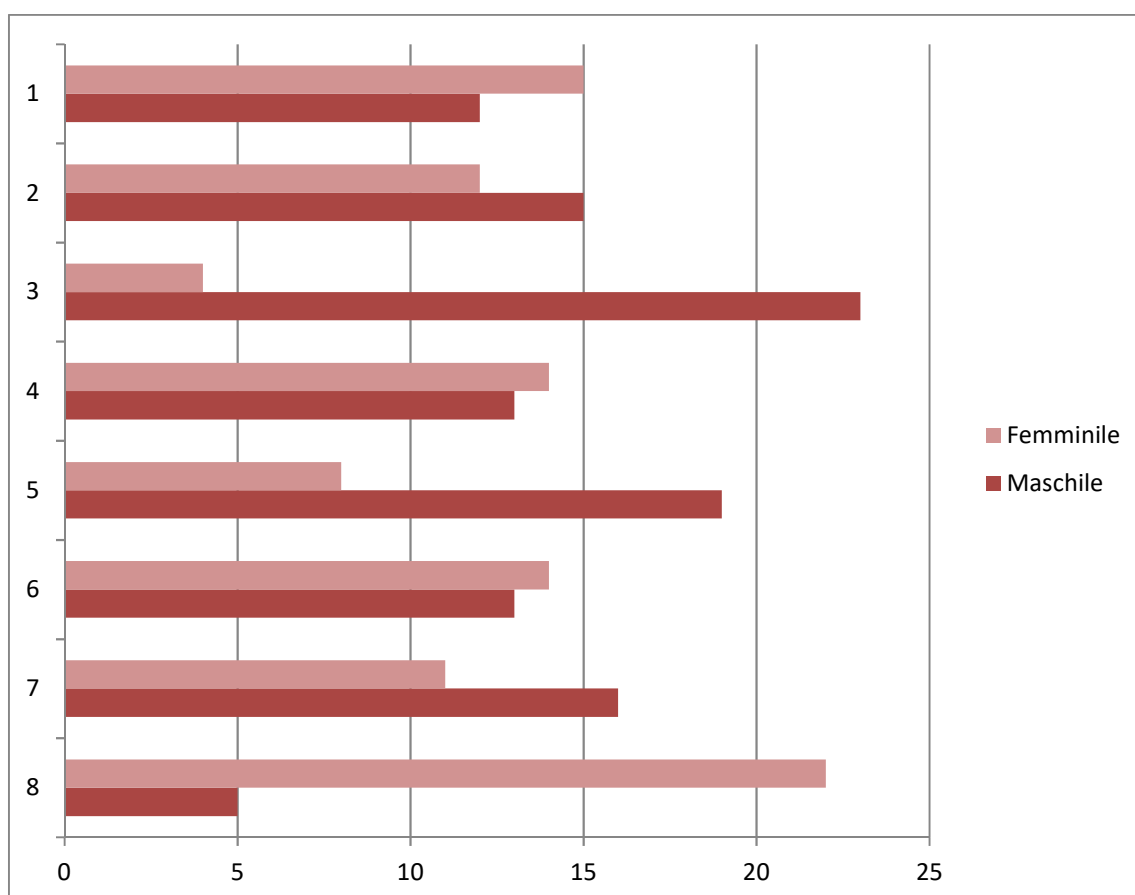
Canotier.

Genere:

Cou, buste, merveilleuses rencontres, nuages cabrés, bouche.

Per quanto concerne l'esercizio volto all'osservazione del retaggio culturale negli studenti coinvolti nell'attività emerge che la maggiore divergenza si riscontra in riferimento al mestiere n. 3 e al numero 8, ossia *giudice*, riconosciuto come prevalentemente maschile, e *maestra*, prevalentemente femminile. Pochissime le disparità tra le risposte di genere femminile e quelle maschili nell'attribuzione del genere ai mestieri n. 4 e 6, ossia *receptionist* e *professore*.

Il grafico che segue mostra i dettagli di queste osservazioni:



712

Per quanto concerne le registrazioni delle conversazioni libere della durata minima di tre minuti che hanno chiuso questo ultimo incontro, abbiamo registrato i seguenti errori:

| Codice indentificativo | Durata registrazione | Errori | Anni di studio del francese |
|------------------------|----------------------|---|-----------------------------|
| 1 | 5:07 | 1. * <i>Le français, c'est la premier langue que je fais</i> 2. * <i>Ton bonté</i> | 10 |

⁷¹² Grafico n. 4.97.

| | | | |
|----|-------|--|----|
| 2 | 4:36 | --- | 8 |
| 3 | 4:42 | 1. * <i>Un amie</i> | 11 |
| 4 | 4:21 | --- | 8 |
| 5 | 4:05 | --- | 8 |
| 6 | 4:00 | 1. * <i>Tous les étés</i> 2. * <i>Tout la vie</i> | 8 |
| 7 | 4:17 | --- | 2 |
| 8 | 5:29 | 1. * <i>Temps merveilleuses</i> 2. * <i>La chose la plus important</i> | 10 |
| 9 | 3:27 | 1. * <i>Les choses que j'aime faire sont ceux...</i> | 8 |
| 10 | 3:23 | 1. * <i>Je vais au gym</i> | 2 |
| 11 | 3:37 | 1. * <i>La langue anglaise est important dans le monde du travail</i> 1. * <i>Je suis compétitif... compétitive</i> | 2 |
| 12 | 3:57 | 1. * <i>C'est une citation non immédiat</i> | 10 |
| 13 | 3:21 | 1. * <i>Pour le prochain année</i> 2. * <i>Je veux être heureux</i> | 8 |
| 14 | 3:58 | 1. * <i>Les langues sont passionnants</i> 2. * <i>Mon amie est particulier</i> | 10 |
| 15 | 3:25 | --- | 10 |
| 16 | 3:57 | 1. * <i>Un semaine</i> 2. * <i>Un petit vacances</i> | 11 |
| 17 | 3:55 | 1. * <i>Mon petit sœur</i> 2. * <i>Le dernière année</i> | 2 |
| 18 | 3 :30 | 1. * <i>Premier langue</i> | 2 |
| 19 | 3 :20 | 1. <i>Le russe est une langue particulier</i> | 8 |

| | | | |
|----|-------|--|----|
| | | 2. <i>Un rapport amoureux</i> | |
| 20 | 3:46 | | 10 |
| 21 | 4 :32 | 1. * <i>Elle est italien</i> 2. * <i>La bonheur</i> 3. * <i>Je suis content de moi</i> | 10 |
| 22 | 5:01 | 1. * <i>Au quatrième année</i> 2. * <i>Mon grand-mère</i> | 8 |
| 23 | 3:54 | 1. * <i>Un autre personne</i> 2. * <i>Un personne (X 4)</i> 3. <i>Le couleur préféré</i> | 8 |
| 24 | 3:32 | --- | 8 |
| 25 | | --- | 8 |
| 26 | | --- | 8 |
| 27 | | --- | 10 |

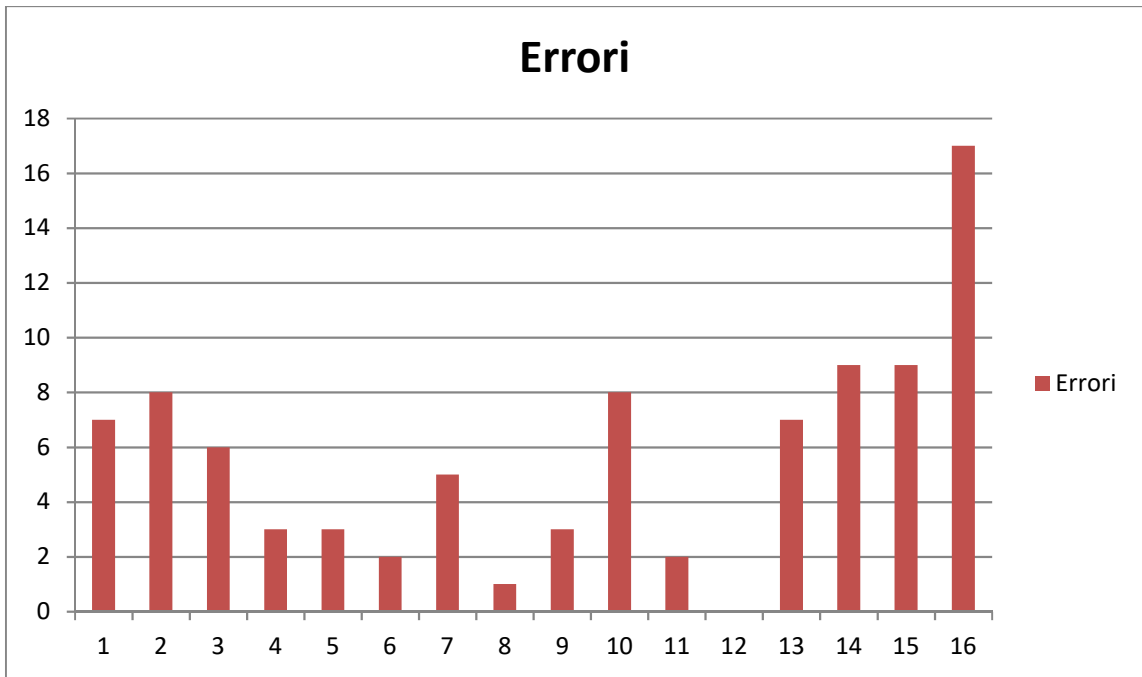
Si tratta di una totalità di 31 elementi (con una media di 1,15 errori cadauno) di cui pochissimi sono termini di genere maschile affiancati da articoli e aggettivi di genere erroneamente femminile. La situazione inversa si registra, invece, nella quasi totalità delle occorrenze.

In riferimento all'esercizio di passaggio dal plurale al singolare, emerge, come osservabile nel grafico che segue, che i termini più incerti sono:

- *les haines*, parola femminile ad alta predicibilità con h iniziale;
- *les hélices*, parola femminile a bassa predicibilità con h iniziale;
- *les haltes*, parola femminile a bassa predicibilità con h iniziale.

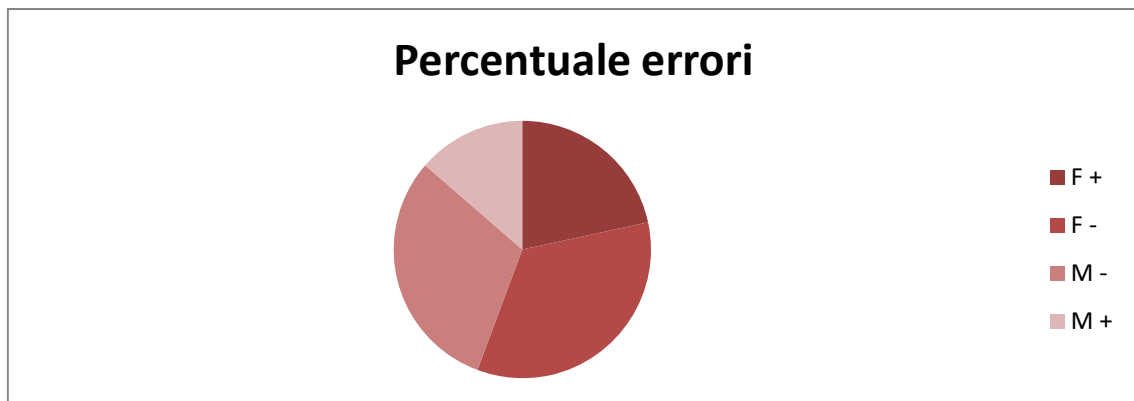
Le parole che hanno creato meno incertezze, invece, sono:

- *les crises*, parola femminile ad alta predicibilità con consonante iniziale;
- *les horizons*, parola maschile ad alta predicibilità con h iniziale.



713

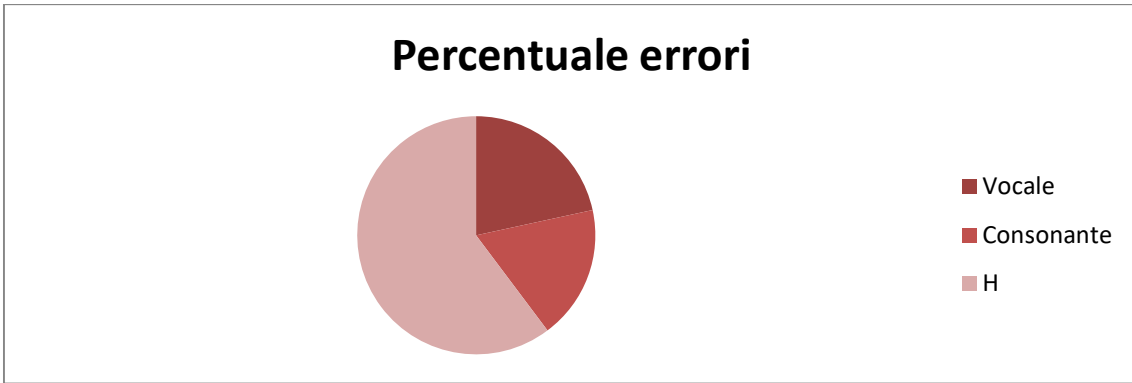
Gli errori risultano essere ripartiti come indicato nei grafici a torta presentati a seguire: la maggior parte di essi si concentra nelle parole che iniziano con h e che presentano delle *terminaisons* a bassa predicibilità maschile.



714

⁷¹³ Grafico n. 4.98.

⁷¹⁴ Grafico n. 4.99.

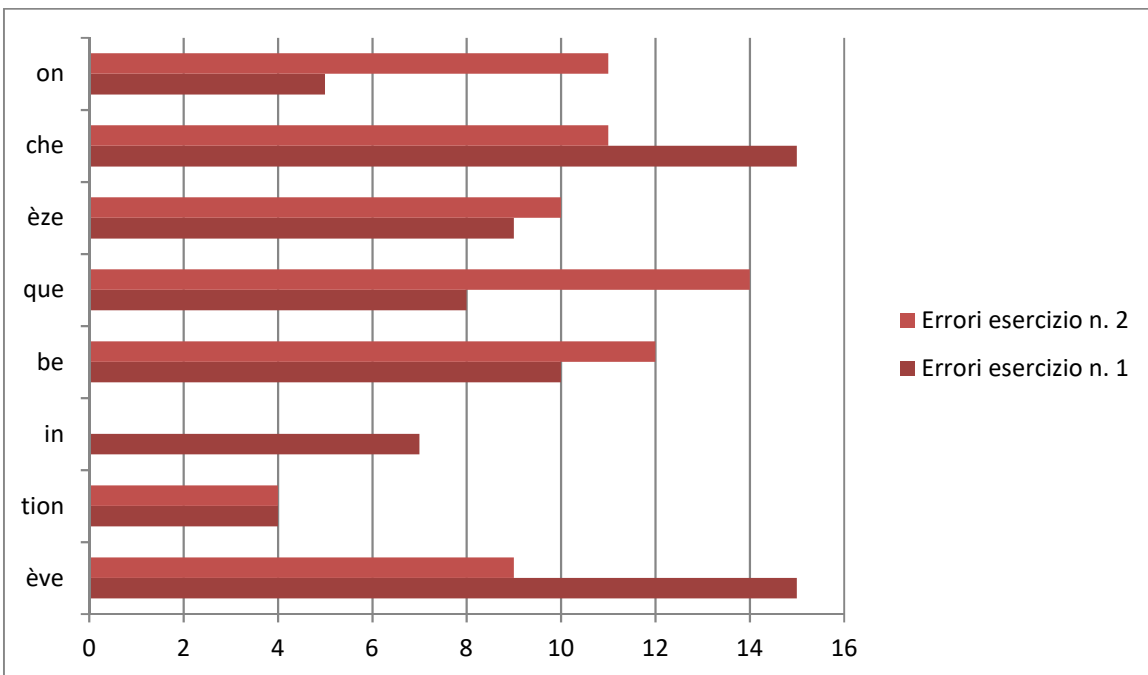


715

4.9.2 La seconda somministrazione svoltasi a Milano: risultati e considerazioni

Il secondo incontro nel capoluogo lombardo ha avuto luogo quasi dopo un intero Anno Accademico.

Riporto di seguito i risultati emersi da tale somministrazione ricordando, come già sottolineato, che essa ha coinvolto un numero inferiore di partecipanti rispetto a quanto registrato nel corso del primo incontro.



716

Abbiamo messo a confronto i risultati emersi nei primi due esercizi presenti nella sezione cartacea all'interno del grafico che segue. Si può osservare come il quantitativo di errori commessi nelle due prove sia quasi equivalente: 73 nel primo e 71 nel secondo.

⁷¹⁵ Grafico n. 4.100.

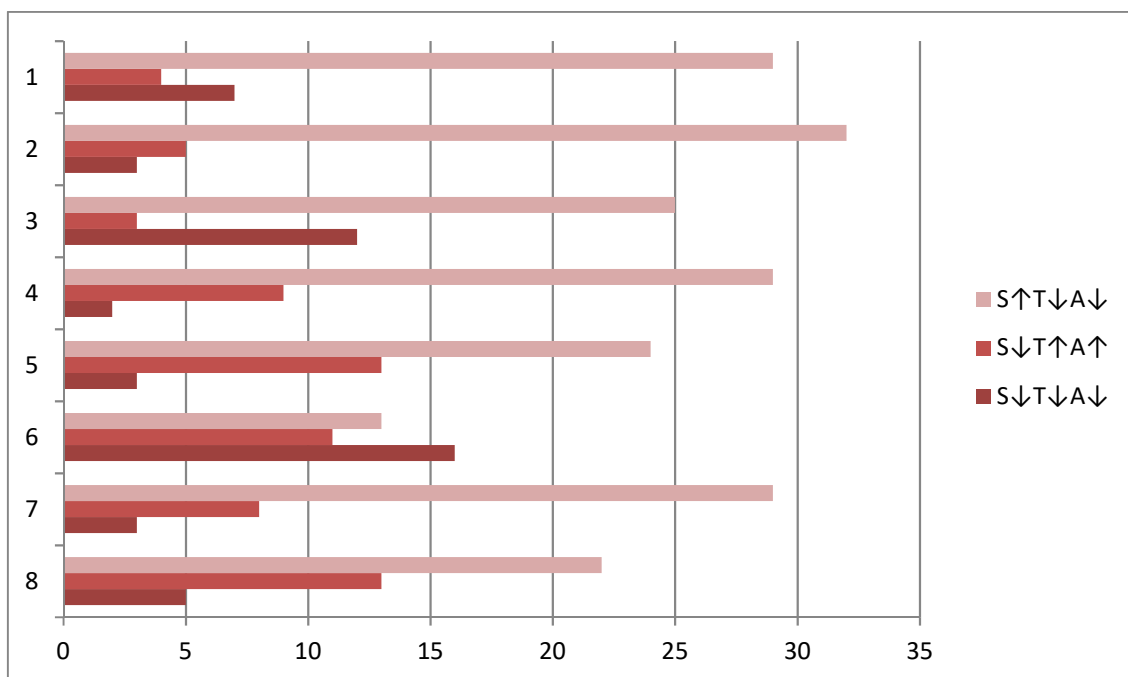
⁷¹⁶ Grafico n. 4.101.

Il dato condiviso in entrambi i casi è che *-tion* si conferma nei due esercizi come la *terminaison* meglio acquisita e più certa nei locutori coinvolti. Gli altri dati risultano, invece, meno omogenei:

| Esercizio | <i>Terminaisons</i> meglio acquisite | <i>Terminaisons</i> meno acquisite |
|-----------|--------------------------------------|------------------------------------|
| Numero 1 | <i>Tion, on</i> | <i>Che, ève</i> |
| Numero 2 | <i>In, tion</i> | <i>Be, que.</i> |

Il terzo esercizio fa emergere dati di particolare rilevanza, i quali lasciano percepire una prevalenza dell'indizio morfo-fonologico rappresentato dalla desinenza finale rispetto a quello semantico.

Le risposte fonologicamente orientate sono state, infatti, ben 203, pari al 63% della totalità; quelle semanticamente orientate si sono attestate sulle 66 risposte fornite, pari al 21%; il rimanente 16%, ossia 51 risposte complessivamente, si sono direzionate verso le risposte prive di indizi specifici, da me poste nell'esercizio come semplici distrattori.



717

Nella tabella che segue cerco di spiegare meglio la distribuzione di queste risposte:

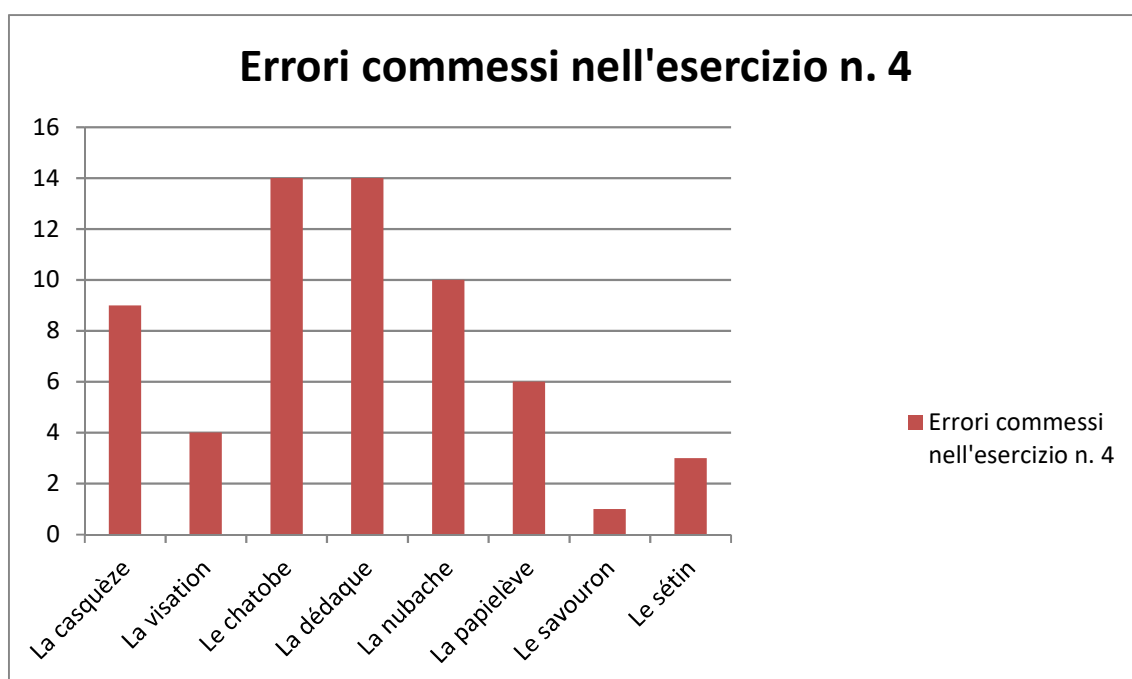
| | Maggiore concentrazione | Minore concentrazione |
|------------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Risposte fonologicamente orientate | Immagine n. 5 | Immagine n. 3 |

⁷¹⁷ Grafico n. 4.102.

| | | |
|-----------------------------------|---------------|---------------|
| | Immagine n. 8 | |
| Risposte semanticamente orientate | Immagine n. 2 | Immagine n. 6 |
| Distrattori | Immagine n. 6 | Immagine n. 4 |

Come osservabile nella tabella di cui sopra, non si riscontra una simmetria specifica o una ricorrenza di risposte tali da poter fornire uno schema di pensiero. Ciò nonostante sarà di particolare interesse il confronto con i risultati ottenuti dall'altro gruppo di partecipanti, ossia quello degli studenti della Sapienza, al fine di poterne osservare eventuali punti in comune e, quindi, eventuali simmetrie di pensiero.

Nell'esercizio di finta caccia all'errore presentato nell'esercizio numero 4 emerge un quantitativo di errori abbastanza limitato, un totale di 61, in riferimento alle pseudo-parole da me introdotte nel testo, sebbene non manchino errori riscontrati nei termini realmente appartenenti ai calligrammi di G. Apollinaire sottoposti all'attenzione dei ragazzi, come mostra la tabella che segue.



718

Tra le altre parole in riferimento alle quali hanno trovato errori di genere citiamo:

| Errore | Quantità | Errore | Quantità |
|-------------------|----------|---------------------|----------|
| <i>Cabrés</i> | 7 | <i>Figure</i> | 3 |
| <i>Canotier</i> | 5 | <i>Rencontres</i> | 2 |
| <i>Cou</i> | 1 | <i>Gouttelettes</i> | 1 |
| <i>Buste</i> | 3 | <i>Hennir</i> | 1 |
| <i>Imparfaite</i> | 2 | | |

Tra le segnalazioni fatte dai partecipanti e sopra riportate ritengo di poter classificare come errori di genere solamente 6 di essi, mentre, gli altri sono, a mio avviso, riconducibili a errori di interpretazione. Ciò secondo lo schema che segue:

Altro:

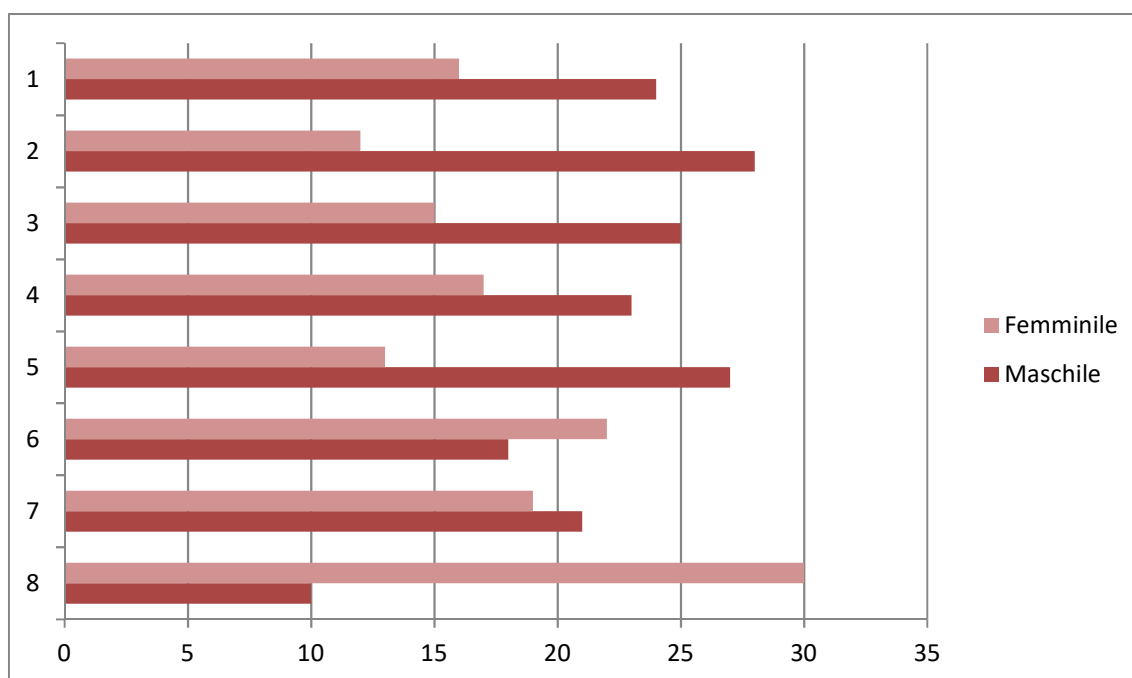
Canotier, hennir, gouttelettes

Genere:

Cou, buste, merveilleuses rencontres, nuages cabrés, imparfaite image, ta figure.

Di particolare interesse l'esercizio riferito all'attribuzione della pseudo-parola di genere adeguato a immagini rappresentanti mestieri tradizionalmente ricondotti a uno specifico genere di appartenenza.

I risultati emersi vengono messi in evidenza nel seguente grafico:



719

Risulta che i partecipanti sembrano non avere quasi alcun dubbio circa il genere di appartenenza del mestiere n. 2, del 5 e, soprattutto, del numero 8, ossia, rispettivamente, *giudice*, *dottore* e *maestra*. Per quanto riguarda gli altri mestieri, il divario è più marginale fino ad arrivare a una discrepanza molto lieve in riferimento ai mestieri di *receptionist*, *professore* e *calciatore*, con mio grande stupore per questo ultimo dato.

Nell'esercizio in cui era necessario volgere al singolare una lista di 16 parole reali della lingua francese accuratamente selezionate in base alla loro lettera iniziale e alla relativa *terminaison*, come osservabile nel grafico 4.105, il numero complessivo di errori è stato di 103, pari alla media di 2.57 errori cadauno.

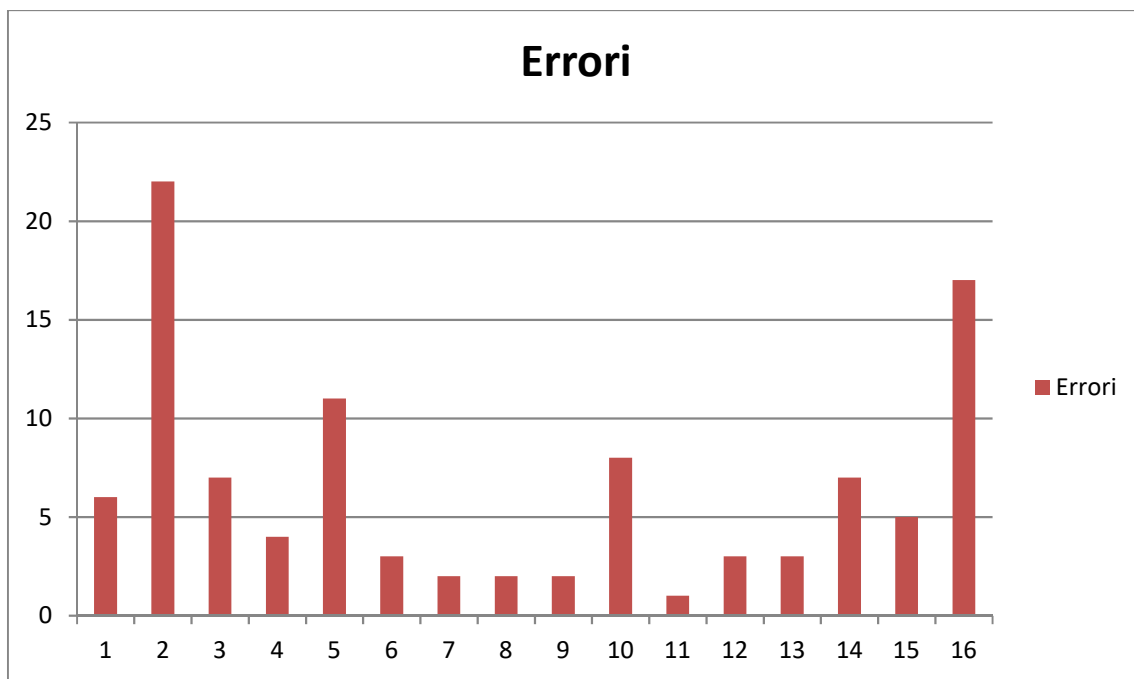
Le entrate in riferimento alle quali hanno commesso meno errori sono state:

- la numero 7, ossia *les coffrets*, parola a bassa predicibilità maschile con iniziale consonantica;
- la numero 8 ossia *les crises*, parola a alta predicibilità femminile con iniziale consonantica;
- la numero 9, ossia *les amendes*, parola a bassa predicibilità femminile con iniziale vocalica;
- la numero 11, ossia *les horsins*, parola ad alta predicibilità maschile con h aspirata come lettera iniziale.

I termini rispetto ai quali hanno fatto più errori sono stati:

- il numero 2, ossia *les herbes*, parola a bassa predicibilità maschile con h muta come lettera iniziale;
- il numero 16, ossia *les haltes*, parola a bassa predicibilità femminile con h aspirata come lettera iniziale.

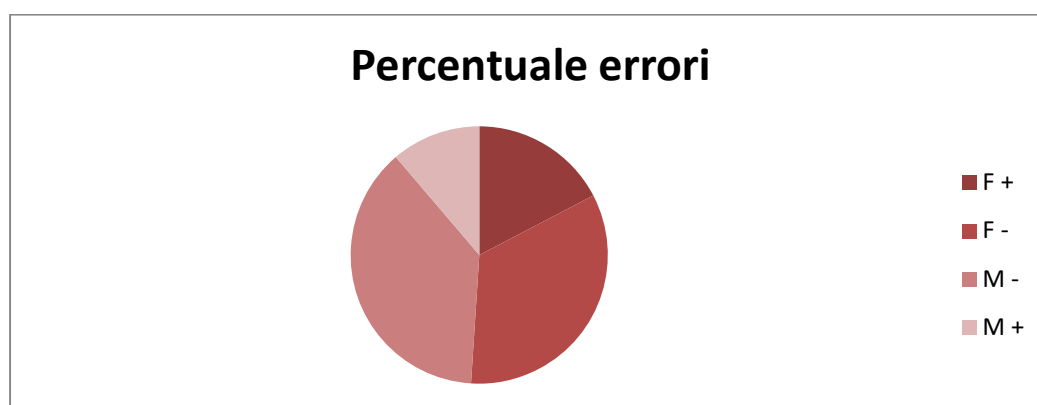
Questi e i dati riferiti alle altre entrate sono mostrati nel grafico che segue:



720

Si tratta di parole in prevalenza a iniziale consonantica, ma che non forniscono nessun indizio particolare circa il grado di acquisizione delle *terminaisons*, le quali risultano essere due maschili, una a bassa e una ad alta predicibilità, e due femminili, una a bassa e una ad alta predicibilità.

Andando a fare un conteggio complessivo degli errori si osserva come essi siano equamente distribuiti tra i termini di genere maschile, rispetto ai quali commettono 48 errori, e quelli di genere femminile, che si attestano sui 50. In entrambi i casi è netta la maggiore titubanza registrata negli elementi con *terminaison* a bassa predicibilità dove gli errori raggiungono il numero di 70, ossia il 70% della totalità.

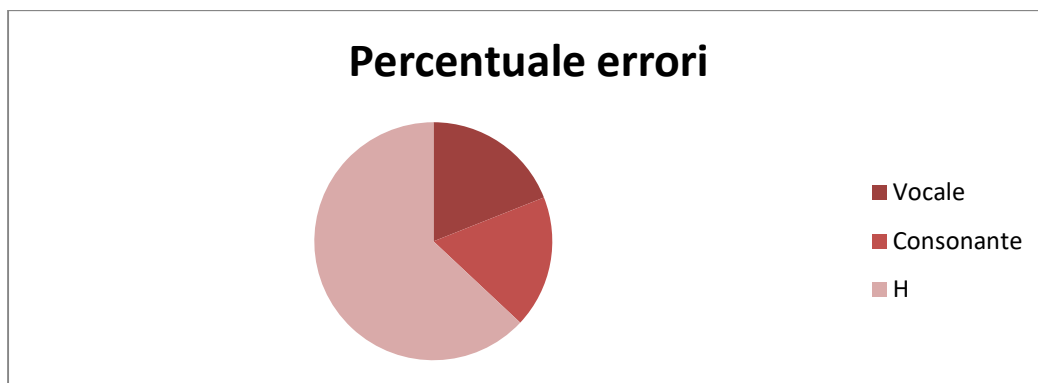


721

Tali errori sono prevalentemente concentrati nelle parole che iniziano con h, come emerge nel grafico che segue:

⁷²⁰ Grafico n. 4.105.

⁷²¹ Grafico n. 4.106.



722

La tabella successiva si riferisce, invece, alla conversazione libera della durata di tre minuti che gli studenti hanno dovuto intrattenere con me, consapevoli di essere registrati.

| Codice indentificativo | Durata registrazione | Errori | Anni di studio del francese |
|------------------------|----------------------|---|-----------------------------|
| 1 | 4:02 | --- | 7 |
| 2 | 3:07 | 1. <i>*Je me considère bon</i> | 7 |
| 3 | 4:00 | --- | 10 |
| 4 | 5:21 | --- | 9 |
| 5 | 5:11 | --- | 9 |
| 6 | 3.02 | --- | 9 |
| 7 | 5:02 | 1. <i>*Les cours... elles commencent</i> | 7 |
| 8 | 4:44 | 1. <i>*J'ai un frère qui est plus grande que moi</i> 2. <i>*Je suis au deuxième année</i> | |
| 9 | 3 :29 | 1. <i>*Ma grand passion</i> | 2 |
| 10 | 3 :30 | 1. <i>*Mon mémoire</i> 2. <i>*La grammaire français</i> 3. <i>*Les crimes internationales</i> | 9 |
| 11 | 2 :57 | --- | 9 |

| | | | |
|----|-------|--|---|
| 12 | 3.48 | 1. <i>*Cette problème</i> | 9 |
| 13 | 3 :44 | --- | 7 |
| 14 | 3 :37 | --- | 2 |
| 15 | 3.18 | 1. <i>*Le bonheur, c'est quelque chose de très belle, on ne doit pas la vivre comme les autres</i> | 2 |
| 16 | 3 :01 | 1. <i>*Les opinions sont très différents</i> | 9 |
| 17 | 3 :19 | --- | 9 |
| 18 | 3.13 | 1. <i>*Deux langues très importants</i> | 9 |
| 19 | 4 :51 | 1. <i>*Au deuxième année</i> 2. <i>*Un petit erreur</i> 3. <i>*Le cours de langue russe, c'est très intéressante</i> | 9 |
| 20 | | | |
| 21 | 3.01 | 1. <i>*Son phrase</i> 2. <i>*Tous les personnes</i> 3. <i>*On est très heureuse</i> | 9 |
| 22 | 5 :54 | --- | 7 |
| 23 | 4 :24 | 1. <i>*À la fin du semaine</i> 2. <i>*L'équipe entier</i> | 9 |
| 24 | 3 :22 | 1. <i>*Ma professeuse</i> 2. <i>*La chose la plus important</i> 3. <i>*Elle est intelligent</i> | 9 |
| 25 | 4 :15 | 4. <i>*Un certain personne</i> | 9 |
| 26 | 3 :36 | --- | 9 |
| 27 | 4 :00 | 1. <i>*Un certain année</i> | 9 |
| 28 | 4 :02 | 1. <i>*La choix que je voudrais faire</i> | 7 |
| 29 | 3 :51 | | 7 |

| | | | |
|----|--------|--|---|
| 30 | 3 :03 | 1. * <i>Le véritable amitié</i> | 9 |
| 31 | 3 : 42 | --- | 7 |
| 32 | 2 : 52 | --- | 2 |
| 33 | 3 :22 | --- | 2 |
| 34 | 3 :43 | 1. * <i>La société moderne est différent</i> | 3 |
| 35 | 4 :02 | | 9 |
| 36 | 3 :33 | 1. * <i>Mon grand sœur</i> | 7 |
| 37 | 3 :12 | 1. * <i>Elle est français</i> | 9 |
| 38 | 3 : 15 | 1. * <i>Je suis content</i> | 9 |
| 39 | 3 : 27 | --- | 9 |
| 40 | 3 :00 | 1. * <i>Toutes les jours</i> | 2 |
| | | 1. * <i>Ma tante est canadien</i> | |
| | | --- | |

Il monte degli errori totali è stato pari a 33, ossia 0.82 cadauno in media. Se calcoliamo la loro natura, andando ad analizzare solamente un'occorrenza dello stesso errore, emerge che gran parte di essi sono riferiti ad un termine femminile erroneamente affiancato da un articolo o un aggettivo di genere maschile, pochi alla situazione inversa e solo due a situazioni altre, come un errore di accordo dovuto alla variazione del genere dell'articolo riferito ad una parola femminile con vocale iniziale (*mon université*) e *ma professeuresse* in cui si rende al femminile un termine generalmente giudicato invariabile come *professeur*.

4.10 Osservazioni condotte presso i Licei coinvolti

4.10.1 Liceo Linguistico Maria Ausiliatrice

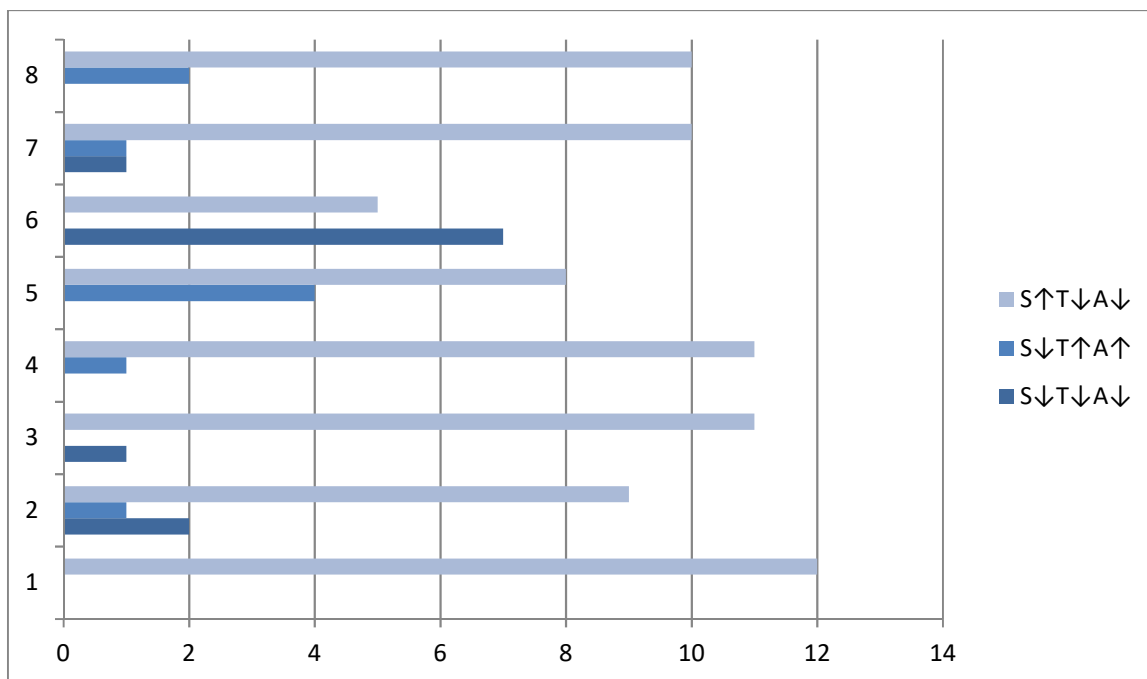
Il test somministrato presso il Liceo Linguistico Maria Ausiliatrice conferma quanto detto in riferimento ai risultati ottenuti presso gli atenei universitari: il secondo esercizio risulta ancora una volta più semplice rispetto al primo. Come dimostra il grafico che segue, il quantitativo degli errori commessi nel secondo esercizio è inferiore rispetto a quanto registrato in quello precedente⁷²³.

⁷²³ Si tratta di una differenza di entità relativa: 37 errori nel primo esercizio e 33 nel secondo.



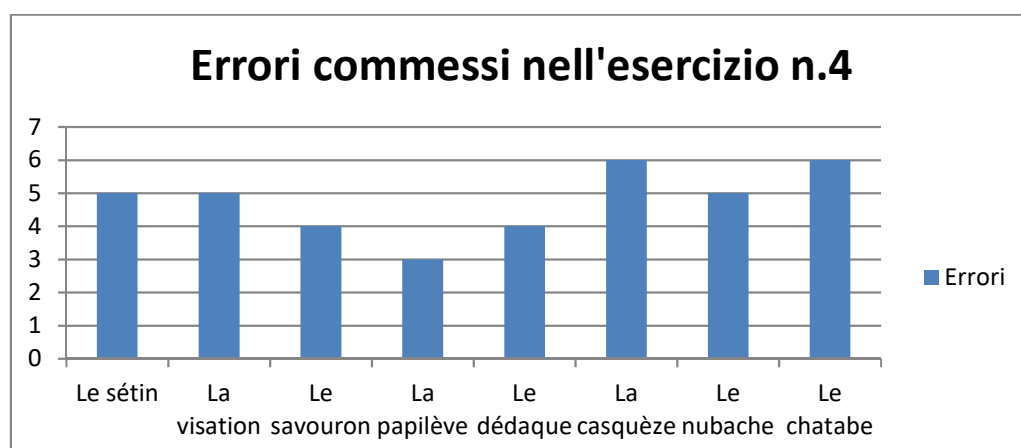
724

Per quanto concerne la terza prova le scelte dei partecipanti si sono orientate, nella maggior parte dei casi, verso l'opzione $S\uparrow T\downarrow A\downarrow$ (76 risposte in totale), ossia verso quelle pseudo-parole in cui vi è la prevalenza dell'indizio semantico a discapito dell'accordo e della predicibilità della desinenza che cozza con il genere di riferimento dell'immagine a cui il termine rimanda. Poche sono state le scelte rivolte alle opzioni $S\downarrow T\downarrow A\downarrow$ e $S\downarrow T\uparrow A\uparrow$ e ciò a dimostrazione che l'indizio costituito dalla semantica risulta essere, per gli studenti intervistati in questo contesto, il principale riferimento, come confermeranno anche gli esercizi successivi.



725

Il grafico successivo mostra gli errori commessi nel quarto esercizio. Esso testimonia come per gli studenti intervistati la *terminaison* *-ève* sia la più certa e *-èze* e *-be* le più incerte.



726

Gli altri errori, quelli commessi non in riferimento alle pseudo-parole, sono stati:

| Errore | Quantità | Errore | Quantità |
|----------------------|----------|--------------------|----------|
| <i>Merveilleuses</i> | 1 | <i>Figure</i> | 1 |
| <i>Exquis</i> | 3 | <i>Gouttelette</i> | 1 |

⁷²⁵ Grafico 4.109.

⁷²⁶ Grafico 4.110.

| | | | |
|-----------------|---|-----------------|---|
| <i>Image</i> | 1 | <i>Canotier</i> | 2 |
| <i>Hennir</i> | 2 | <i>Nuages</i> | 1 |
| <i>Canotier</i> | 1 | <i>Bat</i> | 1 |
| <i>Buste</i> | 1 | | 1 |

Abbiamo classificato questi errori come segue:

- Errori riconducibili a verbi mal interpretati:

hennir.

- Errori di interpretazione:

Gouttelette.

- Errori di genere:

image, figure, buste, merveilleuses rencontres.

- Altro:

exquis, canotier, nuages.

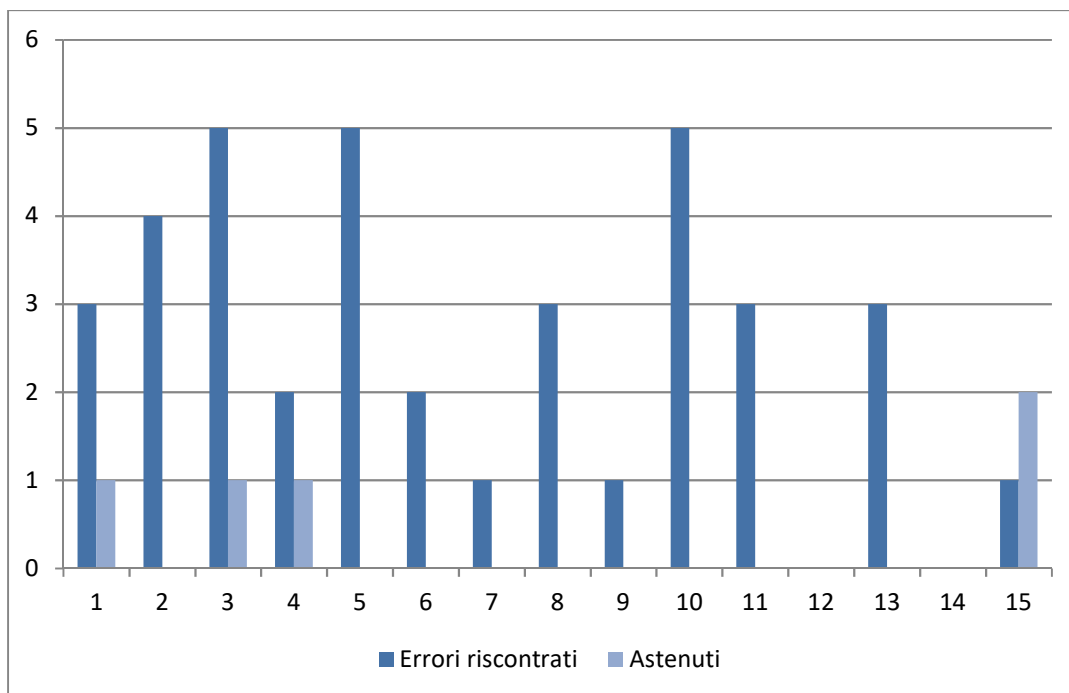
Per quanto concerne la lista delle parole da volgere al singolare, come già sottolineato in precedenza, abbiamo calcolato solamente gli errori e non i tempi di reazione dal momento che il solo supporto di cui mi sono servita nello svolgimento di questi test è quello cartaceo.

Come dimostra il grafico seguente, i termini in riferimento ai quali sono stati commessi meno errori sono:

- *Les horizons*, parola che inizia per h con *terminaison* maschile ad alta predicibilità;
- *Les haines*, parola che inizia per h con *terminaison* femminile ad alta predicibilità.

I nomi per i quali hanno commesso più errori nel determinarne il genere sono:

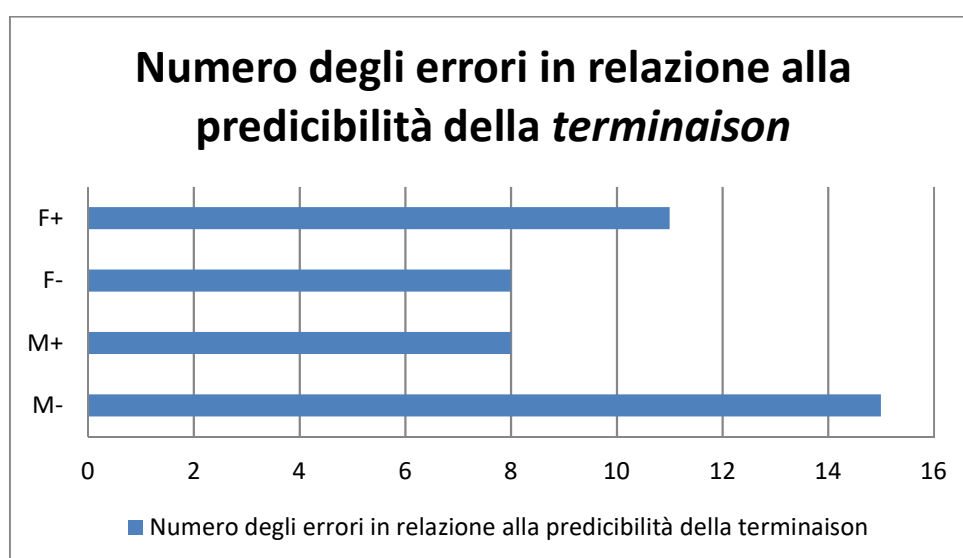
- *Les eunuques*, parola che inizia per vocale con *terminaison* maschile a bassa predicibilità;
- *Les couches*, parola che inizia per consonante con *terminaison* femminile a bassa predicibilità;
- *Les hors-pistes*, parola che inizia per h con *terminaison* maschile a bassa predicibilità;
- *Les haltes*, parola che inizia con h con *terminaison* maschile a bassa predicibilità.



727

Come in ambito universitario, anche per questo gruppo di osservazione, abbiamo provveduto a catalogare gli errori commessi dagli studenti partecipanti in relazione alla lettera iniziale della parola e alla predicibilità della desinenza.

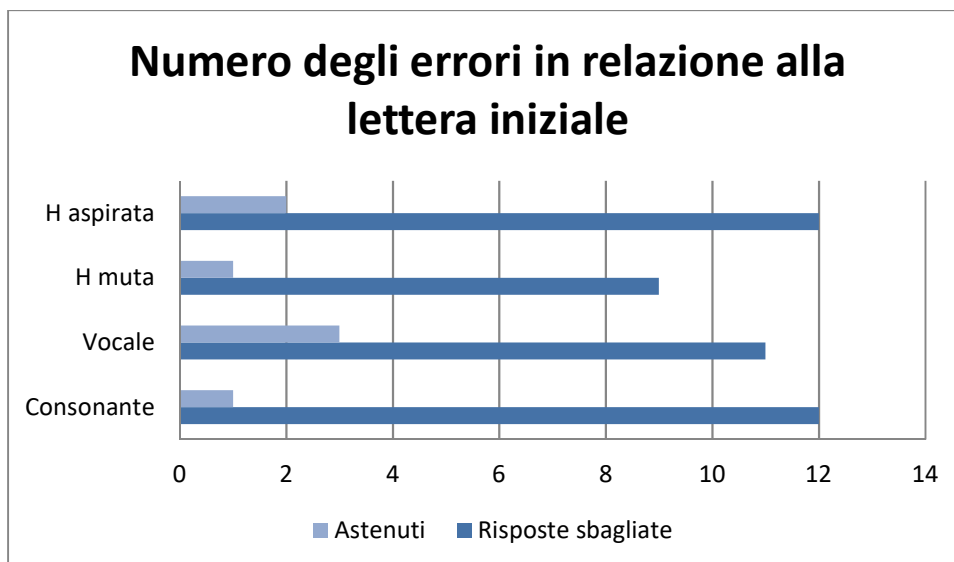
I due grafici che seguono mostrano i risultati emersi, ossia una relativa omogeneità nella distribuzione degli errori in relazione alla lettera con cui le parole proposte iniziano e una prevalenza di errori nei termini con desinenza a bassa predicibilità maschile.



728

⁷²⁷ Grafico 4.111.

⁷²⁸ Grafico 4.112.

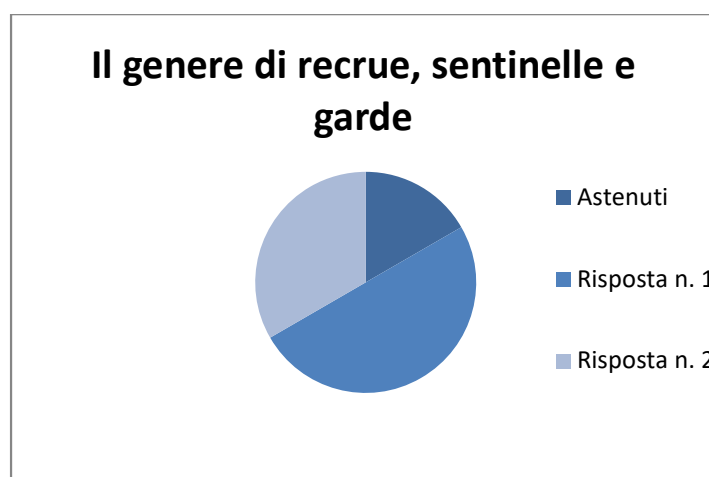


729

Per quanto riguarda la sezione finale del test, quella corrispondente alla trasposizione su cartaceo del powerpoint distribuito in ambito universitario, solamente uno studente propone *les jours* come categoria di parole che, in francese, condivide lo stesso genere.

Quando chiedo quale sia la ragione in grado di motivare, a loro avviso, l'appartenenza al genere maschile dei termini *recrue*, *sentinelle* e *garde*, solamente due studenti propongono la loro spiegazione: entrambi sostengono che questi termini rimandano alla guerra, termine con cui condividono lo stesso genere grammaticale.

Anche la loro risposta alla domanda successiva, in cui chiedo di scegliere la spiegazione che ritengono più opportuna per motivare la presenza del solo genere maschile del termine *soprano*, nome per l'appunto difettivo, si orienta verso la semantica, come dimostra il grafico che segue.

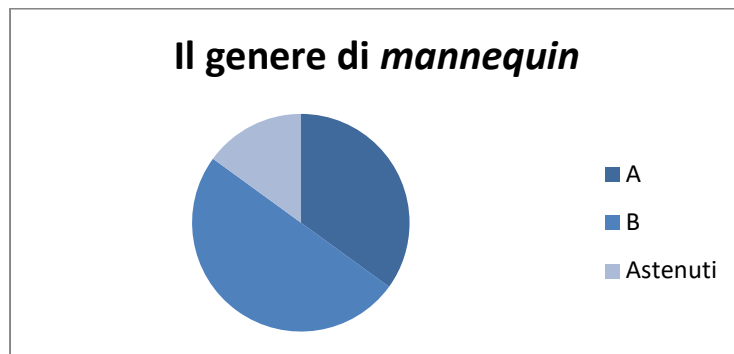


730

⁷²⁹ Grafico 4.113.

⁷³⁰ Grafico 4.114.

Prevale l'elemento della semantica nel grafico successivo, in cui chiedo ai partecipanti di spiegare la ragione per la quale sia il termine *mannequin* che *soprano* mancano di genere femminile.

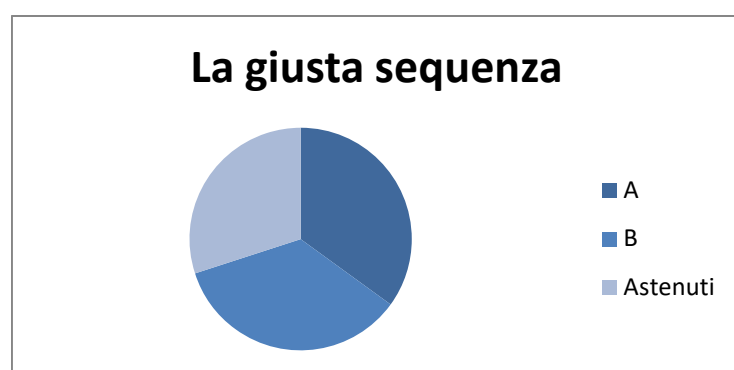


731



732

Nel grafico se segue si può osservare come, in riferimento all'ultima *slide*, le risposte semanticamente orientate e quelle fonologicamente orientate si equivalgono.



733

Ciò che emerge dall'osservazione dell'ultimo esercizio, quello dell'attribuzione del genere grammaticale a pseudo-parole indicanti mestieri prettamente maschili o

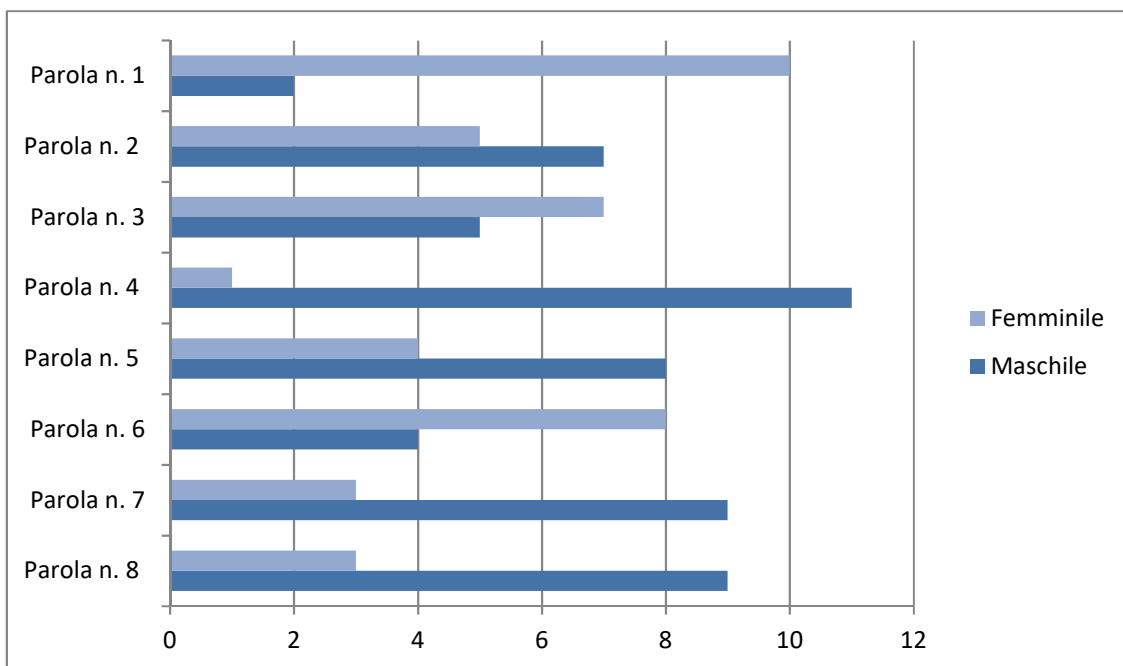
⁷³¹ Grafico 4.115.

⁷³² Grafico 4.116.

⁷³³ Grafico 4.117.

prettamente femminili, è che vi è una netta influenza dell'indizio semantico, poiché il genere è stato scelto in accordo con il sesso a cui tradizionalmente rimanda il lavoro descritto nell'immagine in ciascuna delle otto entrate di cui l'esercizio si costituisce.

Si raggiunge una forte coincidenza tra indizio semantico e scelta fatta dai partecipanti nella quarta parola, probabilmente data la presenza di una donna nell'immagine, cosa che ha inevitabilmente orientato l'attenzione degli studenti verso *la receptionne* a discapito di *le reception* e in riferimento all'immagine di un gembriule da cucina, prevalentemente associato al genere femminile, come emerge nel grafico che segue:

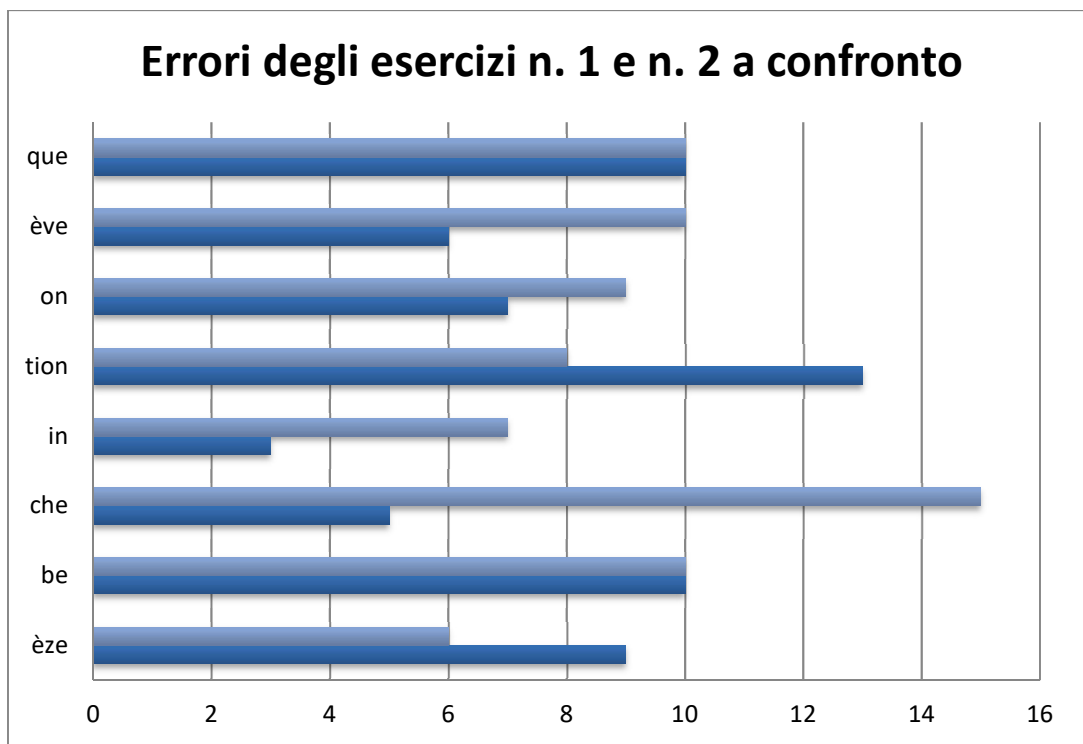


734

4.10.2 Liceo Linguistico Niccolò Machiavelli

Nel test svolto presso il Liceo Linguistico Niccolò Machiavelli emergono dati non sempre conformi con quanto osservato nella somministrazione dei test presso il L.L. Maria Ausiliatrice: il secondo esercizio (75 errori) risulta essere, questa volta, più complesso rispetto al primo (63 errori). Come dimostra il grafico che segue:

⁷³⁴ Grafico 4.118.

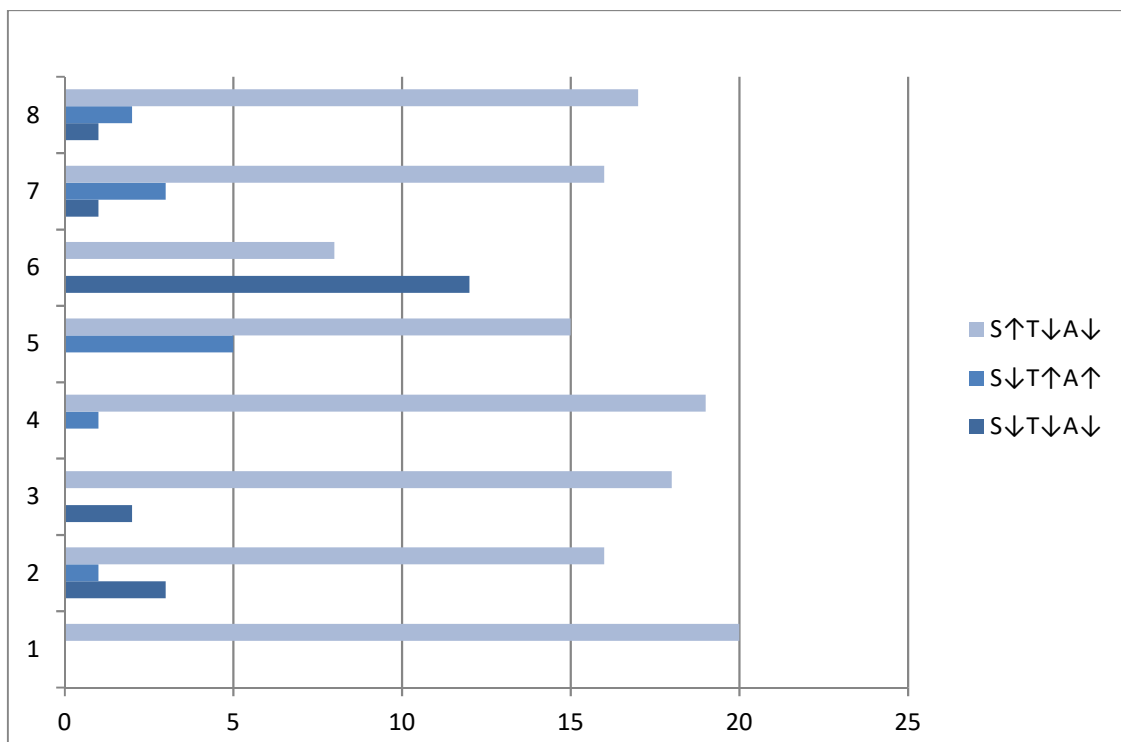


735

Per quanto riguarda il terzo esercizio le scelte dei partecipanti si orientano, nella quasi totalità dei casi, verso l'opzione $S\uparrow T\downarrow A\downarrow$.

La prevalenza dell'indizio semantico a discapito dell'accordo e della predicibilità della desinenza risulta essere determinante nella scelta dei termini in riferimento all'immagine a cui essi rimandano. Poche sono state le scelte rivolte alle opzioni $S\downarrow T\downarrow A\downarrow$ e pochissime quelle $S\downarrow T\uparrow A\uparrow$.

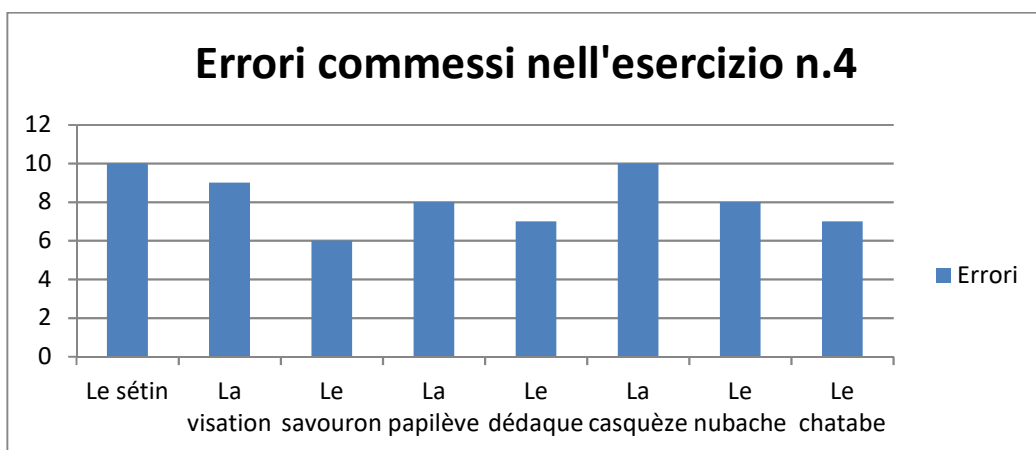
Come dimostra il grafico seguente, quindi, la semantica risulta essere, anche per questi studenti, il principale elemento di riferimento in questo esercizio:



736

Per quanto concerne le poesie di Apollinaire in cui sono state introdotte 8 pseudo-parole, la caccia all'errore condotta dai ragazzi partecipanti non evidenzia particolari discrepanze o divergenze, sebbene ne risulti che le *terminaisons* *-in* e *-èze* siano le più incerte e *-on* la più sicura negli studenti intervistati.

Il grafico che segue mostra il quantitativo di errori trovati dall'intero gruppo in riferimento a ogni singola entrata.



737

Gli altri errori, ossia quelli commessi non in riferimento alle pseudo-parole, sono stati:

⁷³⁶ Grafico 4.120.

⁷³⁷ Grafico 4.121.

| Errore | Quantità | Errore | Quantità |
|----------------------|----------|--------------------------|----------|
| <i>Merveilleuses</i> | 1 | <i>Musique</i> | 1 |
| <i>Exquis</i> | 4 | <i>En haut et en bas</i> | 1 |
| <i>Œil</i> | 4 | <i>Canotier</i> | 3 |
| <i>Hennir</i> | 3 | <i>Nuage</i> | 1 |
| <i>Gouttelette</i> | 1 | <i>Personne</i> | 1 |
| <i>Buste</i> | 1 | <i>Bat</i> | 1 |
| <i>Bouche</i> | 1 | <i>Figure</i> | 1 |
| <i>Image</i> | 1 | | |

Abbiamo classificato questi errori nel seguente modo:

- Errori riconducibili a verbi mal interpretati:

Hennir, en haut et en bas.

- Errori di interpretazione:

Gouttelette.

- Errori di genere:

Buche, image, figure, buste, merveilleuses rencontres, musique.

- Altro:

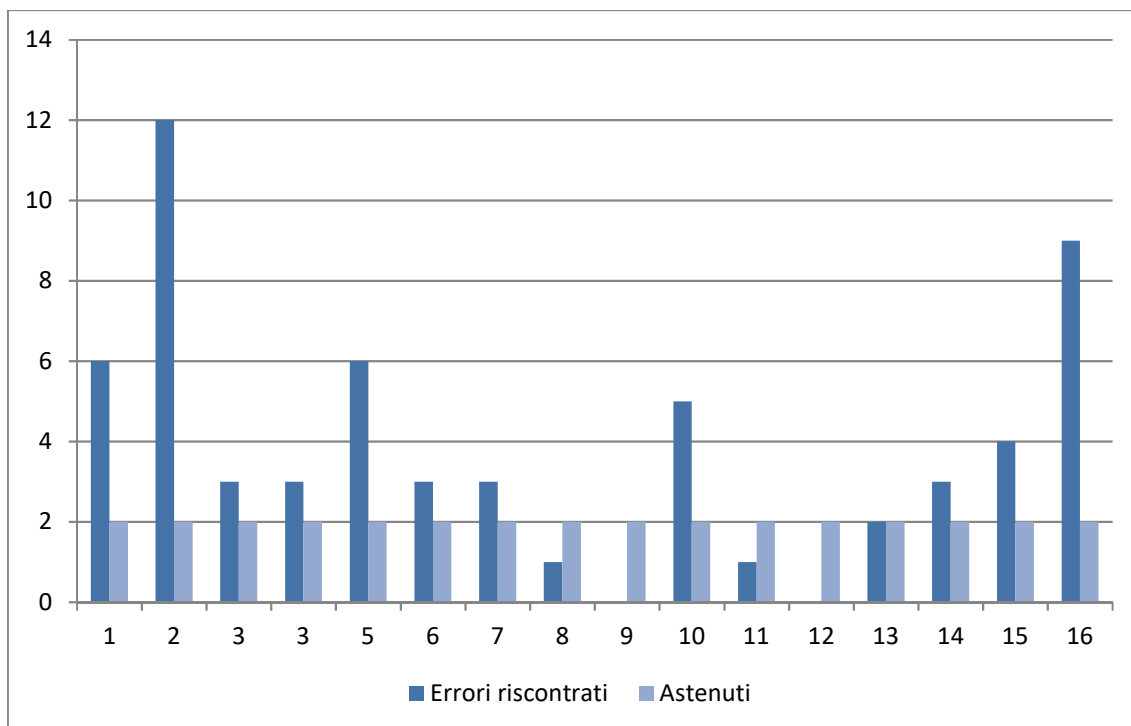
en haut et en bas, œil, canotier, exquis, nuages, personne.

Per quanto concerne la lista delle parole da volgere al singolare, come dimostra il grafico di seguito, i termini in riferimento ai quali sono stati commessi meno errori sono:

- *Les amendes*, parola che inizia per vocale con *terminaison* femminile a bassa predicibilità;
- *Les horizons*, parola che inizia per h con *terminaison* maschile ad alta predicibilità.

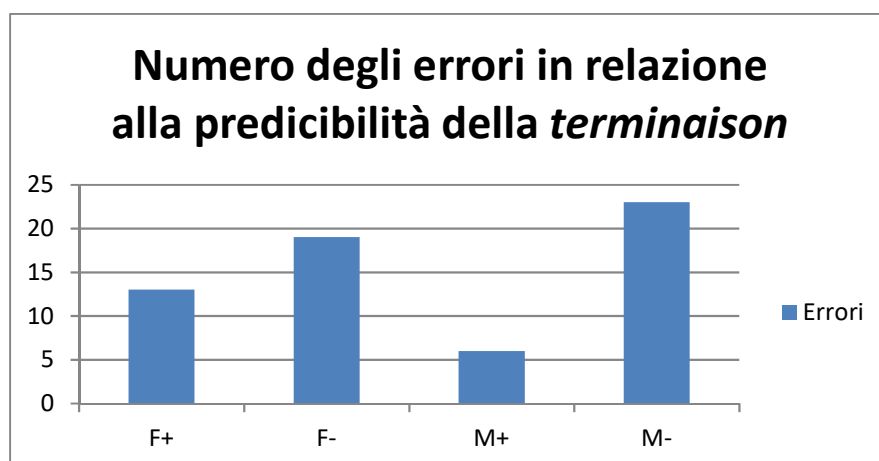
I nomi per le cui risposte sono stati commessi più errori nella determinazione del genere, invece, sono:

- *Les horsins*, parola che inizia per h con *terminaison* maschile ad alta predicibilità;
- *Les haines*, parola che inizia per h con *terminaison* femminile a alta predicibilità.



738

Dalla catalogazione degli errori commessi dagli studenti in relazione alla lettera iniziale della parola e alla predicibilità della desinenza risultano i due grafici che seguono, i quali mostrano una maggiore concentrazione degli errori nelle parole con *terminaisons* a bassa predicibilità, siano esse maschili o femminili.



739

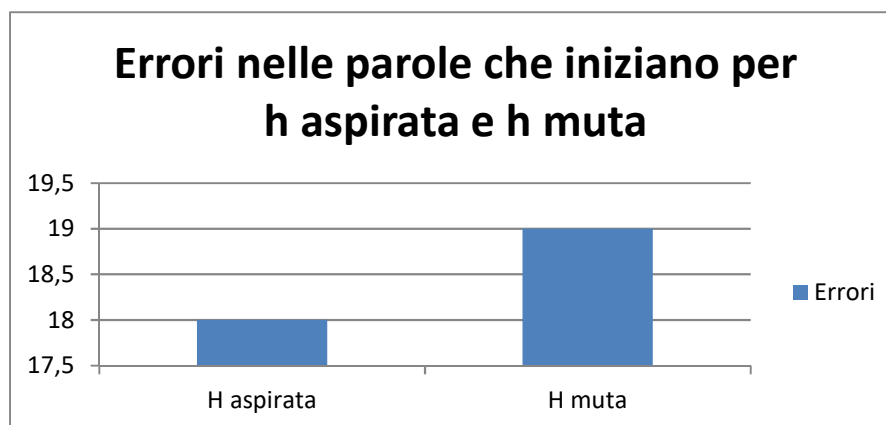
Tali errori risultano concentrarsi nelle parole che iniziano per vocale, sebbene la loro distribuzione tra termini che iniziano con h muta e quelli che iniziano per h aspirata sia quasi perfettamente equilibrata, come intendono mostrare i due grafici che fanno seguito:

⁷³⁸ Grafico 4.122.

⁷³⁹ Grafico 4.123.



740



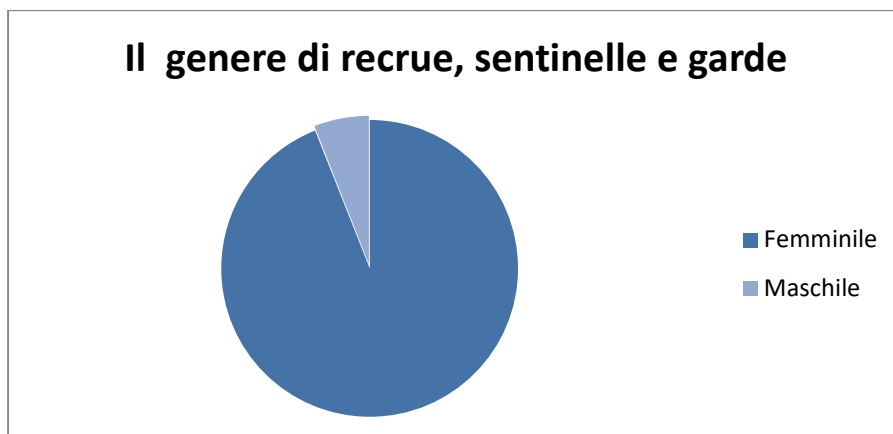
741

Per quanto riguarda la sezione corrispondente alla trasposizione su cartaceo del powerpoint distribuito in ambito universitario, come categorie composte da parole che condividono lo stesso genere quattro partecipanti propongono *les animaux*, quattro *les couleurs*, due studenti *les proches*, uno *les sensations, les états d'âme e les émotions*, uno *les guerres, les batailles et les luttes*, due *les jours de la semaine*, uno *les éléments géographiques (la mer, la montagne, la lune...)* e uno *le matériel de l'école (le livre, le cahier, le tableau...)*

Come dimostra il grafico a torta che segue, quasi tutti sono concordi nell'attribuire il genere femminile ai nomi *recrue, sentinelle e garde*.

⁷⁴⁰ Grafico 4.124.

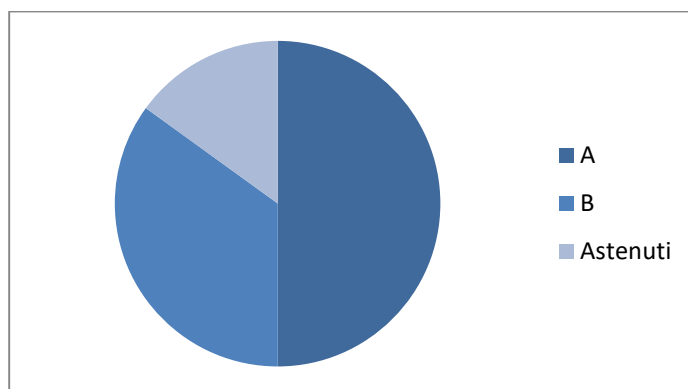
⁷⁴¹ Grafico 4.125.



742

Quando chiedo quale ragione possa spiegare, a loro avviso, l'appartenenza al genere maschile di questi termini, solamente tre studenti propongono la loro spiegazione: due reputano che tale appartenenza possa essere determinata dalla natura morfo-fonologica e uno specifica che questi incarichi possono essere ricoperti sia da uomini che da donne.

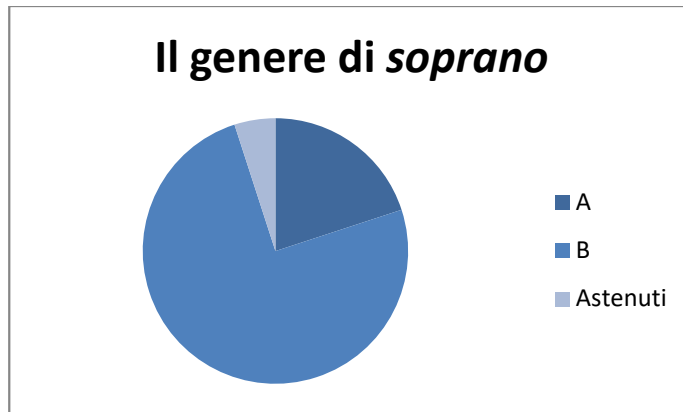
Anche dalle loro risposte alle due domande successive, in cui chiedo loro di scegliere la spiegazione che ritengono più opportuna per motivare la sola presenza del genere maschile nei termini *mannequin* e *soprano*, emerge la netta preminenza della catalogazione basata sull'indizio semantico rispetto a quello fonologico. Non mancano, tuttavia, studenti che hanno preferito non rispondere.



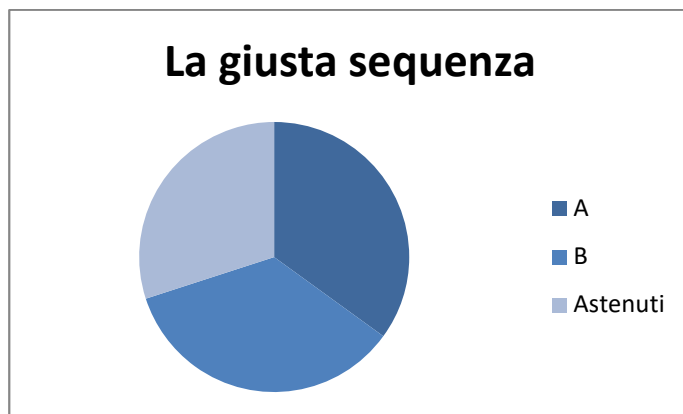
743

⁷⁴² Grafico 4.126.

⁷⁴³ Grafico 4.127.



744



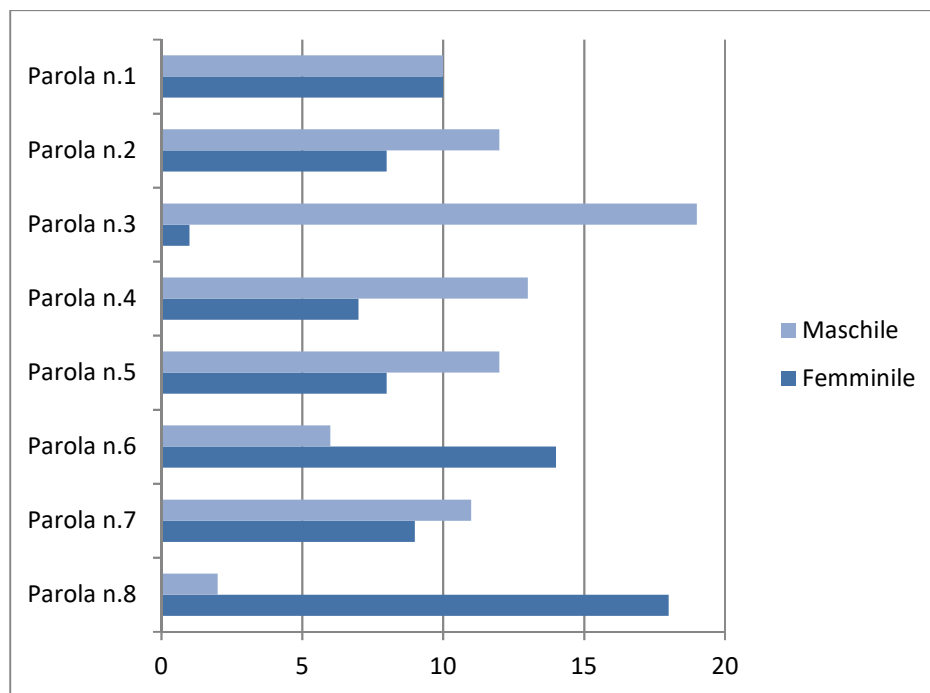
745

Nell'ultimo esercizio, quello dell'attribuzione del genere grammaticale a pseudo-parole indicanti mestieri o prettamente maschili o prettamente femminili, l'indizio semantico prevale. Ciò anche a dimostrazione della notevole influenza del retaggio culturale, ancora fortemente evidente. Il genere scelto è, infatti, sempre concorde con il sesso a cui tradizionalmente il lavoro descritto rimanda.

Si raggiunge il maggior livello di concordanza tra indizio semantico e scelta compiuta dai partecipanti nella terza parola, *le martin*, correlata ad un'immagine che rinvia al mestiere del giudice e *la maîtresse* per indicare una maestra di asilo, come emerge nel grafico che segue:

⁷⁴⁴ Grafico 4.128.

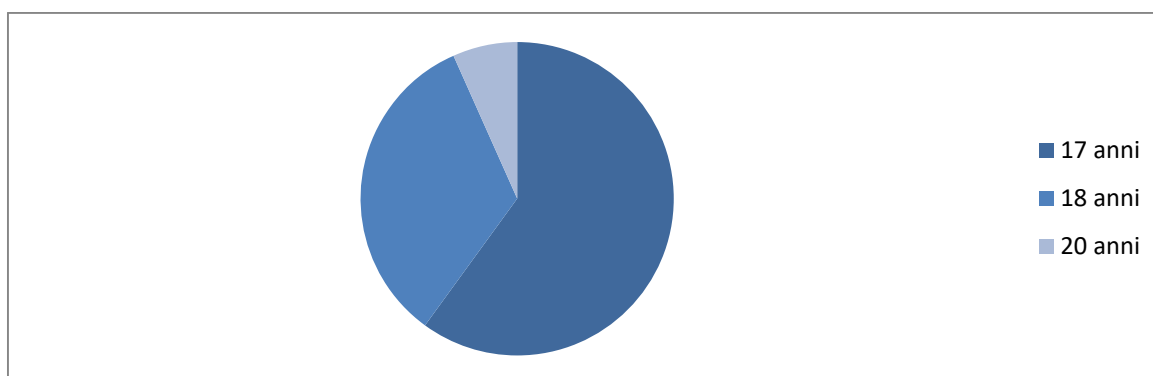
⁷⁴⁵ Grafico 4.129.



746

4.10.3 Il Liceo Aldred Mézières di Longwy

Il criterio di selezione degli studenti frequentanti questo Istituto è stato dettato dalla loro origine: tutti i partecipanti hanno dichiarato di avere origini italiane. Come dimostra il grafico che segue si tratta di ragazzi di età compresa tra i 17 e i 20 anni (grafico 4.121), in prevalenza discendenti da genitori italiani (grafico 4.122).

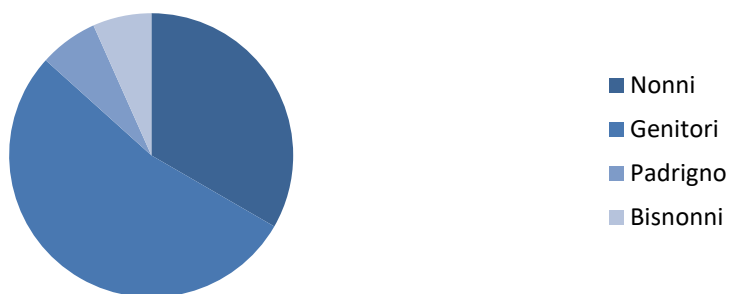


747

⁷⁴⁶ Grafico 4.130.

⁷⁴⁷ Grafico 4.131.

Membri della famiglia di origine italiana



748

Il *corpus* degli studenti coinvolti è principalmente femminile, come già verificatosi per i test somministrati negli Istituti Secondari di Secondo Grado italiani.



749

Si tratta di una classe composta da 17 alunni, di cui due assenti al momento della prova, frequentanti tre indirizzi di studio differenti: letterario, scientifico e economico-sociale. Questa variabile risulta essere ripartita come segue:



750

⁷⁴⁸ Grafico 4.132.

⁷⁴⁹ Grafico 4.133.

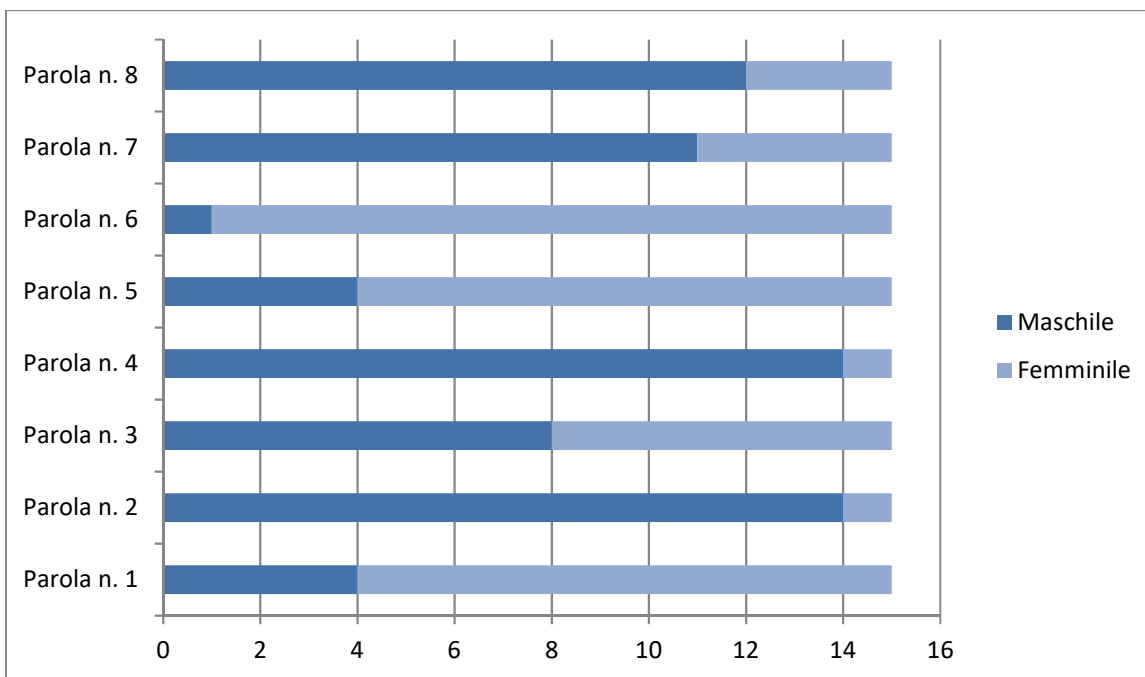
⁷⁵⁰ Grafico 4.134.

Per quanto riguarda il quesito posto loro circa la lingua parlata a casa, è emerso, come osservabile nel grafico successivo, che la componente dialettale risulta essere preponderante: molti di loro, infatti, specificano di non parlare l'italiano standard, ma di far uso della variabile diastraticamente più bassa e diatopicamente più marcata, lasciando emergere la prevalenza di emigranti provenienti dal sud Italia e stabilitisi in Lorena a partire dagli anni cinquanta del secolo scorso.

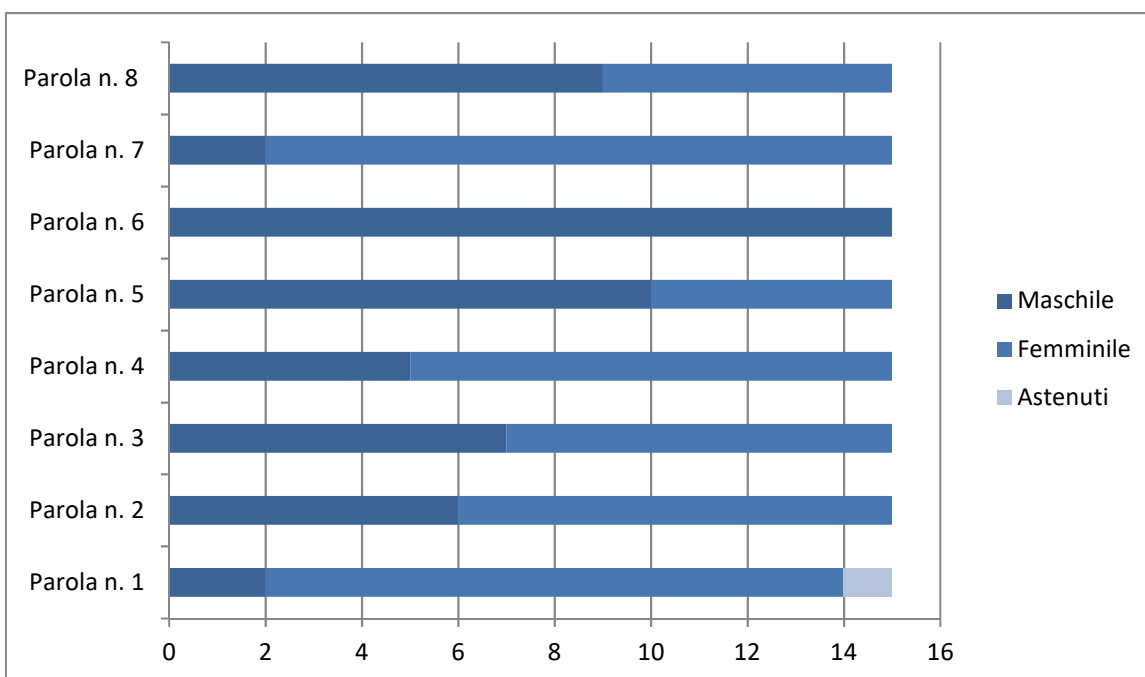


751

Seguono due grafici riferiti alle risposte raccolte nei primi due esercizi, nei quali è chiesto ai partecipanti di scegliere l'articolo determinativo di genere adeguato alla parola che ascoltano (esercizio n. 1) o leggono (esercizio n. 2).



752



753

Si registra un solo caso di astensione nella totalità delle due prove e una tendenza al femminile nell'esercizio in cui è previsto l'*input* scritto (63 risposte totali di questo genere, contro le 52 del primo esercizio).

Contrariamente a quanto verificatosi finora nei test che prevedevano l'alternanza *input* scritto e *input* orale precedentemente somministrati in Italia, come osservabile nel grafico che segue, è stato commesso un maggior quantitativo di errori nel secondo

⁷⁵² Grafico n. 4.136.

⁷⁵³ Grafico n. 4.137.

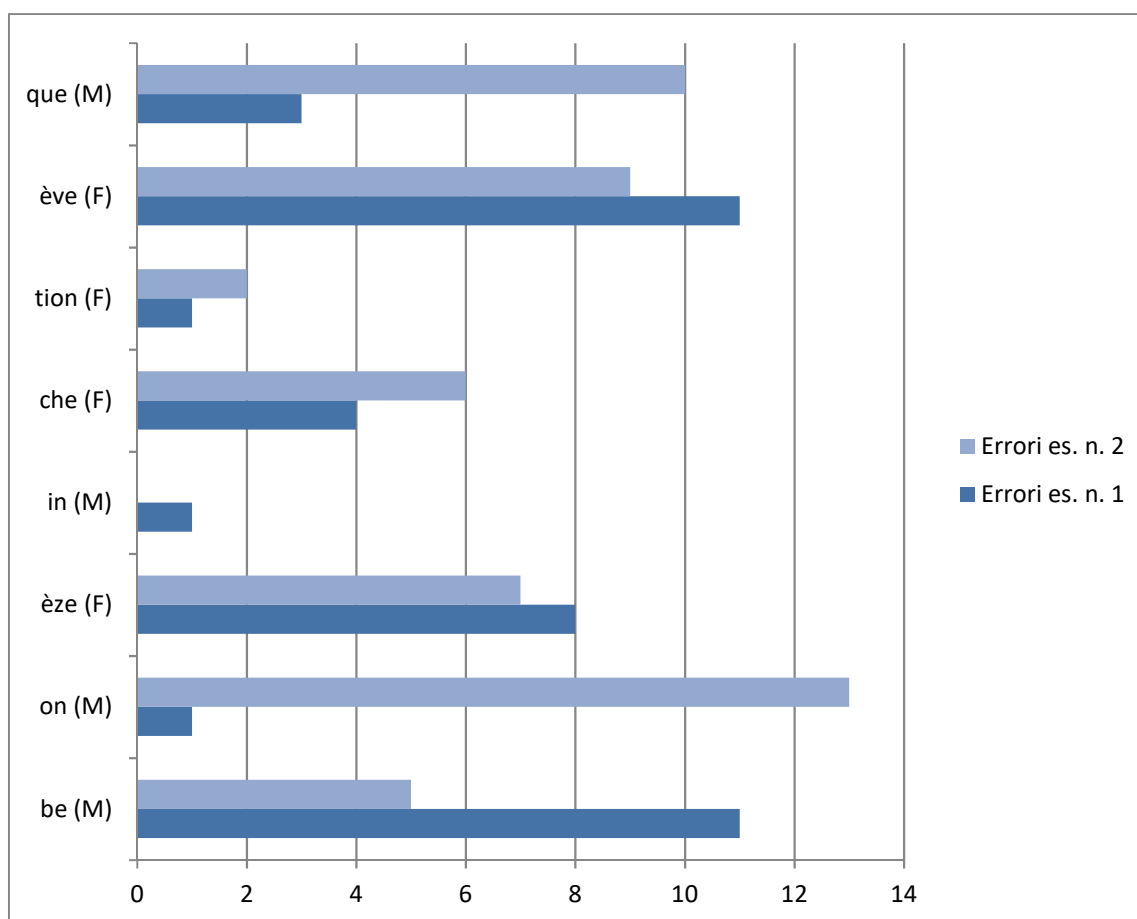
esercizio: nel primo, essi ammontano alle 40 unità, nel secondo a 52 errori di genere commessi dagli studenti che vi hanno preso parte.

Si osserva un'estrema discrepanza dei risultati emersi in riferimento alla *terminaison -on*, la quale si presenta molto salda nelle coscienze dei partecipanti nel primo esercizio, ma estremamente debole nel secondo, dove risulta essere la desinenza in riferimento alla quale gli studenti commettono il maggior quantitativo di errori. Situazione abbastanza simile, anche se meno dicotomica, per quanto concerne la *terminaison -que*.

Nel primo esercizio, invece, gli elementi che destano maggiori titubanze negli alunni coinvolti sono *-be* e *-ève*.

Anche sommando gli errori commessi in entrambi gli esercizi risulta come *-ève* e *-be* siano gli elementi più incerti⁷⁵⁴.

Considerando esclusivamente il secondo esercizio le *terminaisons* che hanno maggiormente indotto in errore sono *-on* e *-que*.



755

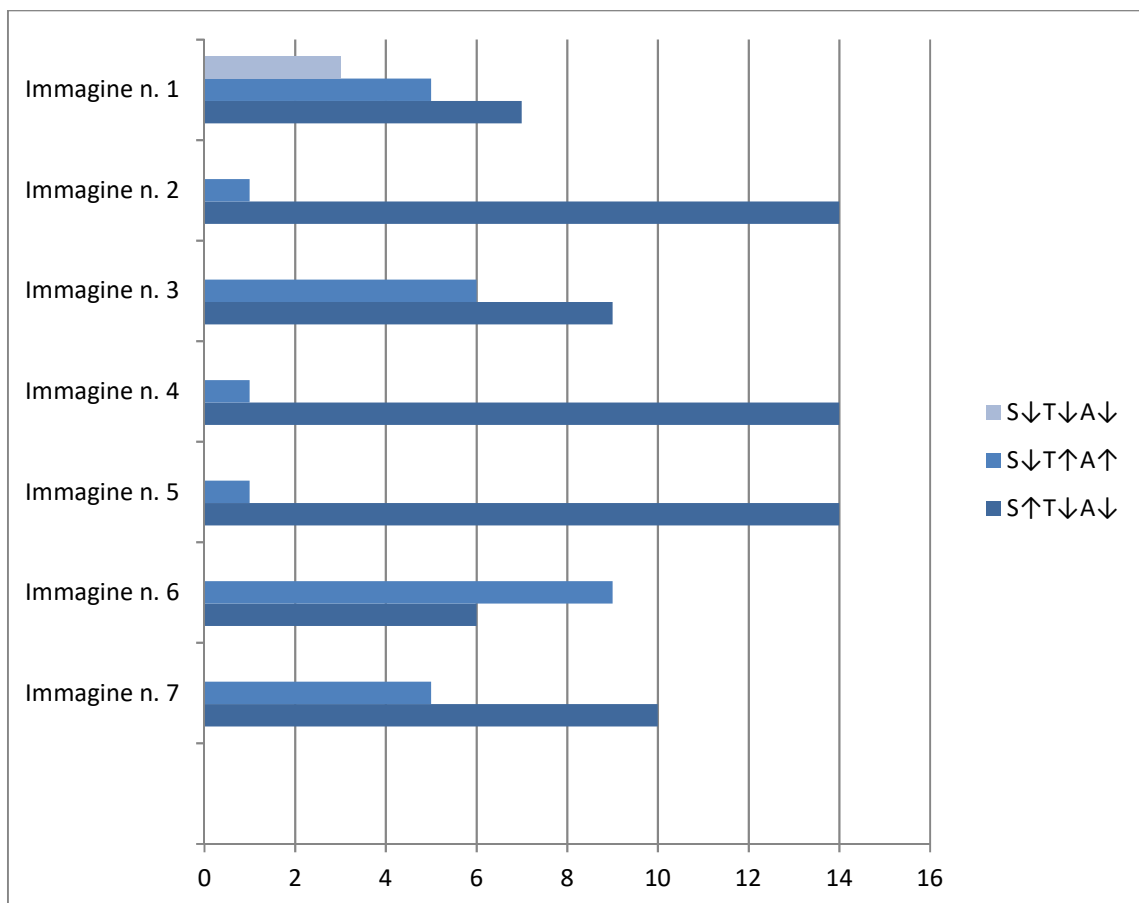
Il terzo esercizio, grazie alla presenza del distrattore della semantica in esso introdotto, ha comportato un numero di esitazioni leggermente superiore (3 astenuti in totale) e ha fatto emergere anche qui che gli studenti partecipanti si sono lasciati guidare principalmente dalla semantica, meno della metà delle risposte da essi fornite si sono

⁷⁵⁴ Rispettivamente con 20, 16 e 15 errori.

⁷⁵⁵ Grafico n. 4.138.

orientate in base al genere grammaticale suggerito dalla *terminaison*, quasi nulle le risposte in cui non era previsto l'indizio della semantica né quello della fonetica⁷⁵⁶.

Le pseudo-parole in riferimento alle quali la semantica è stata maggiormente influente sono state *tatobe* e *lavaque*, mentre la fonologia ha esercitato un'influenza più consistente nei termini *charpin* e *chauffon*.



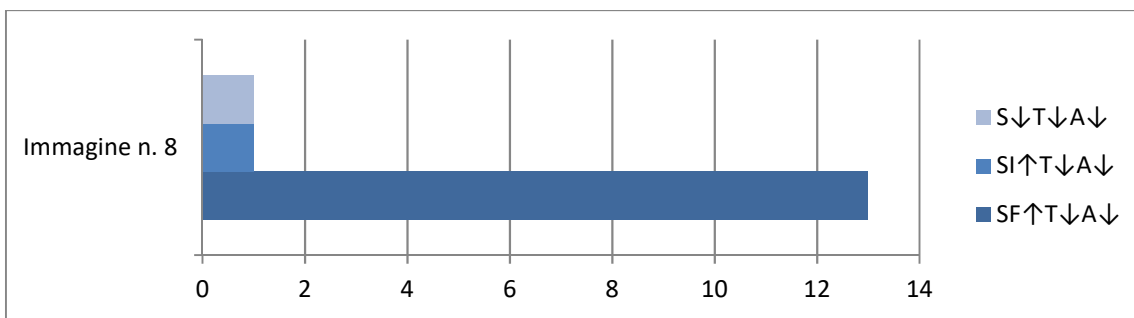
757

Come osservabile nel grafico precedente, abbiamo omissso le risposte fornitemi in riferimento all'immagine n. 8 per la quale abbiamo preferito fare un grafico a sé.

Le tre opzioni a disposizione degli studenti sono state *la coutumiaque*, *la ficotève* e *la sartin*, di cui la prima pseudo-parola presenta un'assonanza semantica con il francese e la terza con l'italiano. Emerge dal grafico che segue una netta prevalenza di scelte riferite all'opzione n. 1, a testimonianza della maggiore forza del francese nei partecipanti che sono a tutti gli effetti locutori francofoni in cui l'italiano rappresenta la L2 o, addirittura, la L3 per alcuni di essi.

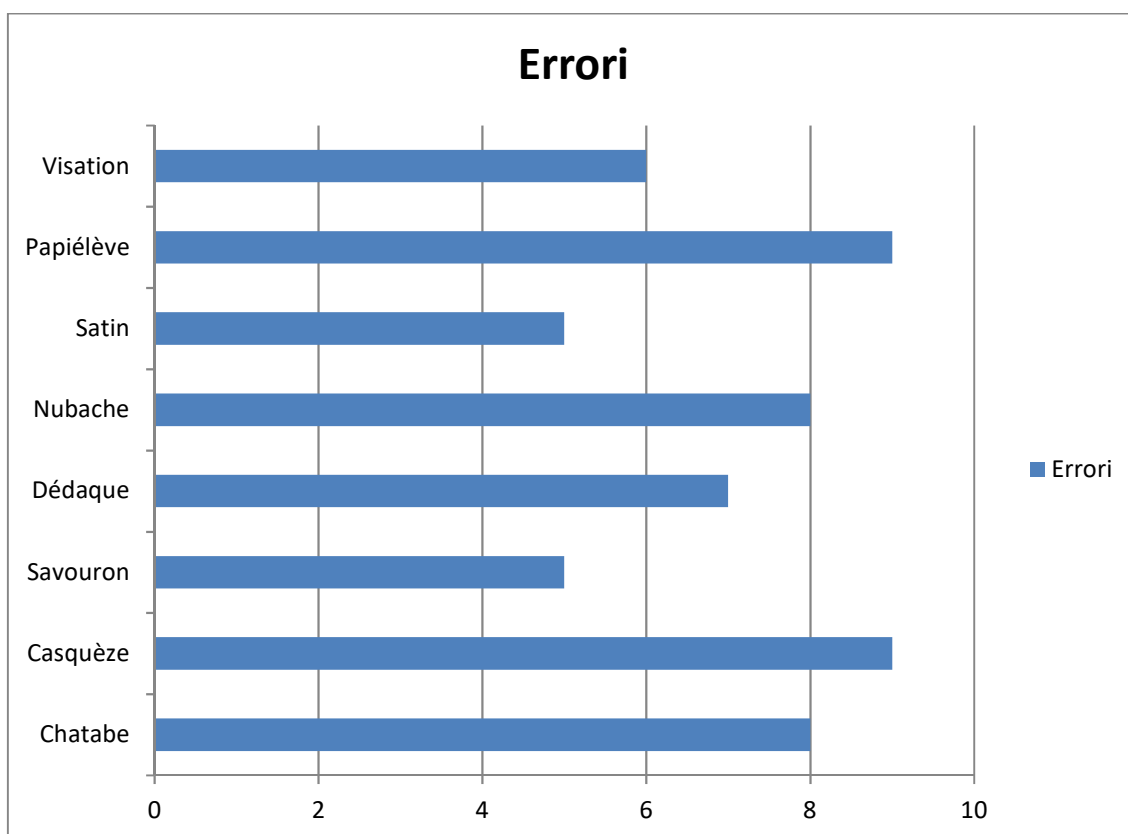
⁷⁵⁶ Le risposte semanticamente orientate sono state 71, quelle concordi al genere della *terminaison* 31 e quelle prive di entrambi gli indizi 3.

⁷⁵⁷ Grafico n. 4.139.



758

Nell'esercizio n. 4 è richiesto loro di individuare eventuali errori di genere all'interno delle due poesie di G. Apollinarie proposte nel fascicolo distribuito. Sebbene totalmente inesistenti, anche in questo gruppo di osservazione, sono stati individuati numerosi errori, come emerge dal grafico seguente.



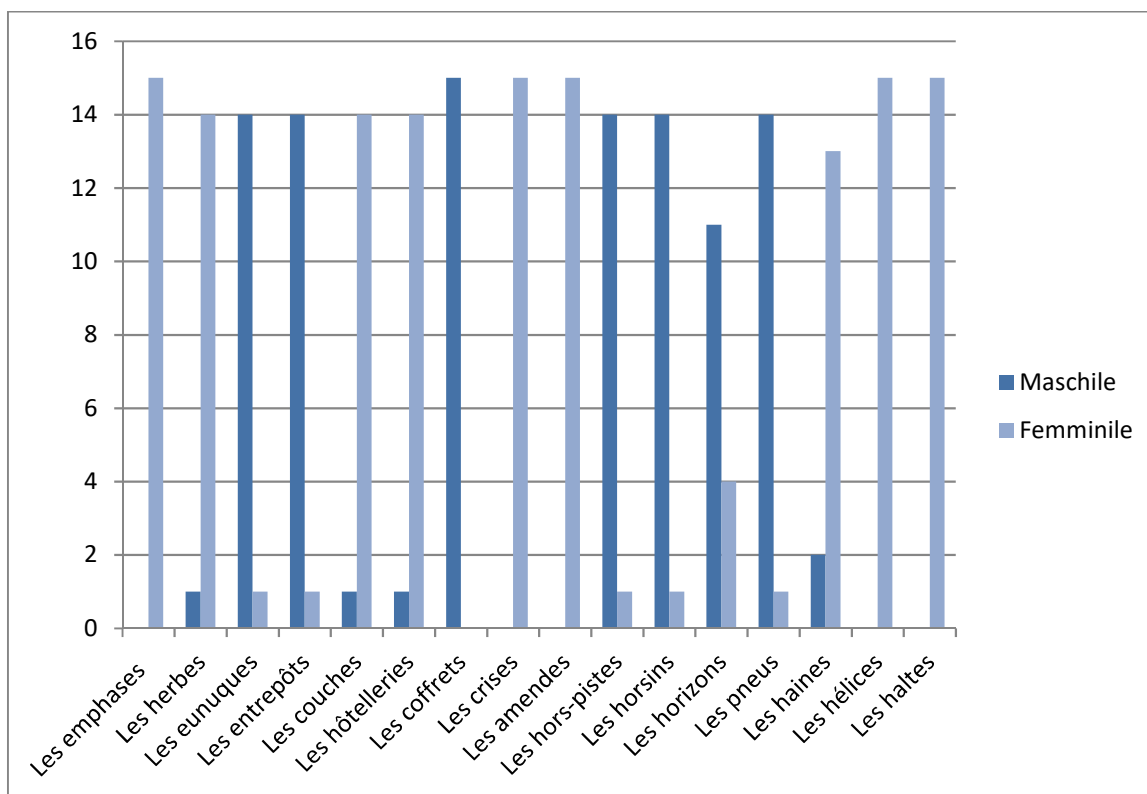
759

Andando a porre l'attenzione solamente nelle pseudo-parole individuate dai partecipanti come erranee è evidente nuovamente che *-ève* e *èze* siano le desinenze più incerte dal momento che inducono maggiormente in errore, mentre *-in* e *-on* sembrano essere quelle meglio acquisite.

⁷⁵⁸ Grafico n. 4.140.

⁷⁵⁹ Grafico n. 4.141.

I risultati emersi nell'esercizio successivo, nel quale è richiesto loro di trasformare al singolare 16 parole reali della lingua francese specificandone il genere, sono evidenziati nel grafico qui di seguito.



760

Ne deriva che gli errori commessi nel corso di tale prova siano:



761

Emerge, quindi, che le sole parole in riferimento alle quali i partecipanti mostrano incertezze siano *les haines* e *les horizons*, entrambe con h iniziale, rispettivamente aspirata e muta.

In linea generale, il quantitativo di errori commessi in questo esercizio è stato notevolmente inferiore rispetto a quello registrato nei test somministrati in Italia.

Le categorie di parole che, a loro avviso, condividono lo stesso genere sono:

| Categoria | Numero di partecipanti che ha espresso questa idea |
|---|--|
| <i>Les jours de la semaine</i> | 2 |
| <i>Les insects (la coccinelle, la limace, la santerelle, la fourmie, la chenille)</i> | 2 |
| <i>La ville et ses parties (la ville, la route, la voiture, l'avenue)</i> | 2 |
| <i>Ce qui concerne la couture (machine à coudre, la coutumière, la couture, la dentelle, la broderie)</i> | 2 |

| | |
|---|---|
| <i>Les couleurs</i> | 1 |
| <i>Les vêtements</i> | 1 |
| <i>Le maquillage (le rouge à lèvres, le fard à paupières, l'eyeliner)</i> | 1 |
| <i>Les matériaux (la plastique, le coton, l'acier)</i> | 1 |
| <i>Les choses de l'école (le livre, le classeur, le cahier)</i> | 1 |
| <i>Les forces armées (la police, la gendarmerie, l'armée)</i> | 1 |
| <i>Les parties de la maison (Le mur, le tableau, le plafond)</i> | 1 |
| <i>Les éléments astronomiques (l'étoile, la lune, la terre)</i> | 1 |
| <i>Les races des chiens (le saint Bernard, le levrier, le dalmatien)</i> | 1 |

La risposta alla domanda successiva ha, inaspettatamente, suscitato diverse titubanze tanto che le reazioni a tale quesito, sinora più omogenee, sono state come segue: *recrue*, *sentinelle*, *garde* sono tutte di genere femminile per 11 persone, *sentinelle e garde* sono maschili per 2 alunni e femminili per un solo partecipante e, infine, lo stesso quantitativo di studenti ritiene che solo *recrue* sia di questo genere.

Solamente 6 di essi giustificano la loro scelta proponendo le risposte che seguono:

c'est une question de parité = 3 persone;

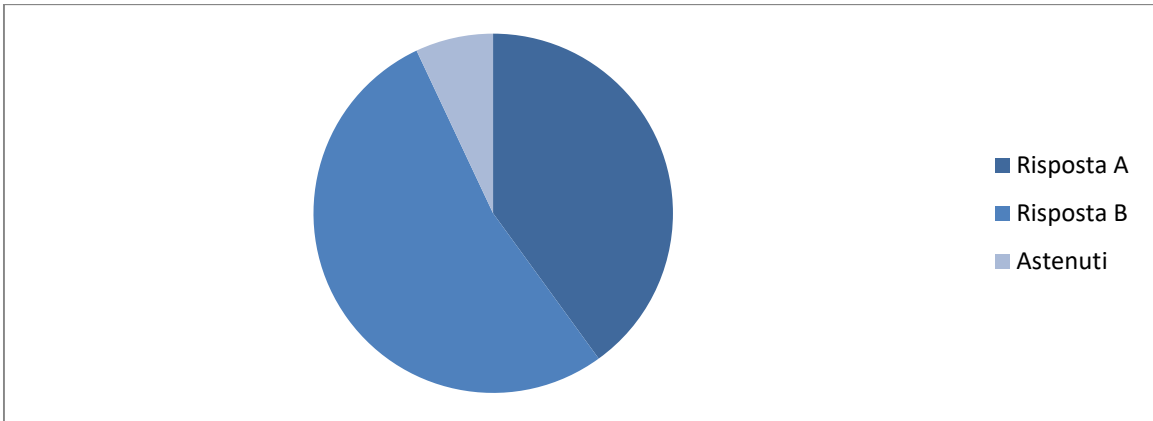
c'est plus poétique = 2 persone;

phonétique = 1 persona;

il s'agit de milieux mixtes = 1 persona.

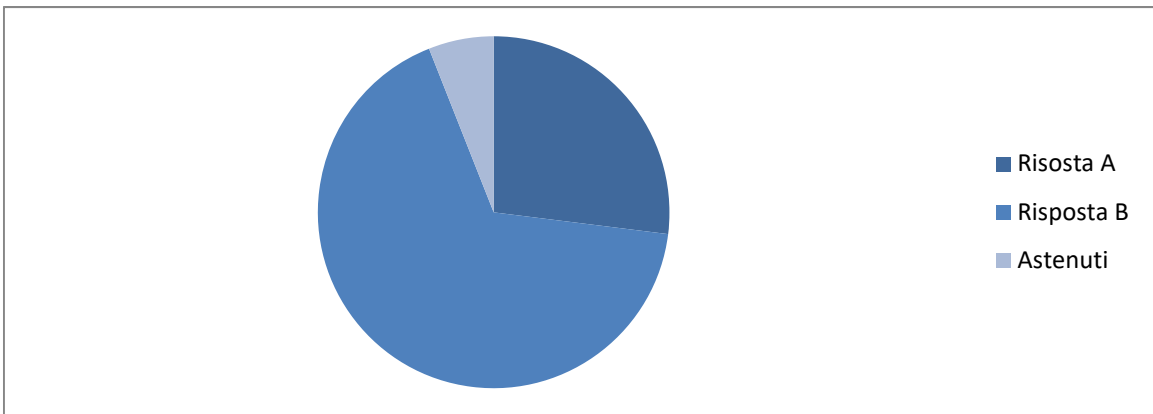
Non tutti sono d'accordo con la mia affermazione, nella quale asserisco che il genere di *mannequin* sia sempre maschile. Infatti, due partecipanti ci tengono a specificare, in nota, che non condividono quanto da me affermato dal momento che tale termine dispone, a loro avviso, di entrambi i generi.

La maggioranza di essi giustifica tale situazione motivandola fonologicamente. Come si evince dal grafico successivo, infatti, più della metà di essi appone una X sulla risposta B.



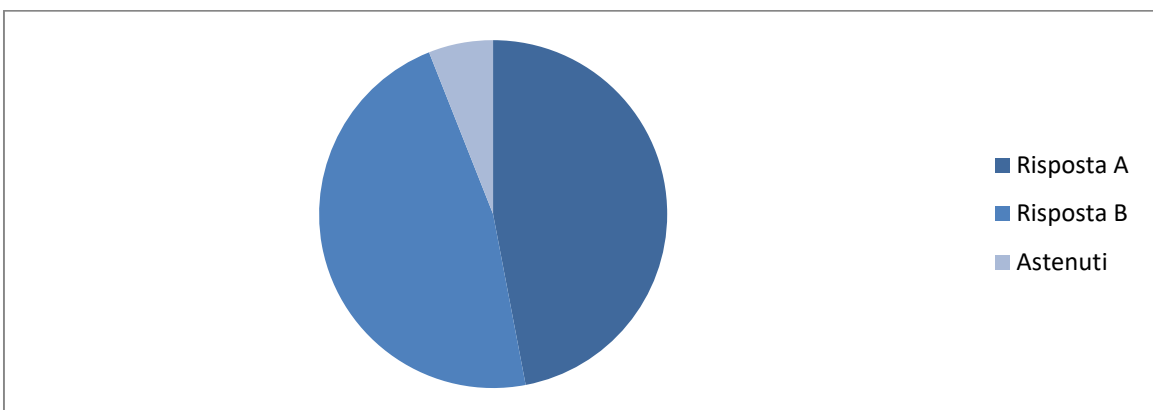
762

Nel quesito successivo, nel quale chiedo loro di motivare la presenza del solo genere maschile del termine *soprano*, gran parte di essi, anche questa volta, si orienta verso la fonetica, la cui struttura ne determina il genere grammaticale.



763

La risposta alla domanda finale mostra la totale incertezza degli studenti intervistati.



764

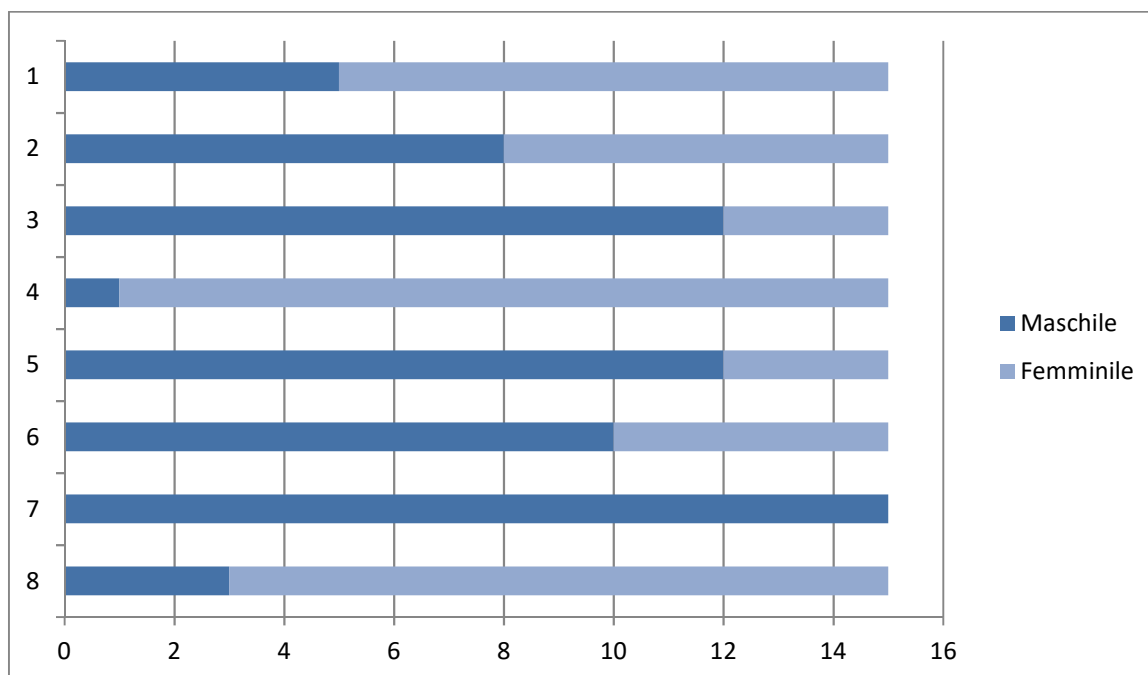
⁷⁶² Grafico n. 4.144.

⁷⁶³ Grafico n.4.145.

⁷⁶⁴ Grafico n. 4.146.

Tra i partecipanti 1 si astiene, 7 rispondono sostenendo che sia la semantica di afferenza a determinare il genere di appartenenza dei nomi (i termini facenti parte della stessa categoria condividono lo stesso genere) e 7 ritengono che il genere di catalogazione di un termine sia dovuto esclusivamente alla struttura morfo-fonologica dalla quale esso deriva e alla quale è riconducibile.

Per quanto riguarda l'esercizio nel quale è necessario attribuire il genere a delle immagini concernenti varie attività lavorative, emerge che i mestieri di *professore*, *calciatore* e *receptionist* risultano essere quelli più caratterizzati sessualmente; *giudice*, invece, è quello più equivoco.



765

4. 11 Valutazioni finali

4.11.1 Confronto dei risultati emersi nel primo incontro tenutosi presso i vari atenei

A seguito del primo incontro nelle Università nelle quali abbiamo somministrato il test, da un confronto tra i risultati ottenuti nei vari Atenei volto a poterne osservare divergenze e punti in comune emerge che, in linea generale, in riferimento al primo esercizio vengono commessi molti più errori a Roma⁷⁶⁶.

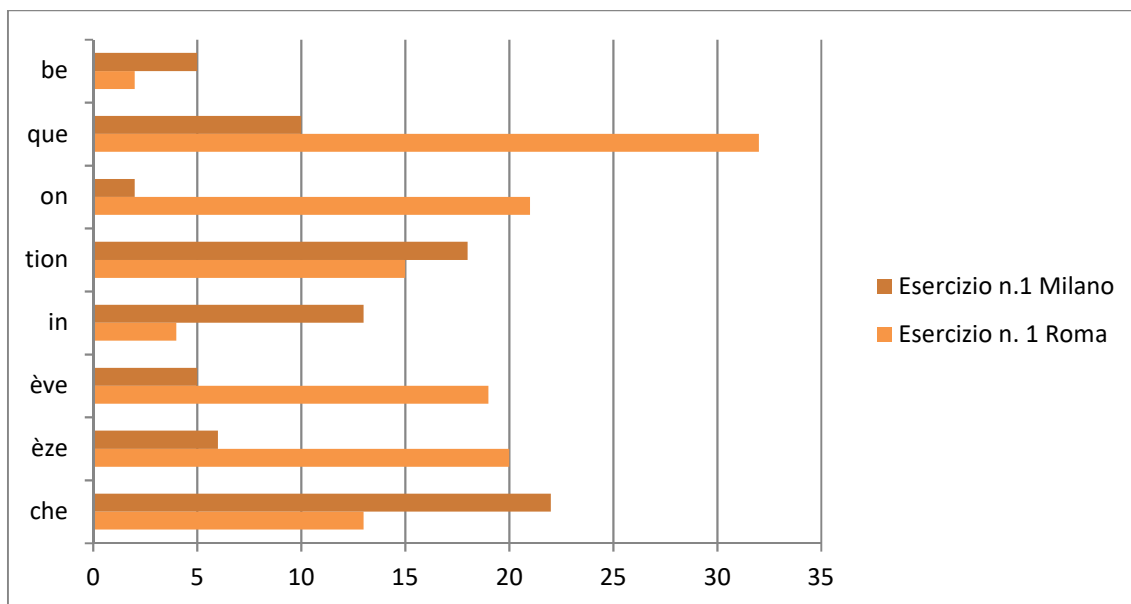
In tutte le sedi nei primi tre esercizi è il terzo a destare maggiori problemi.

Nello specifico del primo esercizio, fatta eccezione per *-be*, per le altre *terminaisons* si sono registrati dei dati molto eterogenei e divergenti.

⁷⁶⁵ Grafico n. 4.147.

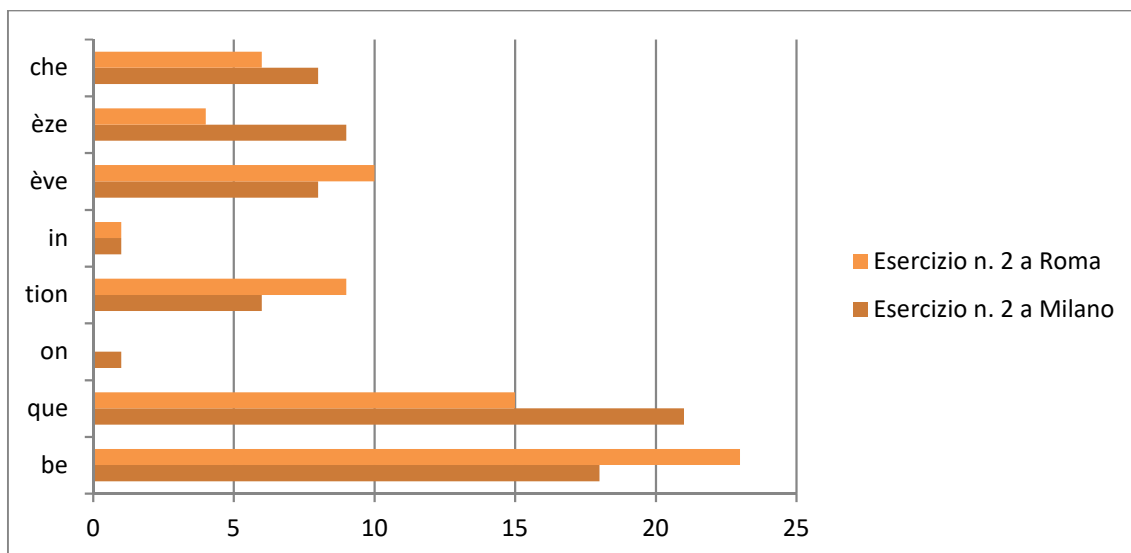
⁷⁶⁶ 125 contro gli 81 errori registrati a Milano.

Come mostra il grafico che segue *-be* comporta il minor numero di errori, mentre *-que* e *-che* quello più alto.



767

Per quanto concerne il secondo esercizio, il conteggio complessivo registra un maggiore quantitativo di errori nell'Università milanese⁷⁶⁸. A livello distribuzionale, invece, si osserva una maggiore equità tra i risultati ottenuti nelle due sedi universitarie prese in esame: *-in* riferimento ad *-on* e *-in* si commettono pochissimi errori, diversamente da quanto si registra per *-que* e *-be*.



769

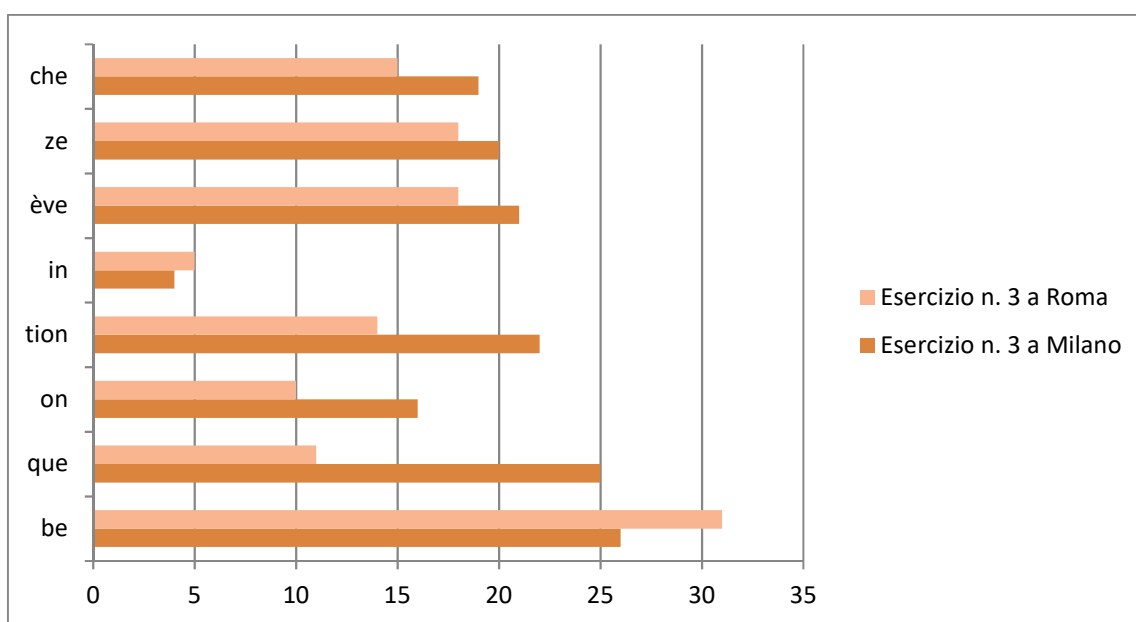
⁷⁶⁷ Grafico 4.148.

⁷⁶⁸ 84 sono gli errori a Milano e 64 quelli registrati a Roma.

⁷⁶⁹ Grafico 4.149.

Nell'esercizio numero 3 si verifica un'inversione di rotta rispetto a quanto osservato finora, dato il maggior quantitativo di errori commessi dagli studenti delle università milanesi⁷⁷⁰.

A livello distribuzionale emerge una grande omogeneità di risultati, tanto da non poter osservare situazioni contraddittorie e in contrasto. Le desinenze *-be* e *-ève* sono quelle in riferimento alle quali sono stati commessi più errori, *-in* è invece quella meglio acquisita.



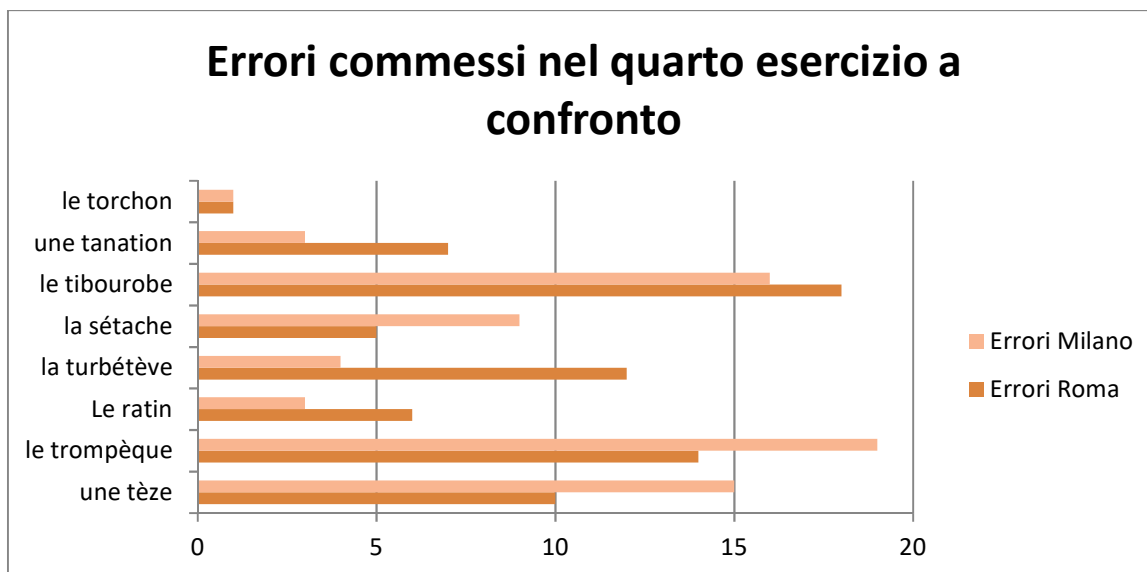
771

I risultati ottenuti in riferimento al quarto esercizio sono pressoché identici a livello quantitativo⁷⁷². Anche a livello distribuzionale tutti i dati emersi nell'incontro di Roma vengono confermati anche dagli studenti milanesi: *-on* e *-in* sono le *terminaisons* più certe, *-be* e *-que* le meno ovvie.

⁷⁷⁰ Il quantitativo degli errori registrati è di 149, contro i 122 commessi dai colleghi romani.

⁷⁷¹ Grafico 4.150.

⁷⁷² A Roma gli errori registrati sono stati 73, mentre a Milano 70.



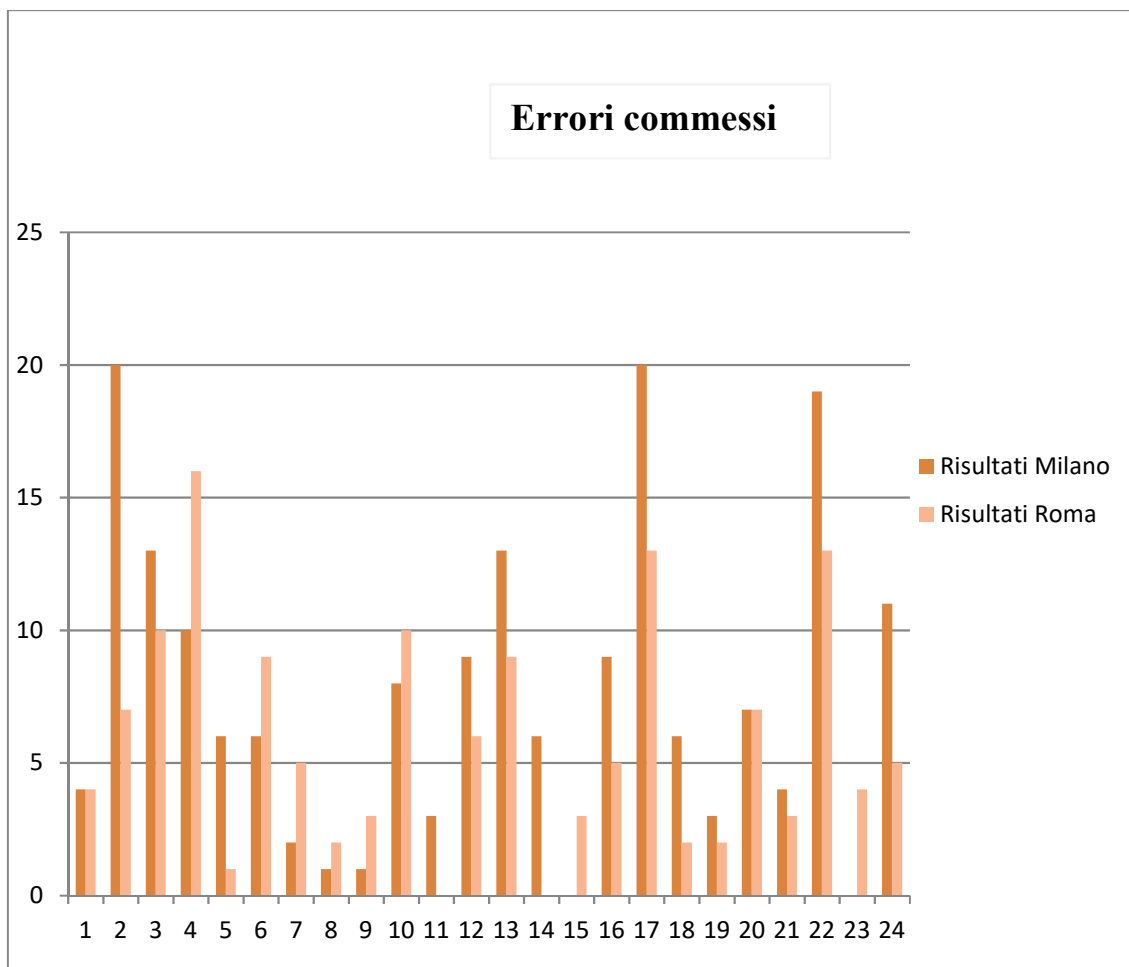
773

Come emerge dall'osservazione del grafico seguente, riferito al primo dei due esercizi *computer-based*, gli studenti della Sapienza risultano fare meno errori rispetto ai colleghi di Milano⁷⁷⁴.

La distribuzione di tali errori, tuttavia, conferma in entrambe le situazioni le stesse criticità e gli stessi punti di forza.

⁷⁷³ Grafico 4.151.

⁷⁷⁴ 181 contro i 139.



775

Per quanto riguarda i tempi di reazione, invece, gli studenti capitolini sono più lenti rispetto ai colleghi meneghini⁷⁷⁶. In linea generale si impiega più tempo per *thèses* (femminile ad alta predicibilità), *lieux* (maschile ad alta predicibilità) e *maillots* (femminile ad alta predicibilità), meno tempo per *hirondeaux* (maschile ad alta predicibilità).

Andando a conteggiare i secondi impiegati, tranne per alcuni casi in cui si riscontra un grande divario tra le due *performances*, come nel caso dell'entrata n. 5, n. 14 e n. 23, per il resto le divergenze registrate non sono particolarmente corpose, come si può osservare nel grafico successivo:

| | Secondi impiegati a Roma | Secondi impiegati a Milano |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 1 | 398 | 501 |
| 2 | 341 | 560 |
| 3 | 369 | 525 |
| 4 | 369 | 515 |
| 5 | 514 | 711 |
| 6 | 409 | 569 |
| 7 | 262 | 410 |

⁷⁷⁵ Grafico 4.152.

⁷⁷⁶ Essi impiegano 11073 secondi totali, contro gli 8236 dei colleghi.

| | | |
|----|-----|-----|
| 8 | 252 | 423 |
| 9 | 221 | 365 |
| 10 | 520 | 489 |
| 11 | 242 | 435 |
| 12 | 340 | 532 |
| 13 | 571 | 385 |
| 14 | 318 | 474 |
| 15 | 221 | 309 |
| 16 | 321 | 375 |
| 17 | 299 | 471 |
| 18 | 323 | 429 |
| 19 | 229 | 382 |
| 20 | 316 | 435 |
| 21 | 319 | 445 |
| 22 | 387 | 428 |
| 23 | 454 | 622 |
| 24 | 241 | 283 |

777

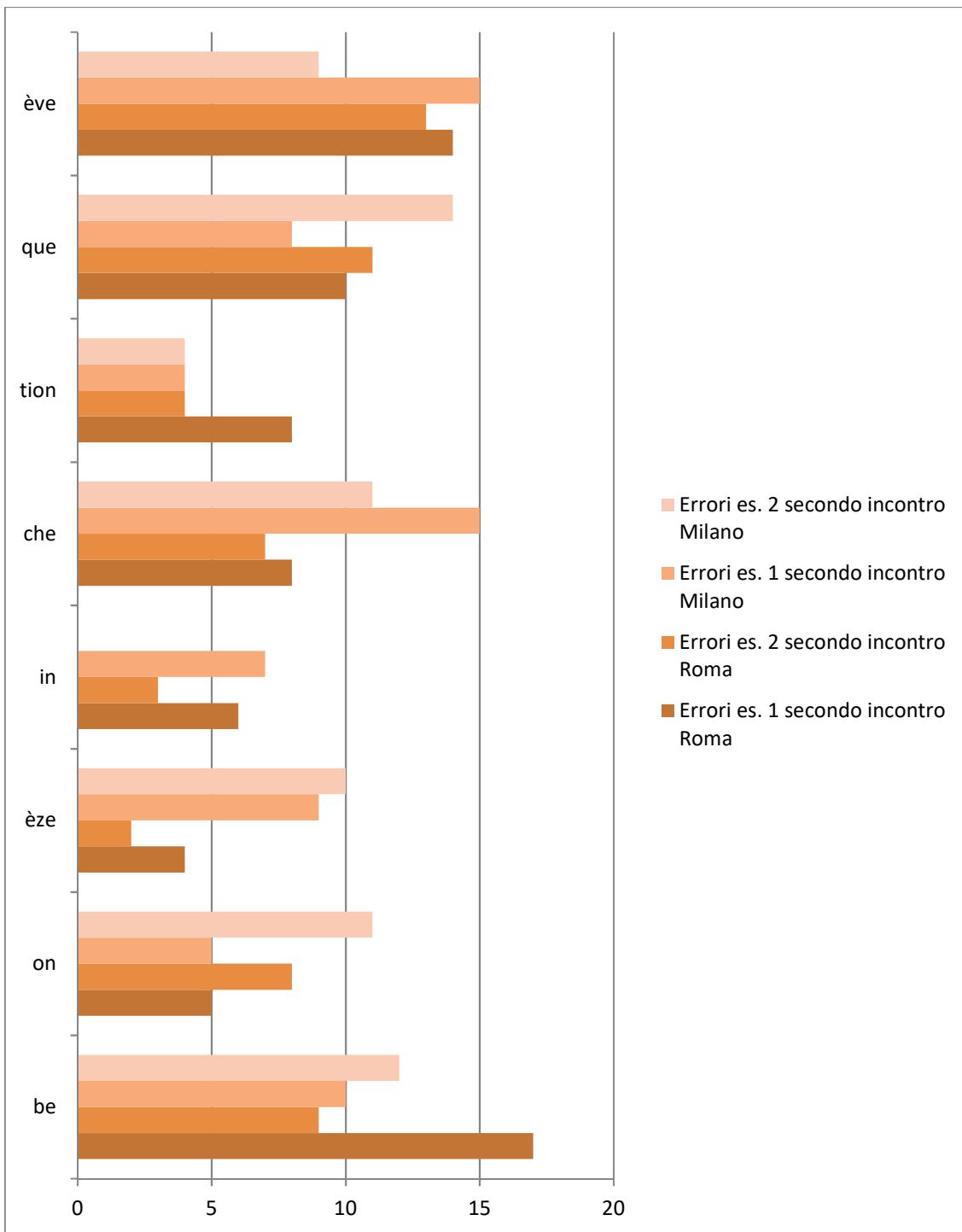
Tutte le risposte di riflessione metalinguistica ottenute dall'elaborazione dei dati registrati nell'esercizio computer-based lasciano emergere sempre, per entrambe le sedi, delle risposte morfo-fonologicamente orientate.

4.11.2 Osservazioni sulla somministrazione del secondo test nelle Università coinvolte

Per quanto concerne il confronto tra i risultati ottenuti nel corso della seconda somministrazione presso le Università, emerge che, a livello complessivo, le *terminaisons* *-be*, *-ève* e *-que* si evidenziano come desinenze meno acquisite a differenza di *-in* che si conferma in quanto elemento certo e indubbio nei partecipanti. Tale dato, già emerso nel precedente incontro, si afferma qui come comune ai due gruppi di partecipanti.

Si osservi il grafico che segue:

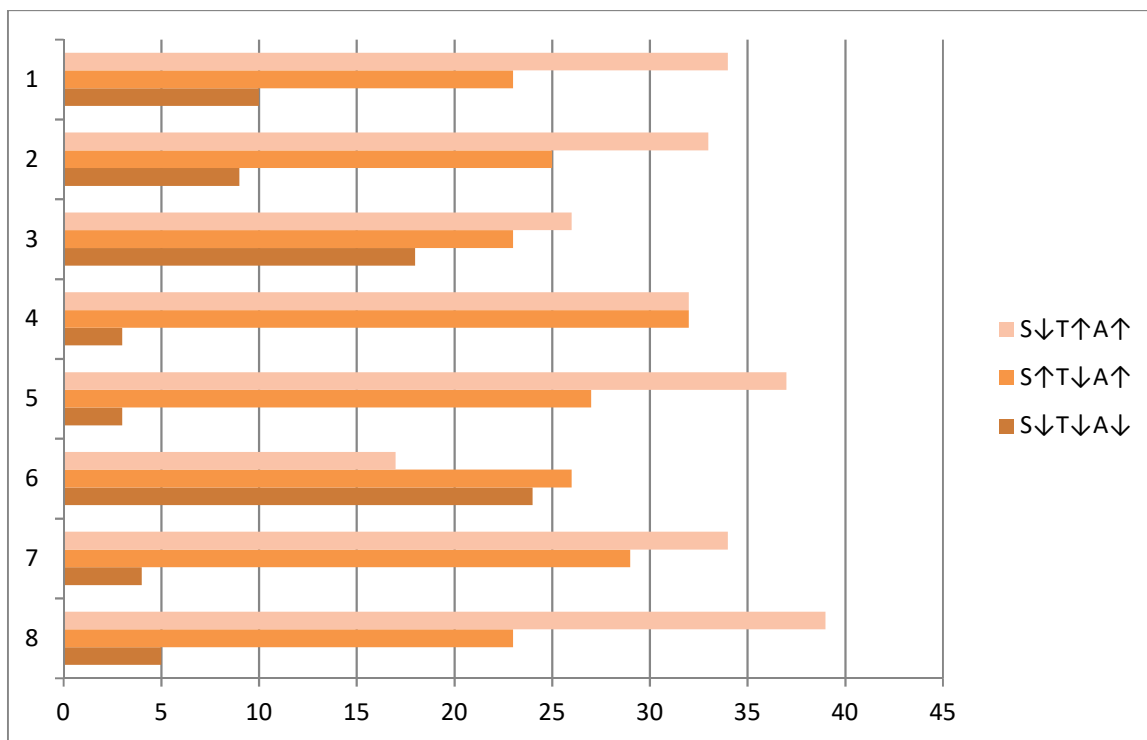
⁷⁷⁷ Grafico 4.153.



778

Per quel che riguarda il terzo esercizio abbiamo riportato di seguito un grafico molto interessante che nasce dalla somma dei risultati ottenuti a Roma e a Milano in occasione del secondo incontro. Da questo lavoro è evidente una diffusa preminenza della catalogazione fonologica sulla semantica e ciò si evince dal quantitativo delle risposte semanticamente orientate (208), il quale risulta essere inferiore alle risposte fonologicamente orientate (252).

⁷⁷⁸ Grafico n. 4.154.

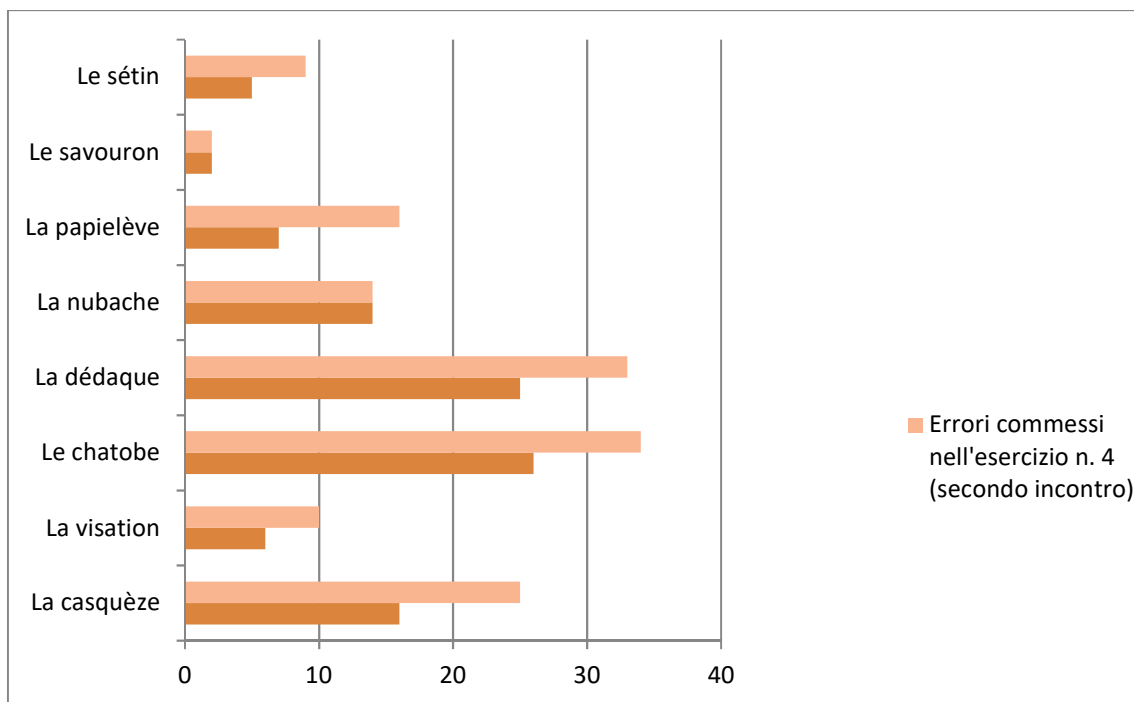


779

Sommando le risposte registrate nel quarto esercizio emergono dei risultati molto simili che contribuiscono a confermare la gradualità di acquisizione delle desinenze. – *Be* e –*que* continuano a confermarsi come le *terminaisons* meno acquisite in entrambi i gruppi di studenti che hanno preso parte all’attività proposta, in riferimento a –*on*, –*in* e –*tion* fanno, invece, pochissimi errori. Ciò si può osservare nella tabella e nel grafico che seguono:

| | Errori Roma, primo incontro | Errori Roma, secondo incontro | Errori Milano, primo incontro | Errori Milano, secondo incontro |
|---------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| – <i>in</i> | 6 | 2 | 3 | 3 |
| – <i>on</i> | 1 | 1 | 1 | 1 |
| – <i>ève</i> | 12 | 1 | 4 | 6 |
| – <i>che</i> | 5 | 4 | 9 | 10 |
| – <i>que</i> | 14 | 11 | 19 | 14 |
| – <i>be</i> | 18 | 12 | 16 | 14 |
| – <i>tion</i> | 7 | 2 | 3 | 4 |
| – <i>èze</i> | 10 | 7 | 15 | 9 |

Sommando i dati registrati nelle varie Università nel primo e nel secondo incontro emerge quanto segue:



780

4.11.3 Università La Sapienza: i risultati dei due test a confronto

Per quanto riguarda i primi due esercizi, come mostra il grafico che segue, il quantitativo di errori commessi è diminuito: nel primo incontro la loro media è stata di 5.51⁷⁸¹, mentre nel secondo di 4.77⁷⁸².

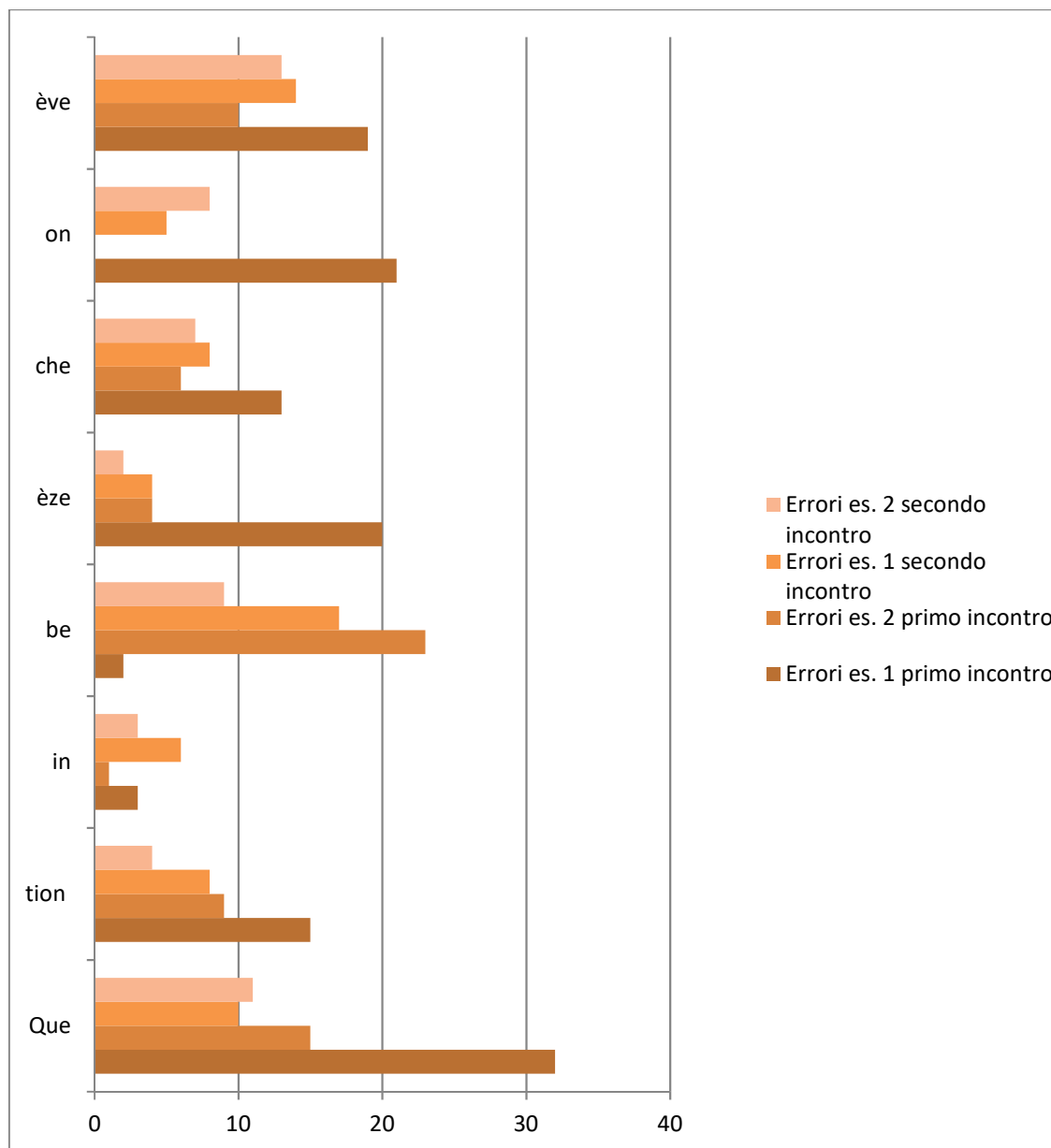
Emerge che, nel complesso dei due test somministrati e dei due esercizi qui osservati, le *terminaisons* *-que* e *-ève* abbiano causato più incertezze e, quindi, più errori, rispettivamente con un totale di 73 e 56 errori, mentre *-in* con i suoi 13 errori complessivi si conferma come la *terminaison* meglio acquisita.

Si osservi il seguente grafico:

⁷⁸⁰ Grafico n. 4.156.

⁷⁸¹ 193 errori su 35 partecipanti.

⁷⁸² 129 errori su 27 partecipanti.



783

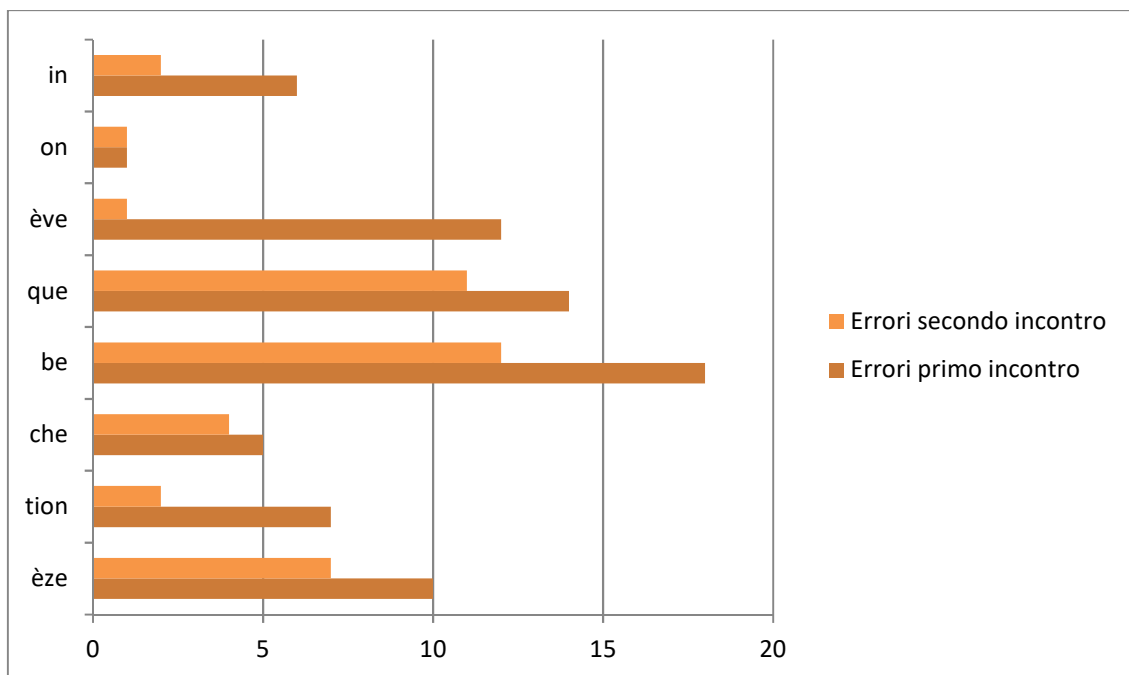
Al fine di rendere più chiaro quanto appena detto, segue una tabella in cui si procede all'osservazione comparativa degli errori commessi nelle due somministrazioni e nelle tre sedi universitarie in riferimento alle 8 *terminaisons* qui prese in esame. Nelle ultime tre colonne vengono presi in considerazione il quantitativo finale degli errori, quello parziale ottenuto a Roma nei due incontri e quello parziale di Milano.

Dalla somma degli errori commessi nei due esercizi, le due *terminaisons* che ad unanimità hanno maggiormente indotto in errore sono *-be* e *-que*, anche *-che* e *-tion* (limitatamente a Roma) hanno causato numerosi errori, più semplici e maggiormente acquisite sono le desinenze *-in*, *-on* e *-tion* (solo a Milano).

⁷⁸³ Grafico n. 4.157.

| | Università La Sapienza | | Università di Milano | | Valutazioni finali | | |
|--------------|------------------------|------------------|----------------------|------------------|--------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| | Primo incontro | Secondo incontro | Primo incontro | Secondo incontro | N. totale errori | N. totale errori primo incontro | N. totale errori secondo incontro |
| <i>-èze</i> | 24 | 6 | 15 | 19 | 64 | 39 | 25 |
| <i>-be</i> | 25 | 26 | 23 | 22 | 96 | 48 | 48 |
| <i>-che</i> | 19 | 15 | 30 | 26 | 90 | 49 | 41 |
| <i>-in</i> | 4 | 9 | 14 | 7 | 34 | 18 | 16 |
| <i>-tion</i> | 24 | 12 | 24 | 8 | 68 | 48 | 20 |
| <i>-on</i> | 21 | 13 | 3 | 16 | 53 | 24 | 29 |
| <i>-ève</i> | 29 | 27 | 13 | 24 | 93 | 42 | 51 |
| <i>-que</i> | 47 | 21 | 31 | 22 | 121 | 78 | 43 |

In riferimento all'esercizio di caccia all'errore sottoposto ai partecipanti all'interno del quarto esercizio, si riscontra un quantitativo di errori molto più esiguo nel secondo incontro: si passa, infatti, da 73 errori complessivi a 40, circa la metà in meno. Andando a calcolare la media di errori commessa da ciascun locutore e considerando anche il numero di partecipanti più ristretto nel secondo incontro, emerge che essa sia stata meno pesante nella seconda somministrazione (1.48 errori ogni individuo) rispetto a quanto registrato nella prima (media di 2.08 errori cadauno).



784

Per quanto riguarda l'esercizio di individuazione del genere tramite il passaggio dal plurale al singolare di una cospicua lista di parole fornite agli studenti in una tabella da completare, risulta come l'unico dato coincidente sia la prevalenza di errori riferiti alle *terminaisons* maschili a bassa predicibilità, come si evince dalla tabella che segue:

| | Numero errori primo incontro | Classifica | Numero errori secondo incontro ⁷⁸⁵ | Classifica |
|----|------------------------------|------------|---|------------|
| M+ | 44 | 2 | 14 | 4 |
| M- | 61 | 1 | 19 | 2 |
| F+ | 31 | 3 | 8 | 3 |
| F- | 15 | 4 | 49 | 1 |

Per quanto concerne la lettera iniziale, invece, i dati registrati nei due incontri non coincidono dal momento che non vi è rispondenza tra i dati emersi, come emerge nelle tabelle che seguono, nelle quali si riscontra, tuttavia, come dato comune la predominanza di errori in riferimento a parole con h e, in particolare, con h aspirata iniziale: essi risultano essere molto più diffusi rispetto a quelli riferiti ai termini che iniziano con h muta.

⁷⁸⁴ Grafico n. 4.158.

⁷⁸⁵ Il quantitativo di errori riportato nella seconda e nella quarta colonna è espresso in percentuale.

| | Numero errori primo incontro | Classifica | Numero errori secondo incontro | Classifica |
|------------|---------------------------------|------------|--------------------------------------|------------|
| Consonante | 50 | 1 | 14 | 3 |
| Vocale | 47 | 3 | 14 | 2 |
| H | 45 | 2 | 18 | 1 |

Di cui:

| | Numero errori primo incontro | Classifica | Numero errori secondo incontro | Classifica |
|------------|--|------------|---|------------|
| H muta | 10 (2.5 in media per ogni entrata) | | 19 (4.75 in media per ogni entrata) | |
| H aspirata | 30 (7.5 in media per ogni entrata) | | 36 (9 in media per ogni entrata) | |

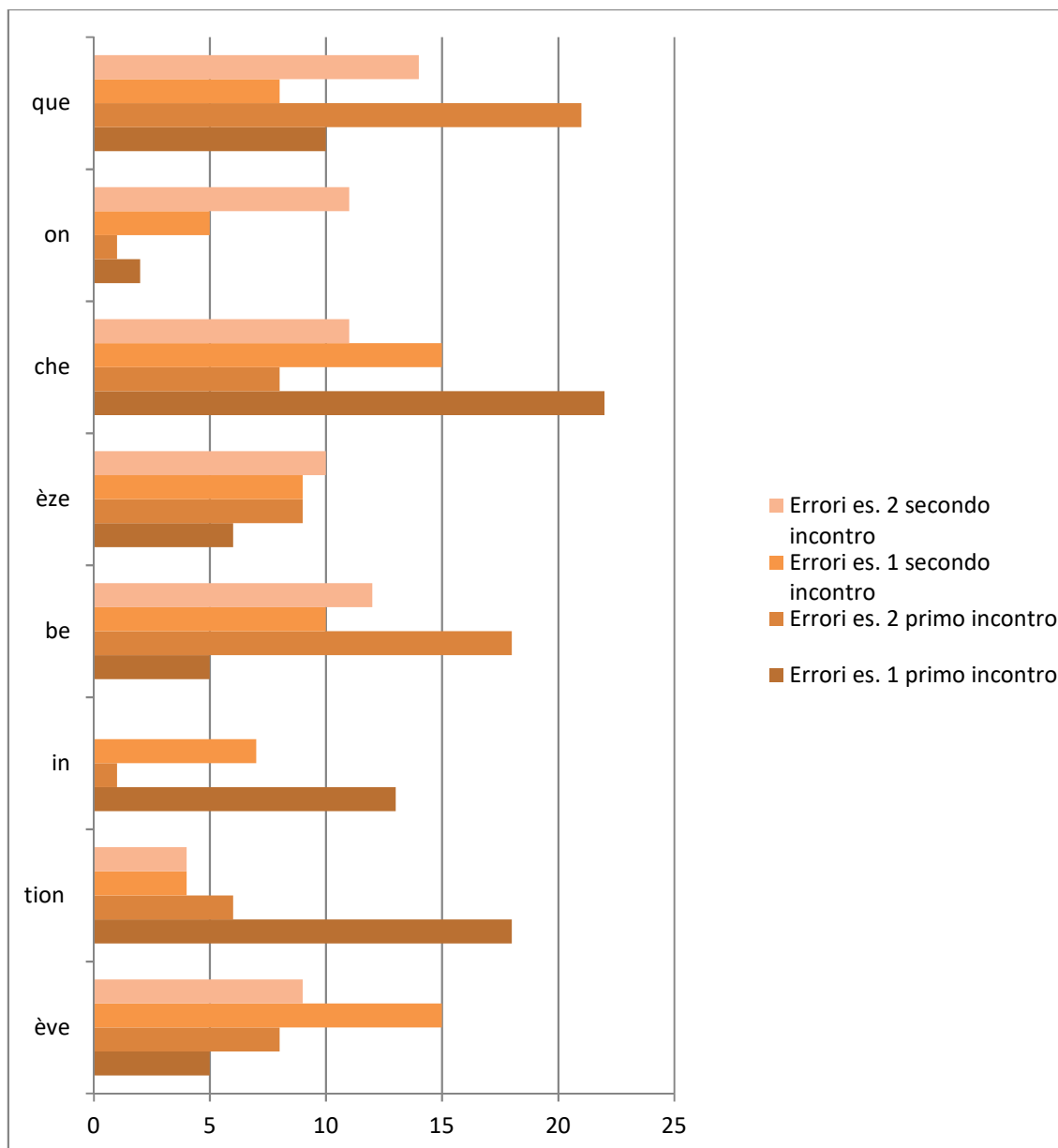
4.11.4 Considerazioni finali sui test distribuiti presso le Università di Milano

Per quanto concerne i primi due esercizi, propongo il grafico successivo, nel quale paragono i risultati ottenuti nei due incontri in entrambe le prove.

Emerge che il numero complessivo di errori si sia abbassato dalla prima alla seconda prova, passando da 153 su 41 studenti partecipanti, pari a 3.73 errori in media per ciascun locutore, contro i 144 su 40 partecipanti, pari alla media di 3.6 errori a individuo nel secondo incontro.

Le *terminaisons -que, -che e -be* si confermano come lo scoglio maggiore per gli studenti coinvolti, registrando rispettivamente 53, 56 e 45 errori, mentre *-in e -on* riportano il minor numero di incertezze, arrivando a 21 e 19 errori.

Questi ed altri i dati osservabili nel grafico che segue:



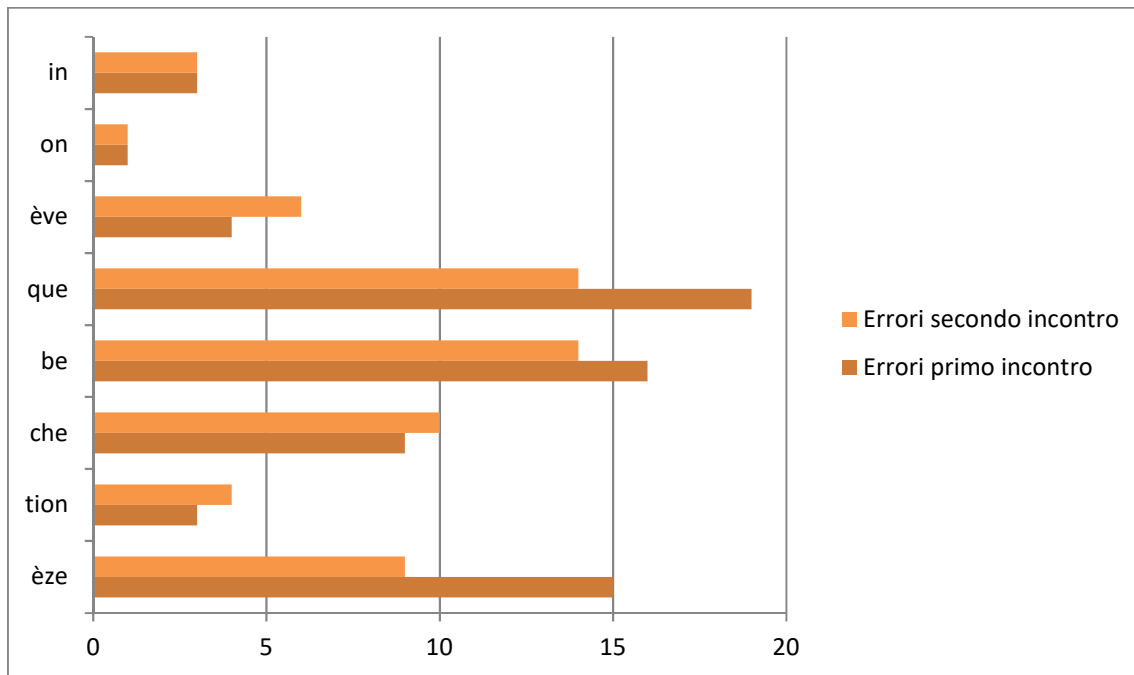
786

Riguardo il terzo esercizio, invece, non abbiamo potuto provvedere alla comparazione dei risultati tra i due incontri dal momento che i due test prevedono prove complementari, ma differenti sia nella richiesta che nella modalità di svolgimento.

Per quanto concerne l'esercizio n. 4, dal confronto dei risultati ottenuti nei due incontri avuti a Milano, si evince che a seguito di un anno accademico il numero degli errori commessi risulta essere significativamente sceso, passando da 70 errori su 41 partecipanti a 61 su 40 studenti, la media degli errori commessi da ciascuno studente è passata da 1.7 a 1.52.

Le desinenze *-be* e *-que* risultano le più incerte, mentre *-on* si conferma nel suo ruolo di *terminaison* meglio acquisita, riportando lo stesso numero di errori, ossia 1, nelle due prove somministrate.

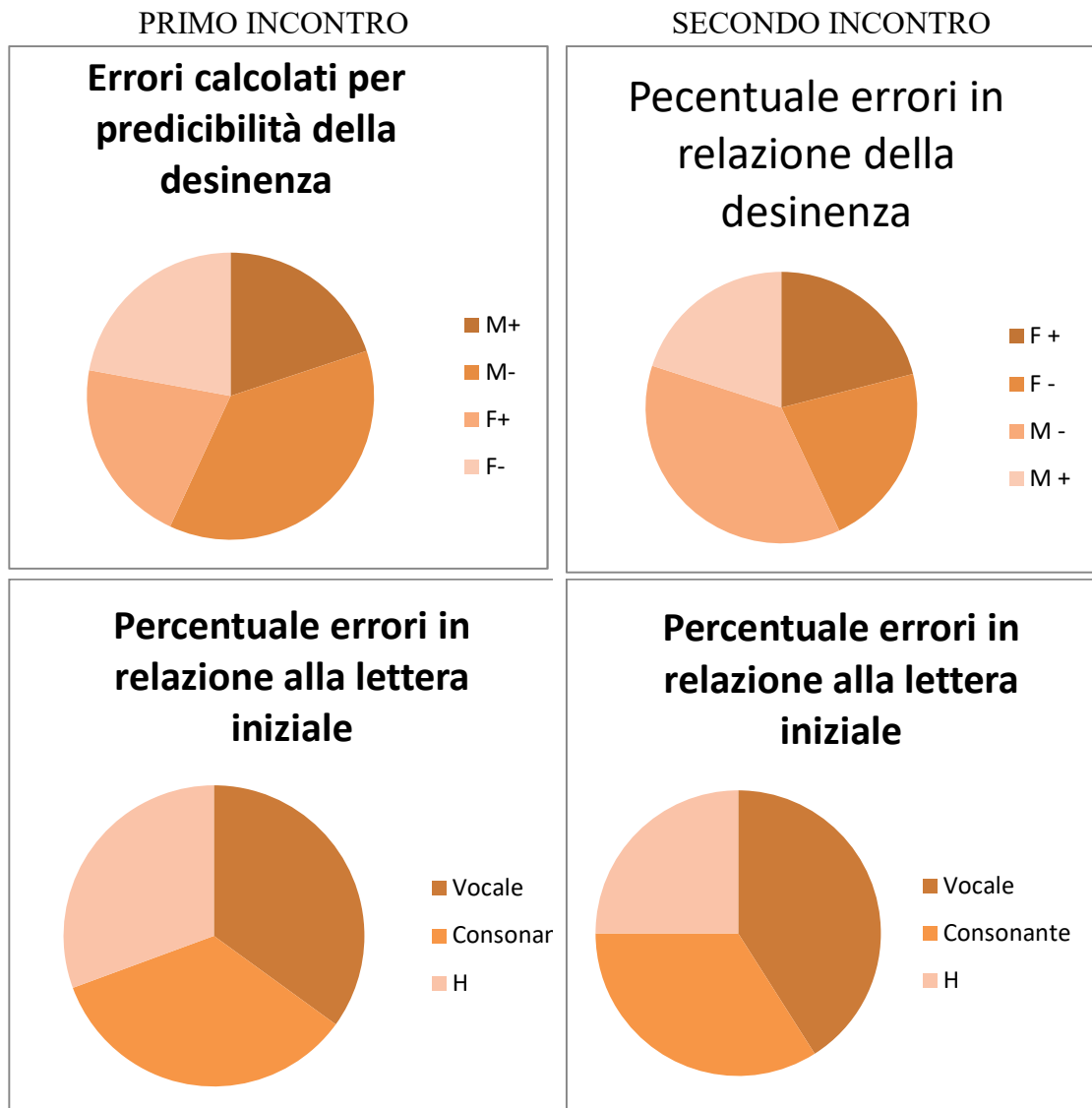
⁷⁸⁶ Grafico n. 4.159.



787

Per quanto concerne l'esercizio in cui era necessario volgere al singolare termini più o meno ricorrenti in francese, nella tabella che segue abbiamo messo a confronto i grafici a torta ottenuti nei due incontri. Da essi emerge che, in entrambi i casi, le parole con vocale iniziale e con *terminaison* maschile a bassa predicibilità risultano essere le più deboli, mentre su quelle meglio acquisite persistono numerosi dubbi: esse sono femminili ad alta predicibilità nel primo esercizio e maschili ad alta predicibilità nel secondo.

Il grafico seguente mette in risalto proprio questi dati:



788

Più nello specifico, in riferimento al confronto h muta h aspirata è possibile notare il dislivello dei risultati ottenuti osservando le medie registrate:

- Milano, primo incontro:

$$H \text{ muta} = 28 / 4 = 7$$

$$H \text{ aspirata} = 36 / 4 = 8$$

- Milano, secondo incontro

$$H \text{ muta} = 10 / 4 = 2.5$$

$$H \text{ aspirata} = 30 / 4 = 7.5$$

4.11.5 Conclusioni finali in riferimento agli Istituti Secondari di Secondo Grado coinvolti

All'interno di questo paragrafo intendo mostrare i risultati del confronto dei dati emersi nei differenti Istituti secondari di Secondo Grado ai quali mi sono rivolta.

I dati riportati in rosso sono quelli che si ripetono e riconfermano in almeno due dei tre contesti di somministrazione, ai quali è necessario, quindi, prestare maggiore attenzione.

Segue una minuziosa osservazione dei risultati ottenuti nei tre Istituti coinvolti in riferimento a ogni singolo esercizio somministrato.

Nell'esercizio n. 1 emerge come le *terminaisons* *-tion* e *-in* siano qui meglio recepite rispetto alla media, mentre *-be* risulta essere la più incerta.

| L.L. MARIA AUSILIATRICE | | L.L. N. MACHIAVELLI | | L. A. MÉZIÈRES | | | | | | | |
|----------------------------|---|---------------------|---|----------------|---|------|---|-------|---|-----|---|
| -in | ↑ | -tion | ↓ | -tion | ↑ | -in | ↓ | -be | ↑ | -on | ↓ |
| -èze | | -que | | -che | | -ève | | -in | | -in | |
| | | | | -be | | | | -tion | | | |

Nel secondo esercizio *-tion* e *-in* si riconfermano come le desinenze meglio acquisite e *-on* e *-que*, invece, sono le più destabilizzanti per i tre gruppi di locutori ai quali mi sono indirizzata.

| L.L. MARIA AUSILIATRICE | | L.L. N. MACHIAVELLI | | L. A. MÉZIÈRES | | | | | | | |
|----------------------------|---|---------------------|---|----------------|---|-------|---|-------|---|--------|---|
| - que | ↑ | -tion | ↓ | - che | ↑ | - èze | ↓ | - on | ↑ | - in | ↓ |
| - on | | - be | | - be | | - in | | - que | | - tion | |
| - èze | | - che | | - ève | | - in | | | | | |
| | | | | - que | | | | | | | |

Procedendo con un'osservazione comparativa dei risultati emersi nella somministrazione dei test nei tre Istituti Secondari di Secondo Grado coinvolti nel mio progetto, propongo la tabella in cui l'obiettivo è di dimostrare coincidenze e divergenze nei risultati ottenuti nei primi due esercizi.

Abbiamo evidenziato in verde le occasioni nelle quali gli studenti hanno commesso meno errori e in rosso quelle più problematiche, ossia quelle che hanno fatto registrare un maggior quantitativo di errori commessi.

| | Maria Ausiliatrice | | N. Machiavelli | | A. Mézières | |
|-------------|--------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | Primo esercizio | Secondo esercizio | Primo esercizio | Secondo esercizio | Primo esercizio | Secondo esercizio |
| <i>èze</i> | 7 | 5 | 9 | 6 | 8 | 7 |
| <i>be</i> | 4 | 3 | 10 | 10 | 11 | 5 |
| <i>che</i> | 7 | 3 | 5 | 15 | 4 | 6 |
| <i>in</i> | 8 | 4 | 3 | 7 | 1 | 0 |
| <i>tion</i> | 1 | 3 | 13 | 8 | 1 | 2 |
| <i>on</i> | 3 | 5 | 7 | 9 | 1 | 13 |
| <i>ève</i> | 5 | 4 | 6 | 10 | 11 | 9 |
| <i>que</i> | 2 | 6 | 10 | 10 | 3 | 10 |

Incrociando i risultati emerge come *-ève* e *-be* siano le *terminaison* meno acquisite e *-in* e *-tion* quelle meglio conosciute dai partecipanti, indipendentemente dalla loro origine o situazione linguistica.

| | Totale errori M. Ausiliatrice | Totale errori N. Machiavelli | Totale errori A. Mézières | Totale errori |
|-------------|-------------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------|
| <i>èze</i> | 12 | 15 | 15 | 42 |
| <i>be</i> | 7 | 20 | 16 | 43 |
| <i>che</i> | 10 | 15 | 10 | 35 |
| <i>in</i> | 12 | 10 | 1 | 23 |
| <i>tion</i> | 4 | 21 | 3 | 28 |
| <i>on</i> | 8 | 16 | 14 | 38 |
| <i>ève</i> | 9 | 16 | 20 | 45 |
| <i>que</i> | 8 | 20 | 13 | 41 |

Come è evidente nel terzo esercizio, la semantica risulta avere la meglio ed esser recepita come indizio dominante nelle scuole italiane, ma non presso il Liceo Alfred Mézières di Longwy, soprattutto nei primi esercizi. Interessante la recessione di circa il 20% che la categorizzazione su base semantica registra in Lorena, dove la morfo-fonetica acquisisce molto più terreno.

Risulta un dato molto particolare e interessante, poiché, da una visione d'insieme complessiva dei tre plessi coinvolti, si classificano al primo posto le risposte semanticamente orientate (266), al secondo posto quelle prive di orientamento (48) e al terzo posto quelle fonologicamente contraddistinte (62)⁷⁸⁹.

Si registra una flessione circa il ruolo esercitato dalla semantica in Francia, dal momento che essa rappresenta il 79.1% delle risposte presso il Liceo Maria Ausiliatrice, l'80,6% nel Liceo Nicolò Machiavelli e il 50.8% a Longwy.

| | | S↓T↓A↓ | S↓T↑A↑ | S↑T↓A↓ |
|---|--------------------|----------|----------|-----------|
| 1 | Maria Ausiliatrice | 0 | 0 | 12 |
| | N. Machiavelli | 0 | 0 | 20 |
| | A. Mézières | 3 | 5 | 7 |
| 2 | Maria Ausiliatrice | 2 | 1 | 9 |
| | N. Machiavelli | 3 | 1 | 16 |
| | A. Mézières | 0 | 1 | 14 |
| 3 | Maria Ausiliatrice | 1 | 0 | 11 |
| | N. Machiavelli | 2 | 0 | 18 |
| | A. Mézières | 0 | 6 | 9 |
| 4 | Maria Ausiliatrice | 0 | 1 | 11 |
| | N. Machiavelli | 0 | 1 | 19 |

⁷⁸⁹ Le risposte risultano essere così distribuite:

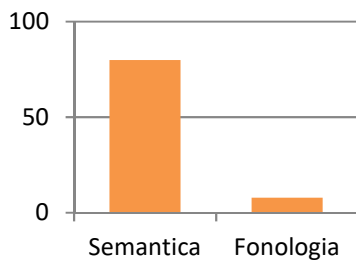
| | Risposte prive di orientamento | Risposte semanticamente orientate | Risposte fonologicamente orientate |
|--------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Maria Ausiliatrice | 11 | 76 | 9 |
| N. Machiavelli | 19 | 129 | 12 |
| A. Mézières | 18 | 61 | 41 |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------|-----------|----------|
| | A. Mézières | 0 | 1 | 14 |
| 5 | Maria Ausiliatrice | 0 | 4 | 8 |
| | N. Machiavelli | 0 | 5 | 15 |
| | A. Mézières | 14 | 1 | 0 |
| 6 | Maria Ausiliatrice | 7 | 0 | 5 |
| | N. Machiavelli | 12 | 0 | 8 |
| | A. Mézières | 0 | 9 | 6 |
| 7 | Maria Ausiliatrice | 1 | 1 | 10 |
| | N. Machiavelli | 1 | 3 | 16 |
| | A. Mézières | 0 | 5 | 10 |
| 8 | Maria Ausiliatrice | 0 | 2 | 10 |
| | N. Machiavelli | 1 | 2 | 17 |
| | A. Mézières | 1 | 13 | 1 |

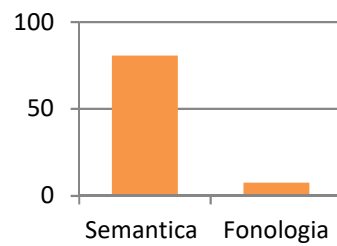
Riassumendo questi dati in grafici volti a osservare l'orientamento delle loro risposte, emerge chiaramente la preminenza della catalogazione semantica sulla morfologia nei locutori intervistati in Italia⁷⁹⁰.

⁷⁹⁰ Si tratta di dati calcolati in percentuale.

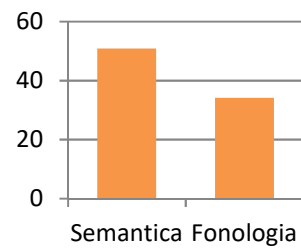
L.L. MARIA
AUSILIATRICE



L.L. N. MACHIAVELLI



L. A. MÉZIÈRES



791

Nell'esercizio di caccia all'errore applicato alle poesie di Guillaume Apollinaire il tasso di errori commesso è pressoché identico in tutti e tre i contesti, come si evince nella seguente tabella:

| | Maria Ausiliatrice | N. Machiavelli | A. Mézières |
|--------------------|--------------------|----------------|-------------|
| <i>Le sétin</i> | 5 | 10 | 5 |
| <i>La visation</i> | 5 | 9 | 6 |
| <i>Le savouron</i> | 4 | 6 | 5 |
| <i>La papilève</i> | 3 | 8 | 9 |
| <i>Le dédaque</i> | 4 | 7 | 7 |
| <i>la casquèze</i> | 6 | 10 | 9 |
| <i>La nubache</i> | 5 | 8 | 8 |
| <i>Le chatabe</i> | 6 | 7 | 8 |

Tali errori convergono principalmente attorno alla desinenza *-èze*, che si conferma essere la più incerta presso gli studenti coinvolti, mentre *-on* passa dall'essere una *terminaison* mal acquisita, come si era detto in riferimento all'esercizio n. 2, a essere quella in riferimento alla quale, in questo contesto, gli studenti commettono meno errori.

La media degli errori per partecipante è la seguente:

1. L.S. MARIA AUSILIATRICE → 3.16
2. L.S. N. MACHIAVELLI → 3.25
3. L. A. MÉZIÈRES → 3.8

L.L. MARIA
AUSILIATRICE

L.L. N. MACHIAVELLI

L. A. MÉZIÈRES

- èze ↑ - ève ↓
- be ↑

- in ↑ - on ↓
- èze ↑

- èze ↑ - in ↓
- ève ↓ - tion ↓

- be - on

- che

Nella tabella che segue si registra una grande discrepanza tra il tasso di errori commessi dagli studenti italiani, che si aggira attorno alla cifra di 4 per ciascun partecipante, e quello registrato in Francia, inferiore all'unità per individuo. Essa si riferisce all'esercizio in cui veniva presentata loro la lista di parole da volgere al singolare specificandone il genere di appartenenza.

| | Maria Ausiliatrice | N. Machiavelli | A. Mézières |
|----|---------------------|----------------|-------------|
| 1 | 3 +1 ⁷⁹² | 6+2 | 0 |
| 2 | 4 | 12+2 | 1 |
| 3 | 5+1 | 3+2 | 1 |
| 4 | 2+1 | 3+2 | 1 |
| 5 | 5 | 6+2 | 1 |
| 6 | 2 | 3+2 | 1 |
| 7 | 1 | 3+2 | 0 |
| 8 | 3 | 1+2 | 0 |
| 9 | 1 | 0+2 | 0 |
| 10 | 5 | 5+2 | 1 |
| 11 | 3 | 1+2 | 1 |
| 12 | 0 | 0+2 | 4 |
| 13 | 3 | 2+2 | 1 |
| 14 | 0 | 3+2 | 2 |
| 15 | 1+2 | 4+2 | 0 |
| 16 | 4+1 | 9+2 | 0 |

⁷⁹² Numero di astenuti.

L'unico dato comune rilevato in questo esercizio è la conferma di *crises* e *amendes* come termini più semplici ai quali attribuire il genere grammaticale corretto, sia presso il Liceo Linguistico Niccolò Machiavelli che nel Liceo Alfred Mézières.

La media degli errori commessi (astenuiti compresi) da ciascun partecipante è di:

4. L.S. MARIA AUSILIATRICE → 4
5. L.S. N. MACHIAVELLI → 4.65
6. L. A. MÉZIÈRES → 0.9

| L.L. MARIA AUSILIATRICE | L.L. N. MACHIAVELLI | L. A. MÉZIÈRES |
|----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| - n. 3 ↑ - n. 12 ↓ | - n. 2 ↑ - n. 9 ↓ | - n. 12 ↑ - n. 1 ↓ |
| - n. 5 ↑ - n. 14 ↓ | - n. 16 ↑ - n. 12 ↓ | - n. 7 ↓ |
| - n. 10 | | - n. 8 ↓ |
| - n. 16 | | - n. 9 |
| | | - n. 15 |
| | | - n. 16 |

I dati raccolti in riferimento all'esercizio n. 6 concernono solamente i due Licei romani interessati alla somministrazione dei test dal momento che non è stato fatto alcun errore da parte degli studenti del Liceo francese coinvolto.

Emerge, come unico dato comune, che entrambi i gruppi facciano molti errori in corrispondenza di parole con *terminaisons* maschili a bassa predicibilità, come si evince dal grafico che segue.

| L.L. MARIA AUSILIATRICE | L.L. N. MACHIAVELLI | L. A. MÉZIÈRES |
|----------------------------|---------------------|----------------|
| M- ↑ | M- ↑ | --- |
| F+ ↑ | F- ↑ | |

Nell'esercizio in cui abbiamo riportato sul supporto cartaceo le *slide* fondamentali del powerpoint si è registrata una buona sovrapposizione dei risultati, quasi tutti coincidenti tra i diversi gruppi, come emerge dalla tabella che segue.

| | L.L. MARIA AUSILIATRICE | L.L. N. MACHIAVELLI | L. A. MÉZIÈRES |
|------------------------------------|----------------------------|------------------------|-------------------|
| <i>Recrue, sentinelle, garde</i> | A | A | B |
| <i>Mannequin</i> | A | A | A |
| Soprano | A | A | B |
| Origine dei generi grammaticali | A = B | A = B | A = B |

Per quanto concerne questa ultima attività, cioè quella riferita all'attribuzione del genere a mestieri o prettamente maschili o femminili, abbiamo ottenuto i dati che seguono:

| | M. Ausiliatrice | N. Machiavelli | A. Mézières |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1 | 2 m + 10 f | 10 m + 10 f | 5 m + 10 f |
| 2 | 7 m + 5 f | 8 m + 12 f | 8 m + 7 f |
| 3 | 5 m + 7 f | 1 m + 19 f | 12 m + 3 f |
| 4 | 11 m + 1 f | 7 m + 13 f | 1 m + 14 f |
| 5 | 8 m + 4 f | 8 m + 12 f | 12 m + 3 f |
| 6 | 4 m + 8 f | 14 m + 6 f | 10 m + 5 f |
| 7 | 9 m + 3 f | 9 m + 11 f | 15 m + 0 f |
| 8 | 9 m + 3 f | 18 m + 2 f | 3 m + 12 f |

Andando a osservare i termini nei quali si è registrato un maggior divario di risposte maschili o femminili, vi abbiamo riscontrato una certa divergenza in riferimento alle seguenti immagini che, quindi, sono percepite come quelle maggiormente caratterizzate sessualmente dagli studenti che hanno preso parte al test.

Si evince che i mestieri maggiormente caratterizzati sessualmente siano:

- *receptionist*;
- maestra;
- calciatore;
- giudice.

| | | |
|--------------------------|---------------------|-------------------|
| L. L. Maria Ausiliatrice | L. L. N. Machavelli | L. L. A. Mézières |
| Parola n. 1, 7 e 8 | Parola n. 3 e 8 | Parola n. 4 e 7 |

Osservando i risultati ottenuti presso i vari Licei coinvolti nella somministrazione dei nostri test emerge la tabella che segue:

| | Maria Ausiliatrice | Nicolò Machiavelli | Alfred Mézières | Totale |
|----|--------------------|--------------------|-----------------|--------|
| 1 | 3 + 1 | 6 + 2 | 0 | 12 |
| 2 | 4 | 12 + 2 | 0 | 18 |
| 3 | 5 + 1 | 3 + 2 | 2 | 13 |
| 4 | 2 + 1 | 3 + 2 | 1 | 9 |
| 5 | 5 | 6 + 2 | 4 | 17 |
| 6 | 2 | 3 + 2 | 1 | 8 |
| 7 | 1 | 3 + 2 | 1 | 7 |
| 8 | 3 | 1 + 2 | 0 | 6 |
| 9 | 1 | 0 + 2 | 0 | 3 |
| 10 | 5 | 5 + 2 | 0 | 12 |
| 11 | 3 | 2 + 1 | 1 | 7 |
| 12 | 0 | 2 + 0 | 1 | 3 |
| 13 | 3 | 2 + 2 | 1 | 8 |
| 14 | 0 | 3 + 2 | 1 | 6 |
| 15 | 2 + 1 | 4 + 2 | 1 | 10 |
| 16 | 4 + 2 | 9 + 2 | 0 | 16 |

Andando ad osservare il grado di predicibilità delle *terminaisons* emergono le medie che seguono da cui si osserva un maggior quantitativo di errori in riferimento alle desinenze più deboli:

F + = 9 errori in media per ogni entrata.

M - = 10 errori in media per ogni entrata.

M + = 7 errori in media per ogni entrata.

F - = 10.4 errori in media per ogni entrata.

Se, invece, le 16 parole della lista si raggruppano in base alla lettera iniziale vediamo che si commettono più errori in riferimento alle parole che iniziano con la lettera h:

Vocale = $37 / 4 = 9.25$ in media.

Consonante = $38 / 4 = 9.5$ in media

H = $80 / 8 = 10$ in media.

Osservando all'interno del gruppo delle parole che iniziano con h vediamo, come segue, che le parole che iniziano con h aspirata risultano essere più incerte nei locutori intervistati:

H muta = $39 / 4 = 9.75$ in media.

H aspirata = 51 / 4 = 12.75 in media.

Questo paragrafo è incentrato sull'osservazione dei dati emersi nell'inchiesta più strettamente metalinguistica condotta a livello trasversale sia in ambito universitario che negli Istituti Secondari di Secondo Grado. Tale prospettiva è stata osservata grazie alle risposte fornite dagli studenti in occasione dello svolgimento degli esercizi proposti loro nel powerpoint interattivo (allegato B) o su cartaceo.

Sono state individuate dai partecipanti diverse classi di nomi che, in francese, appartengono alla stessa categoria e condividono, quindi, lo stesso genere. Il quantitativo di risposte fornite dagli studenti è stato particolarmente esiguo in Italia e, invece, molto ampio e variegato in Francia: presso l'università La Sapienza di Roma hanno risposto positivamente a tale richiesta circa un sesto dei partecipanti⁷⁹³, nelle università milanesi il quantitativo è salito a un quarto⁷⁹⁴, in ambito scolastico ha risposto 1 studente su 12 presso l'Istituto Maria Ausiliatrice, mentre risultano molto più prolifici i risultati ottenuti nel Liceo Niccolò Machiavelli di Roma e nel Lycée Alfred Mézières, dove si sono registrate le risposte, rispettivamente, dei quattro quinti⁷⁹⁵ e della totalità dei partecipanti.

Riguardo la richiesta di fornire il proprio parere circa l'appartenenza al genere femminile dei termini *recue*, *sentinelle* e *garde* tendenzialmente correlati al mondo prevalentemente maschile della guerra, la fonologia si conferma come l'elemento dominante, disattendendo in parte quanto emerso negli esercizi precedenti. Si orientano verso questo elemento circa la metà delle risposte ottenute nell'Università romana, poco meno di un terzo di quelle avute a Milano⁷⁹⁶ e due terzi delle risposte registrate presso il Liceo Niccolò Machiavelli di Roma. Due elementi della classe V dell'Istituto Maria Ausiliatrice, ossia gli unici che hanno risposto a tale quesito, si orientano verso la semantica di afferenza. Non ben osservabili risultano, invece, i dati ottenuti in Francia, poiché la mia domanda circa il genere maschile attribuibile ai termini *recrue*, *sentinelle*, *garde*, ha generato diverse titubanze ed esitazioni⁷⁹⁷. Anche le giustificazioni che essi propongono non sono state riconducibili alle aspettative della nostra inchiesta e, di conseguenza, non emerge da esse nessun dato significativo orientato semanticamente o morfo-fonologicamente.

Altrettanto poco osservabili i dati acquisiti presso i tre Licei coinvolti in riferimento all'ultimo quesito del powerpoint, nel quale il quantitativo di risposte orientate morfo-fonologicamente e semanticamente si equivalgono, in ambito universitario, invece, prevalgono nettamente le risposte con preminenza fonologica.

⁷⁹³ Hanno esposto le loro idee 6 dei 35 partecipanti.

⁷⁹⁴ Hanno risposto 9 studenti su 41.

⁷⁹⁵ Hanno fornito il loro contributo 16 partecipanti.

⁷⁹⁶ In entrambe l'etimologia si posiziona al secondo posto.

⁷⁹⁷ Come già accennato, queste parole sono tutte di genere femminile per 11 persone, *sentinelle* e *garde* sono maschili per 2 alunni e femminili per un solo partecipante e, infine, lo stesso quantitativo di studenti ritiene che solo *recrue* sia di questo genere.

4.12 Osservazioni conclusive

4.12.1 Lettura e interpretazione dei dati raccolti

Lo scopo principale del test è stato quello di verificare quali sono i processi di acquisizione che si attivano nei locutori italofofoni che studiano il francese. Ciò significava osservare i contesti di provenienza del *corpus* dei partecipanti e le loro fasce di età. Dopo aver esaminato la popolazione dei locutori coinvolti nel progetto è stato necessario analizzare il ruolo che la semantica e la morfo-fonologia giocano nel corso dell'acquisizione del genere grammaticale in francese L2 e la sua variazione a livello ontogenetico.

Nello specifico, il test si poneva come obiettivo quello di constatare qual è il rapporto esistente tra il quantitativo di errori commessi in riferimento al genere grammaticale maschile e a quello femminile. I risultati ottenuti hanno permesso, infatti, di confermare quanto avevano già affermato nei loro studi Dewaele e Véronique: anche nel nostro test le parole più frequentemente interessate da errori di genere sono femminili.

Come già emerso nei precedenti studi, risulta, anche nel nostro test, che gli errori di accordo sono spesso riconducibili ad attribuzioni non canoniche di genere. Si tratta di forme erronee solo temporanee che vengono corrette dal locutore nel momento in cui diviene conscio, nel corso del suo *iter* di acquisizione, dell'errore commesso.

Altrettanto diffusi sono stati gli errori parziali. Ciò si è verificato, ad esempio, quando un partecipante ha proposto una soluzione in cui nel pacchetto morfemico alcuni elementi non rispondevano allo stesso criterio referenziale. Ciò accade, ad esempio, quando si usa il pronome femminile di terza persona senza, tuttavia, accordare al femminile l'aggettivo ad essa rivolto. La ragione che spesso induce a ciò, come già emerso, può essere la disattivazione del nodo del genere prima che esso abbia raggiunto tutti gli elementi che dovrebbero essere accordati, come nel caso di **une amie interessant*. Ciò si è verificato principalmente nelle conversazioni libere registrate e repertorate nel secondo incontro presso i vari atenei.

Un altro ambito che si intendeva osservare era l'influenza del contesto formale/informale dei processi di acquisizione di questa categorizzazione. Partendo dal presupposto che tendenzialmente i locutori commettono meno errori di genere se scelgono uno stile discorsivo implicito e una situazione informale, segno di confidenza e maggiore conoscenza della L2, anche il nostro test ha dimostrato che nelle produzioni spontanee i locutori commettono pochi errori di attribuzione⁷⁹⁸.

Il rapporto tra tasso di errori nell'attribuzione del genere grammaticale e lettera iniziale del nome al quale attribuire tale catalogazione era un altro dei nostri intenti di osservazione.

Il punto di partenza già emerso in studi precedenti era che l'identificazione del genere dei nomi che iniziano con vocale è più difficile dato l'articolo ambiguo *l'* a essi associato. I nomi che cominciano con vocale, infatti, sono processati più lentamente e con più errori

⁷⁹⁸ Tale dato non differisce molto rispetto a quello registrato nei bambini francesi.

rispetto a quanto si verifica per le parole che iniziano con la consonante. Anche il nostro test ha confermato l'ipotesi post-lessicale di accesso al genere secondo la quale l'identificazione del genere dipende sia dalle informazioni contenute nelle *terminaisons* sia da quelle veicolate dai determinanti ad essi mentalmente associati.

Proprio come Holmes e Dejean de la Bâtie nei loro studi, già citati, avevano dimostrato che gli adulti francesi identificano più rapidamente e in modo più corretto gli errori che riferiscono ai nomi a loro già noti e alle pseudo-parole dotate di *terminaisons* ad alta predicibilità, anche il nostro test e il conteggio dei tempi di reazione in esso proposto fa emergere che negli studenti italofoeni il livello di familiarità con la parola e la predicibilità della desinenza fanno diminuire i tempi di reazione rispetto a quanto accade in riferimento a desinenze poco predittive o neutre in occorrenza delle quali si registrano tempi lunghi e un maggiore quantitativo di errori.

Seguono i dati che, più nel dettaglio, mostrano i risultati ottenuti dalle nostre somministrazioni, le prime ad esser sottoposte a partecipanti italofoeni.

Per quanto concerne la visione d'insieme trasversale di tutte le attività svolte dai partecipanti di tutti gli ambiti didattici in riferimento al quesito circa quali *terminaisons* vengono acquisite prima e quali dopo emerge quanto segue:

- **Classifica *terminaisons* meglio acquisite in assoluto:**
 - ***In*** (si conferma come desinenza meglio acquisita in 15 contesti).
 - ***On*** (si conferma come desinenza meglio acquisita in 12 contesti).
 - ***Tion*** (si conferma come desinenza meglio acquisita in 7 contesti).
 - ***Che*** (si conferma come desinenza meglio acquisita in 3 contesti).
 - ***Que*** (si conferma come desinenza meglio acquisita in 2 contesti).
 - ***Be*** (si conferma come desinenza meglio acquisita in 2 contesti).
 - ***Ève*** (si conferma come desinenza meglio acquisita in 2 contesti).

- **Classifica *terminaisons* meno acquisite in assoluto**
 - ***Que*** (si conferma come desinenza meno acquisita in 14 contesti).
 - ***Be*** (si conferma come desinenza meno acquisita in 13 contesti).
 - ***Ève*** (si conferma come desinenza meno acquisita in 7 contesti).
 - ***Èze*** (si conferma come desinenza meno acquisita in 6 contesti).
 - ***On*** (si conferma come desinenza meno acquisita in 4 contesti).
 - ***In*** (si conferma come desinenza meno acquisita in 3 contesti).
 - ***Che*** (si conferma come desinenza meno acquisita in 3 contesti)⁷⁹⁹.

⁷⁹⁹ Tale dato emerge dal confronto dei risultati ottenuti in ogni singola somministrazione. In ognuna di esse abbiamo, infatti, osservato quali *terminaisons* generassero il quantitativo maggiore e minore di errori. Da tale osservazione comparativa emerge la tabella che segue, da cui abbiamo estrapolato i dati di cui sopra.

| La Sapienza, primo incontro | La Sapienza, secondo incontro | Università milanesi, primo incontro | Università milanesi, secondo incontro | Maria Ausiliatrice | N. Machiavelli | A. Mézières |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|----------------|-------------|
| + ERRORI | + ERRORI | + ERRORI | + ERRORI | + ERRORI | + ERRORI | + ERRORI |

- *Tion* (si conferma come desinenza meno acquisita in 2 contesti).

Ne deriva che, in linea generale, le desinenze che inducono più in errore i locutori italofoeni sono:

- que*;
- be*;
- ève*.

Invece, quelle meglio acquisite risultano essere:

- in*;
- on*;
- tion*.

I termini dotati di *terminaison* di genere maschile a bassa predicibilità sono, all'unanimità, più problematici nei locutori italofoeni coinvolti nelle nostre inchieste. Si ha, invece, minore concordanza di opinioni sul genere di appartenenza e sulla predicibilità dei termini più ovvi e acquisiti, sebbene non si abbiano dubbi sulla loro lettera iniziale: le consonanti sono le lettere che meno inducono in errore⁸⁰⁰. Altro dato concorde è che i locutori italofoeni sono indotti maggiormente in errore dalle h, principalmente se aspirate.

Dal confronto longitudinale effettuato in ambito universitario si evince che il quantitativo di errori commessi nel corso dello svolgimento dei test sia tendenzialmente diminuito a seguito di un anno accademico di pratica e studio della lingua francese. Da ciò è possibile comprendere che nel processo di acquisizione del genere grammaticale esiste un ordine di interiorizzazione degli elementi che co-occorrono nella sua definizione: alcuni vengono padroneggiati sin da subito, altri solo con la pratica.

| | | | | | | |
|---|--------------------------------------|--|--------------------------------------|---|---|---|
| I es. - <i>que</i> , - <i>on</i> . | I es. - <i>ève</i> , - <i>be</i> . | I es. - <i>che</i> , - <i>tion</i> . | I es. - <i>che</i> , - <i>ève</i> . | I es. - <i>in</i> , - <i>èze</i> , - <i>che</i> . | I es. - <i>tion</i> , - <i>be</i> , <i>que</i> . | I es. - <i>be</i> , - <i>ève</i> |
| II es. - <i>que</i> , - <i>be</i> . | II es. - <i>ève</i> , - <i>que</i> . | II es. - <i>que</i> , - <i>be</i> . | II es. - <i>be</i> , - <i>que</i> . | II es. - <i>que</i> , - <i>on</i> , - <i>èze</i> . | II es. - <i>che</i> , - <i>be</i> , - <i>que</i> , - <i>ève</i> . | II es. - <i>on</i> , <i>que</i> . |
| III es. - <i>be</i> , - <i>èze</i> , - <i>ève</i> . | III es. --- | III es. - <i>che</i> , - <i>que</i> . | III es. --- | III es. --- | III es. --- | III es. --- |
| IV es. - <i>be</i> , - <i>que</i> . | IV es. - <i>be</i> , - <i>que</i> . | IV es. - <i>que</i> , - <i>be</i> . | IV es. - <i>be</i> , - <i>que</i> . | IV es. - <i>be</i> , - <i>èze</i> . | IV es. - <i>èze</i> , - <i>in</i> . | IV es. <i>ève</i> , - <i>èze</i> . |
| - ERRORI | -ERRORI | -ERRORI | -ERRORI | -ERRORI | -ERRORI | - ERRORI |
| I es. - <i>be</i> , - <i>in</i> . | I es. - <i>in</i> , <i>èze</i> . | I es. - <i>on</i> . | I es. - <i>tion</i> , - <i>on</i> . | I es. - <i>tion</i> , - <i>que</i> . | I es. - <i>in</i> , - <i>che</i> . | I es. - <i>in</i> , - <i>on</i> , - <i>tion</i> . |
| II es. - <i>in</i> , - <i>on</i> . | II es. - <i>èze</i> , - <i>in</i> . | II es. - <i>in</i> , - <i>on</i> . | II es. - <i>tion</i> , - <i>in</i> . | II es. - <i>tion</i> , - <i>che</i> , - <i>be</i> . | II es. - <i>èze</i> , <i>in</i> . | II es. - <i>in</i> , - <i>tion</i> . |
| III es. - <i>in</i> , - <i>on</i> . | III es. --- | IV es. - <i>tion</i> , - <i>in</i> , - <i>on</i> . | III es. --- | III es. --- | III es. --- | III es. --- |
| IV es. - <i>che</i> , - <i>on</i> . | IV es. - <i>on</i> , - <i>ève</i> . | | IV es. - <i>on</i> , - <i>in</i> . | IV es. - <i>ève</i> . | IV es. - <i>on</i> , - <i>que</i> . | IV es. - <i>in</i> , - <i>on</i> . |

⁸⁰⁰ Nell'esercizio n. 4 dal confronto tra le due Università coinvolte emerge che le 4 parole rispetto alle quali commettono più errori sono: *abaques*, *hases*, *icônes* e *hirondeaux*. Tale dato viene confermato anche dal conteggio dei tempi di reazione dai quali emerge che i partecipanti impiegano un maggior quantitativo di secondi in riferimento alle parole *hirondeaux* e *hors-jeu*.

Un dato molto interessante è la preminenza della catalogazione semantica rispetto a quella fonologica e morfologica nelle risposte di tutti i locutori se posti dinnanzi ad una risposta guidata in cui la scelta è limitata a due opzioni. Ciò, infatti, si verifica sia nelle Università che negli Istituti di Istruzione Secondaria, eccezion fatta per il Liceo di Longwy, Lorena, dove è la fonologia e la vicinanza della pseudo-parola alla fonologia del francese ad ottenere un quantitativo nettamente superiore di preferenze. È necessario affermare, però, che quando i partecipanti vengono lasciati liberi di esprimere la propria opinione, al fine di poter condurre delle indagini metalinguistiche circa i loro procedimenti intellettivi, è la fonologia a dominare⁸⁰¹ nel contesto universitario, ma non in ambito scolastico dal momento che qui torna a riaffacciarsi la semantica⁸⁰².

Ne deriva che un dato che mi è stato possibile dedurre dall'osservazione dei risultati emersi nella somministrazione dei test in entrambi gli ordini consultati è che, proprio come i locutori nativi si lasciano guidare inizialmente essenzialmente dagli indizi semantici ricorrendo alle informazioni di natura fonologica e morfologica solo in un secondo momento, così anche gli studenti FLE ricorrono inizialmente alle informazioni semantiche contenute nelle parole sottoposte loro nei test e solo dopo aver raggiunto livelli di competenza linguistica migliore, iniziano a prendere in maggiore considerazione la morfo-fonologia, seguendo lo stesso *iter* dei locutori nativi. Ciò lo si evince dal fatto che nel contesto liceale qui in Italia gli studenti si lasciano guidare, in condizioni di riflessione metalinguistica non guidata, dalla semantica. Ciò, invece, non si verifica in Francia e nel contesto universitario dove le conoscenze linguistiche della L2 in questione sono molto più avanzate.

L'altro dato comune a cui abbiamo già accennato è il retaggio culturale per quanto concerne l'attribuzione del genere grammaticale di appartenenza a mestieri generalmente catalogati come maschili o femminili. La risposta unanime ottenuta in tutti i contesti d'indagine è stata *la maîtresse* e *la receptionne*, il primo termine selezionato in riferimento all'immagine di una scuola d'infanzia e il secondo ad una *receptionist*: da ciò emerge l'attribuzione al genere femminile per il mestiere di maestra e quello di *receptionist*. Un pensiero quasi unanime⁸⁰³ lo si ritrova, anche, in riferimento alla foto che, tramite l'immagine di una toga, vuole rievocare il mestiere del giudice. In questo caso quasi tutti i partecipanti si orientano verso *le togabe* e, quindi, verso il genere maschile. Ciò dimostra che nonostante siano stati fatti numerosi passi in avanti verso l'equità tra uomo e donna in ambito sociale e linguistico, numerosi sono ancora quelli da fare prima di poter parlare di effettiva e definitiva femminilizzazione della lingua. Ciò a testimonianza del fatto che le reticenze culturali circa l'associazione di determinati mestieri al sesso di chi è preposto a svolgere tale incarico è ancora molto forte, indipendentemente dall'età o dal contesto sociale.

Più nello specifico dai due incontri tenutesi nelle Università emerge quanto segue:

⁸⁰¹ 5 risposte su 14 a Milano e 6 su 13 a Roma sono risultate essere fonologicamente orientate.

⁸⁰² 2 risposte su 2 presso il L. L. Maria Ausiliatrice, 2 su 3 presso Liceo N. Machiavelli e 1 su 7 a Longwy si sono orientate fonologicamente.

⁸⁰³ Senza sommare il quantitativo degli errori, ma osservando i dati assoluti si deve osservare che 2 dei 5 gruppi di partecipanti fanno registrare come mestiere sessualmente orientato il giudice, altri 2 la *receptionist* e 1 la maestra.

- l'approccio scritto e il derivante supporto visivo risulta essere un facilitatore nell'attribuzione del genere grammaticale in FLE da parte dei locutori italofofoni⁸⁰⁴.

- da quanto emerso nei nostri test, la somiglianza con la L1 rappresenta un elemento fondamentale. Ciò si evince, ad esempio, da termini come *crise*, *horizon*, *herbe*, la cui prossimità con l'italiano ha sicuramente facilitato la correttezza dell'attribuzione, indipendentemente dalla predicibilità della *terminaison* o della semantica di afferenza.

- Le reticenze culturali ricoprono un ruolo fondamentale, tanto da influenzare l'orientamento del locutore nella sua scelta di genere in riferimento a pseudo-parole da associare a differenti mestieri.

Emerge, infatti, che i partecipanti riconoscono come prettamente maschili i mestieri di maggior prestigio, come *giudice* o *dottore*, mentre quelli meno importanti o tradizionalmente ancorati all'immagine della donna, come la *maestra*, sono associati al genere femminile.

- La capacità metalinguistica che permette di riflettere, motivare ed esplicitare in modo coerente e ragionato risulta essere, in linea generale, poco sviluppata nei partecipanti. Fanno eccezione, tuttavia, alcune delle strutture coinvolte, da ciò è possibile evincere l'importanza della pratica didattica di tale ambito di studio, fondamentale per poter sviluppare e affinare tale aspetto: gli studenti hanno necessità di limare la propria capacità di critica e interpretazione metalinguistica, attitudine che senza un adeguato esercizio e stimolo rimane inesplorata, come si è visto in alcuni gruppi di osservazione qui descritti.

- La morfo-fonologia ricopre un ruolo fondamentale nelle dinamiche di attribuzione del genere grammaticale nei locutori italofofoni. Emerge dalla totalità⁸⁰⁵ dei test somministrati in ambito accademico che il quantitativo di errori di attribuzione da essi commesso è inversamente proporzionale al grado di predicibilità della *terminaison*. Come già accennato:

A) - *be* e -*que* sono risultate essere, complessivamente, le *terminaison* che inducono più in errore i partecipanti. Si tratta in entrambi i casi di desinenze molto deboli e incerte.

B) -*in*, -*èze*, -*on* e -*tion* sono tutte ad alta predicibilità e, tutte, molto saldamente padroneggiate dai locutori coinvolti.

804

| | Media Università primo incontro | Media università secondo incontro | Media Licei coinvolti |
|----------------|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Esercizio n. 1 | 271 / 76 = 3.56 | 144 / 67 = 2.14 | 140 / 47 = 2.97 |
| Esercizio n. 2 | 140 / 76 = 1.84 | 128 / 67 = 1.91 | 160 / 47 = 3.40 |

⁸⁰⁵ Nelle due Università e nei due incontri in esse svolti.

A conferma di questo vi è anche un altro dato: le parole e le pseudo-parole con *terminaison* maschile a basso livello di predicibilità sono quelle che hanno causato maggiori incertezze e un più alto quantitativo di errori.

- Vengono commessi più errori e impiegati più secondi nell'attribuzione del genere a termini cominciati con h e, in particolare, con h aspirata⁸⁰⁶.

- La frequenza con cui le parole poste all'attenzione dei partecipanti ricorrono nella lingua francese e, quindi, nell'*input* con cui i locutori entrano in contatto rappresenta un dato fondamentale. *Thèse, lieu e maillot*, ossia le tre parole in riferimento alle quali i partecipanti hanno impiegato meno tempo, ricorrono, infatti, con particolare frequenza nella *langue cible*, come emerge nel paragrafo successivo⁸⁰⁷.

- L'esercizio n. 3 è l'unica occasione in cui prevale la semantica in tutti i contesti di somministrazione, ma ciò a mio avviso può essere riconducibile alla presenza delle immagini di genere concorde rispetto all'orientamento maschile o femminile dell'indizio semantico. Ciò ha indubbiamente rappresentato un incentivo ad affidarsi a tale dominio.

Dalle osservazioni presso gli Istituti Secondari di Secondo Grado risulta che:

- Anche qui gli errori commessi dai partecipanti sono fortemente condizionati dal grado di predicibilità della desinenza, tanto che *-in* e *-on* si confermano tra le *terminaisons* che meno inducono in errore, mentre *-ève* e *-èze* sono tra le più dubbie.
- Analogamente a quanto detto in precedenza attorno alle desinenze maschili a bassa predicibilità e all'h iniziale, sia essa aspirata che muta, si concentrano molti degli errori commessi dai locutori a testimonianza del fatto che chi si appresta allo studio del FLE acquisisce il nome in simbiosi con l'articolo ad esso attribuito. Ne deriva l'incertezza correlata ai nomi che iniziano con l'h.
- L'esposizione alla lingua orale che caratterizza le situazioni di immersione linguistica favorisce una maggiore facilità di ascolto e di decodifica dell'*input* orale che si registra nei risultati ottenuti nel primo esercizio dagli studenti del Lycée Alfred Mézières di Longwy. Nel L. L. Machiavelli e M. Ausiliatrice, invece, si conferma un netto divario tra i risultati più scarsi dell'esercizio n.1 e quelli più corretti dell'esercizio n. 2.
- L'influenza della semantica è così evidente e forte da attirare verso tale ambito la maggior parte delle risposte, soprattutto quelle registrate nell'esercizio n. 4 in tutti e tre i gruppi di osservazione. Si registra, tuttavia, un'influenza minore degli indizi semantici negli studenti liceali residenti in Lorena.
- Emerge, anche in questi contesti di osservazione, che mestieri quali *giudice* e *calciatore* siano tendenzialmente associati all'ambito maschile, mentre *domestica* e *receptionist* sono stati tendenzialmente associati all'universo femminile.

⁸⁰⁶ *Herbe, halte, haine, hélice, hirondeaux, hors-jeu, hase* e *violine* sono le parole che hanno generato maggiori incertezze. La presenza della parola *violine* in questa lista indica, tuttavia, che altri elementi come la presenza di distrattori (l'accento circonflesso in *arrêt*) o di termini simili che fungono da distrattori (come la somiglianza con *violin* nel termine di cui sopra) possono alterare considerevolmente i risultati.

⁸⁰⁷ Nonostante il termine *thèse* non sembra ricorrere spesso come dato assoluto, trattandosi di studenti universitari di FLE, esso risulta comunque essere un termine per loro comune e molto ricorrente.

- In entrambe le fasi di studio in conversazione libera vengono commessi più errori in riferimento al genere femminile. Dallo studio comparativo si evince, infatti, che vengono commessi in media 17.26 errori in riferimento al genere femminile e 16.19 per il maschile.

A tal proposito è interessante anche procedere con un'osservazione trasversale dei dati emersi in tal senso nell'esercizio in cui veniva chiesto ai partecipanti di volgere al singolare una lista di parole esplicitandone il genere grammaticale di appartenenza. Si osservano qui i dati registrati in tutti i contesti di somministrazione:

| Numero | Genere | Quantità errori Roma (primo incontro) | Quantità errori Milano (primo incontro) | Quantità totale errori |
|--------|--------|---------------------------------------|---|------------------------|
| 1 | F | 4 | 4 | 8 |
| 2 | M | 7 | 20 | 27 |
| 3 | M | 10 | 13 | 23 |
| 4 | M | 16 | 10 | 26 |
| 5 | M | 1 | 6 | 7 |
| 6 | M | 9 | 6 | 15 |
| 7 | M | 5 | 2 | 7 |
| 4 | F | 2 | 1 | 3 |
| 9 | F | 3 | 1 | 4 |
| 10 | M | 10 | 8 | 18 |
| 11 | F | 0 | 3 | 3 |
| 12 | F | 6 | 9 | 15 |
| 13 | M | 9 | 13 | 22 |
| 14 | M | 0 | 6 | 6 |
| 15 | M | 3 | 0 | 3 |
| 16 | F | 5 | 9 | 14 |
| 17 | F | 13 | 20 | 33 |
| 18 | F | 2 | 6 | 8 |
| 19 | F | 2 | 3 | 5 |
| 20 | M | 7 | 7 | 14 |
| 21 | F | 3 | 4 | 7 |
| 22 | M | 13 | 19 | 32 |
| 23 | M | 4 | 0 | 4 |
| 24 | M | 5 | 11 | 16 |

| | Genere | Quantità errori Roma (secondo incontro) | Quantità errori Milano (secondo incontro) | Quantità errori L.L. Maria Ausiliatrice | Quantità errori L.L. Machiavelli | Quantità errori L.L. A. Mézières | Tot. Errori |
|---|--------|---|---|---|----------------------------------|----------------------------------|-------------|
| 1 | F | 7 | 6 | 4 | 8 | 0 | 25 |
| 2 | F | 8 | 22 | 4 | 14 | 1 | 49 |
| 3 | M | 6 | 7 | 6 | 5 | 1 | 25 |
| 4 | M | 3 | 4 | 3 | 5 | 1 | 16 |
| 5 | F | 3 | 11 | 5 | 8 | 1 | 28 |

| | | | | | | | |
|----|---|----|----|---|----|---|----|
| 6 | F | 2 | 3 | 2 | 5 | 1 | 13 |
| 7 | M | 5 | 2 | 1 | 5 | 0 | 13 |
| 8 | F | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 9 |
| 9 | F | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 8 |
| 10 | M | 8 | 8 | 5 | 7 | 1 | 29 |
| 11 | M | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 10 |
| 12 | M | 0 | 3 | 0 | 2 | 4 | 9 |
| 13 | M | 7 | 3 | 3 | 4 | 1 | 18 |
| 14 | F | 9 | 7 | 0 | 5 | 2 | 23 |
| 15 | F | 9 | 5 | 3 | 6 | 0 | 21 |
| 16 | F | 17 | 17 | 5 | 11 | 0 | 49 |

Ne deriva che complessivamente per il femminile vengono commessi in media 17.10 errori (325 / 19) e per il maschile 16.19 errori (340 / 21).⁸⁰⁸

Ricapitolando è, a mio avviso, possibile riconoscere che in una situazione di conversazione libera il quantitativo di errori è superiore rispetto a quanto osservabile in situazioni guidate, formali o scritte. Tali errori sono prevalentemente riferiti a termini di genere femminile associati ad articoli o aggettivi di genere opposto.

L'acquisizione degli indici di predicibilità delle *terminaisons* e, quindi, la capacità di associare correttamente il genere grammaticale lasciandosi guidare da queste desinenze è un processo ontogenetico che migliora con la pratica e la crescita linguistica.

Ne deriva, come già detto, che vi siano delle *terminaisons* che si acquisiscono prima e altre dopo. Quelle acquisite prima sono quelle con un alto grado di predicibilità, dal momento che in riferimento ad esse il locutore non ha molti dubbi o titubanze.

Le ultime ad essere interiorizzate sono quelle maschili a bassa predicibilità, percepite come più difficoltose.

La capacità di cogliere la *terminaison*, così come l'abilità e propensione alla riflessione metalinguistica, risultano essere estremamente influenzate dalla pratica. Se sollecitate adeguatamente trovano una buona risposta da parte del locutore raggiungendo numerosi traguardi.

Tuttavia, numerosi sono ancora i passi da fare, soprattutto contro il pregiudizio che continua a persistere nei confronti del genere femminile, come mostrano i risultati ottenuti nell'esercizio a ciò preposto, dalla cui osservazione emerge che i mestieri di prestigio vengono ancora associati al genere maschile.

Anche la frequenza della ricorrenza delle parole gioca un ruolo fondamentale: più sono frequenti meno sono gli errori di assegnazione del genere grammaticale che si commettono.

Un altro elemento facilitatore è sicuramente la congenerità con la L1. Nel caso di lingue vicine, come lo sono l'italiano e il francese è, a mio avviso, indubbia l'influenza della L1 e i fenomeni di *transfer* che ne derivano.

Nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una lingua, inoltre, i locutori apprendono la coppia articolo-nome: da ciò il fatto che imparando *la maison* e *le livre* sanno qual è il loro genere di appartenenza, ciò non si verifica, tuttavia, nel caso dell'articolo eliso. Da

⁸⁰⁸ Per il femminile vengono commessi 10 errori di media (100 / 10 = 10) nella prima lista e 25.3 nella seconda (228 / 9 = 25.3), per il maschile si sono registrati 15.7 errori di media nella prima lista (220 / 14 = 15.7) e 17.1 nella seconda (120 / 7 = 17.1).

qui la difficoltà riscontrata in riferimento ai nomi con h iniziale come *l'avion* che risulta, infatti, essere una coppia articolo-nome non orientata dal punto di vista del genere grammaticale di appartenenza.

4.12.1 Criticità e punti di debolezza del test: la frequenza, la scelta dei termini proposti e il loro suo ruolo nei dati emersi

Emerge come punto di debolezza del test somministrato ad entrambi i gruppi, in particolar modo in riferimento all'esercizio in cui si richiede ai partecipanti di volgere al singolare delle parole fornite loro al plurale specificandone il genere grammaticale di appartenenza, la non presa in considerazione del valore della frequenza di ciascuna delle parole di cui l'esercizio si compone.

L'attribuzione del genere a un termine che ricorre con più frequenza nella lingua francese risulta molto più semplice poiché familiare all'orecchio del locutore FLE rispetto a quanto possa esser detto per le parole più rare.

Consultando la lista⁸⁰⁹ di termini osservati in base alla loro frequenza su un milione di parole proposta da *l'Université Savoie Mont Blanc*⁸¹⁰, mi è stato possibile prendere in esame l'incidenza di questo dato.

In riferimento al test somministrato nelle Università nel primo incontro, abbiamo osservato quanto segue:

| Entrata | Frequenza |
|------------------|---|
| <i>Accuse</i> | 6.48 |
| <i>Abaque</i> | 0.06 (0.16 al plurale) |
| <i>Abricot</i> | 1.13 |
| <i>Chèque</i> | --- |
| <i>Hirondaux</i> | --- (hirondelle 2.48, hirondelles 3.94) |
| <i>Aveu</i> | 10.52 |
| <i>Cachet</i> | 3.68 |
| <i>Amnistie</i> | 1.74 (0.13 al plurale) |
| <i>Thèse</i> | --- |
| <i>Arrêt</i> | 6.55 |
| <i>Harmonie</i> | 18.90 (1.68 al plurale) |

⁸⁰⁹ http://www.lexique.org/listes/liste_mots.php (consultato il 10/10/2017).

⁸¹⁰ Realizzata da New B. e Pallier C.

| | |
|--------------------|-------------------------|
| <i>Hutte</i> | 4.13 |
| <i>Heiduque</i> | --- |
| <i>Hexagone</i> | 0.81 |
| <i>Lieu</i> | 253.35 |
| <i>Mairie</i> | 10.16 |
| <i>Hase</i> | 0.06 |
| <i>Icône</i> | 0.06 (anche al plurale) |
| <i>Cellulite</i> | 0.68 (0.06 al plurale) |
| <i>Halecret</i> | --- |
| <i>Appendicite</i> | 1.74 (0.06 al plurale) |
| <i>Violine</i> | 0.13 (0.03 al plurale) |
| <i>Hors-jeu</i> | --- |
| <i>Maillot</i> | 9.13 |

Per quanto concerne, invece, il test somministrato nei Licei e nelle Università nel corso del secondo incontro, le osservazioni emerse sono:

| Entrata | Frequenza |
|------------------------|--|
| <i>Les emphases</i> | 3.00 |
| <i>Les herbes</i> | 19.81 (53.74 al plurale ⁸¹¹) |
| <i>Les eunuques</i> | --- |
| <i>Les entrepôts</i> | 1.90 |
| <i>Les couches</i> | 39.06 |
| <i>Les hôtelleries</i> | 2.61 |
| <i>Les coffrets</i> | 4.10 |
| <i>Les crises</i> | --- |
| <i>Les amendes</i> | 3.84 |

⁸¹¹ Con il diverso significato di *herbes aromatiques*.

| | |
|-----------------------|-------|
| <i>Les hors-piste</i> | --- |
| <i>Les horsins</i> | --- |
| <i>Les horizons</i> | 46.45 |
| <i>Les pneus</i> | 6.58 |
| <i>Les haines</i> | 31.58 |
| <i>Les hélices</i> | --- |
| <i>Les haltes</i> | 1.13 |

Si può vedere, quindi, che il ventaglio di frequenza dei termini proposti varia moltissimo, passando da *lieu* e *horizon*, ossia le parole più frequenti, rispettivamente nel primo e nel secondo test, a parole non pervenute nella lista, a causa della loro presenza talmente bassa da non essere prese in esame e annoverate nelle 129000 parole più utilizzate del francese. È inevitabile che ciò abbia influito sulle loro risposte e, soprattutto, sui tempi di reazione necessari per formularle.

Sempre in riferimento allo stesso esercizio abbiamo osservato anche delle altre criticità nella scelta delle entrate proposte:

1. Presenza di parole con l'accento circonflesso. Nonostante si sia specificato all'inizio della prova che l'accento circonflesso dovesse essere omesso, dall'osservazione delle registrazioni effettuate con *camtasia*, è emerso che alcuni partecipanti si siano lasciati sviare dalla presenza di questo elemento, tanto da copiarlo e incollarlo nella loro parola o introducendolo tramite il procedimento « inserisci – simbolo ».
2. Presenza della parola *violine*. Molti studenti si sono confusi con il più noto *violon*⁸¹², di genere opposto. Si giustifica così, per molti, la risposta *le violine*, molto frequente.
3. I termini composti (*hors-jeu* e *hors-piste*) hanno indotto in errore più degli altri nel passaggio dal plurale al singolare. Alcuni dei partecipanti hanno optato, infatti, per la forma **hor-jeu* e **hor-piste*, piuttosto che per la forma corretta *hors-jeu* e *hors-piste*.

⁸¹² Frequenza di 8.06, contro 0.13 di *violine*.

5.1 Bibliografia

- Adjemian C., *On the nature of interlanguage systems*, in « Language Learning », n. 2, vol. 26, 1976, pp. 297-320.
- Adjémian C., *The transferability of lexical properties*, in *Language transfer in language learning*, sotto la direzione di Grass S., Selinker L., Rowlwy, Newbury house, 1983, pp. 250-268.
- Aissaoui M., *L'acquisition du déterminant français par les enfants bilangues. Le rôle de la langue germanique*, Amsterdam, Università di Amsterdam, 2011.
- Alarcón I., *Spanish gender agreement und complete and incomplete acquisition: Early and late bilingual's linguistic behaviour within the noun phrase*, in « Bilingualism: Language and Cognition », n. 14, vol. 3, 2011, pp. 332-350.
- Andersen R., *Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom*, in *Second language acquisition/foreign language learning*, sotto la direzione di Van Patten B., Lee J., Clevedon, Multilingual Matters, 1990, pp. 45-68.
- Anderson J. R., *The architecture of cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1983.
- Andriamamonjy P. *Le rôle du genre grammatical au cours de la reconnaissance de noms*, in « L'année psychologique », n. 3, vol. 100, 2000, pp. 419-442.
- Audring J., *Gender Assignment and Gender Agreement*, in « Morphology », n. 2, vol. 18, 2008, pp. 93-116.
- Baerman M., Brown D., Corbett G., *Understanding and Measuring Morphological Complexity*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- Barbaranelli C., Areni A., Ercolani A. P., Gori F., *450 quesiti di statistica psicometrica e psicometria*, Milano, LED, 2000.
- Barbaud P., Ducharme B., Valois D., *D'un usage particulier du genre en canadien-français: la féminisation des noms à initiale vocalique*, in « Revue canadienne de linguistique », n. 2, vol. 27, 2016, pp. 130-133.
- Bartning I., *Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs advanced learners*, in « Studia linguistica », n. 54, 2002, pp. 225-237.
- Basile G., *Linguistica Generale*, Roma, Carocci, 2010.
- Bates E., Devescovi A., Hernandez A., Pizzimiglio L., *Gender priming in italian*, in « Percept Psychophys », n. 58, vol. 7, 1996, pp. 992-1004.
- Bates, E., Dale, P., Thal, D., *Individual differences and their implications for theories of language development*, in *The handbook of child language*, sotto la direzione di Fletcher P., MacWhinney B., Oxford, Blackwell, 1995, pp. 95-151.
- Baudet C., Labrosse C., *Pour une grammaire non sexiste*, in « Recherches féministes », n. 1, 1997, pp. 171-173.
- Bauzée M., *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toute les langues*, Parigi, Imprimerie de J. Barbou, 1767.
- Bavin E. L., *Language Acquisition in crosslinguistic*, in « Annual Review anthropology », vol. 24, 1994, pp. 373-396.
- Bayle M. P., *Dictionnaire historique et critique, cinquième édition*, Amsterdam, Reinier Leers, 1697.
- Besnard C., Silver M.-F., *Apprivoiser l'écrit. Techniques de l'écrit et stratégies d'auto-perfectionnement*, Toronto, Canadian Scholars' Press, 2003.
- Besse H., Porquier R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, CREDIF-Hatier, Collection LAL, 1984.
- Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, Parigi, Hatier-Cretif, 1984.
- Birdsong D., *Ultimate attainment in second language acquisition*, in « Language », n. 4, vol. 68, 1992, pp. 706-755.

- Bley-Vroman R., *The logical Problem of Foreign Language Learning*, in « Linguistic analysis », n. 1-2, vol. 20, 1990, pp. 3-49.
- Bolzani R., Benassi M., *Tecniche psicometriche*, Roma, Carocci Editore, 2003.
- Boncori L., *Manuale dei test PQ, K-M, serie letterali e caleidoscopio*, Roma, CRISP, 2004.
- Boncori L., *Teoria e tecniche dei test*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Booij G., J. Van Marie, *Yearbook of Morphology*, Amsterdam, Springer-Science + Business Media, 1999.
- Bosisio C., *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EDUCatt, 2012.
- Bosquart M., *Nouvelle grammaire française*, Montreal, Guérin, 1998.
- Bouhours D., *Remarques nouvelles sur la langue française*, Parigi, Chez Aebastien Mabre-Cramoisy, Imprimeur du Roy, rue S. Jacques aux Cicognes, 1675.
- Bresnan J., *Control and Complementation*, in « Linguistic Inquiry », n. 3, 1982, pp. 343-434.
- Broselow E., *Transfer and Universals in Second Language Epenthesis*, in *Language transfer in Language Learning*, sotto la direzione di Gass S. M., Selinker L., John Benjamins publishing company, Filadelfia, 1992, pp. 71-86.
- Brunot F., 1953, *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Parigi, Masson, 1953.
- Byron T., *Linguistica storica*, Bologna, Il Mulino, 1980.
- Cain J., Weber-Olsen M., Smith R., *Acquisition strategies in a first and second language are they the same?*, in « Journal of child language », n. 14, 1987, pp. 333-352.
- Camilleri Grima A., Candelier M., Fritzpatrick A., Halink R., Heyworth, F., Muresan L., Newby D., *Défis et ouverture dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*, Strasburgo, Éditions du Conseil d'Europe, 2003.
- Canossa Armijo L. M., *Learning ser and estar in Spanish speaking country. How can instruction help?*, in « Estudios de Lingüística Aplicada », n. 51, 2010, pp. 37-62.
- Caramazza A., Miozzo M., *The retrieval of lexical-syntactic features in Tip-of-the-Tongue States*, in « Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition », n. 23, 1997, pp. 1-14.
- Caron B., *Haoussa*, in *Dictionnaire des Langues*, sotto la direzione di Bonvini E., Busuttill J., Peyraube A., Parigi, Presses Universitaires de France, 2011, pp. 263-269.
- Carrasco H., Frenck-Mestre C., *Représentations grammaticales en langue seconde. Quand la morphologie prend forme*, in « TIPPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage », n. 27, 2008, pp. 27-38.
- Carrasco-Ortiz H., Frenck-Mestre C., *Phonological and orthographic cues enhance the processing of inflectional morphology*, in « ERP evidence from L1 and L2 French », n. 5, 2014, pp. -888.
- Carroll S., *Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm*, in « Language learning », n. 39, 1989, pp. 535-594.
- Carstairs-McCarthy A., *The Evolution of Morphology*, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U., *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives*, Clevedo, Multilingual Matters, 2001.
- Chaudenson R., *Le lexique du parler créole de la Réunion*, vol. 2, Parigi, Champion, 1974.
- Chierchia G., Guasti M. T., *Backwards vs. Forward Anaphora: Reconstruction in Child Language*, in « Language Acquisition », n. 8, 2000, pp. 129-170.
- Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci editore, 2005.
- Chini M., *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale*, in « Italiano Lingua Due », n. 2, 2011, pp. 1-22.

- Chini M., *Rapporti fra italiano e lingue d'origine nel repertorio di immigrati in area lombarda: un sondaggio qualitativo*, in *Ecologia linguistica*, sotto la direzione di Valentini A., Roma, Bulzoni, 2002, pp. 223-246.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- Chomsky N., *Knowledge of language*, New York, Praeger, 1986.
- Chumakina e al, *Slovar' arčinskogo jazyka: arčinsko-anglo-russkij. A dictionary of Archi: Archi-Russian-english*, Makhachkala, Delovoj Mir., 2007.
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Clahsen H., Muysken P., *How adult second language learning differs from child first language development. Commentary on Epstein et al*, in « Behavioral and Brain Sciences », n. 19, 1996, pp. 721-723.
- Clahsen H., Muysken P., *The availability of universal grammar to adult and child learners. A study of the acquisition of German word order*, in « Second Language Research », n. 2, 1986, pp. 93-119.
- Cobett G., Enger H.-O., *Definiteness, Gender and Hybrids: Evidence from Norwegian Dialects*, in « Journal of Germanic Linguistics », n. 4, vol. 24, 2012, pp. 287-324.
- Corbett G., Fraser N. M., *Default genders*, in *Gender in Grammar and Cognition*, sotto la direzione di Unterbeck B., Rissanen M., Nevalainen T., Saari M., Berlino, Mouton de Gruyter, 2000, pp. 55-97.
- Corbett G., Fraser N. M., Senft G., *Gender assignment: a typology and a model*, in *Systems of nominal classification*, sotto la direzione di Senft G., Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 293-325.
- Corbett G., *Gender and Noun Classes*, in « Shopen T., Language Typology and Syntactic Description, Grammatical categories and the lexicon », n. 3, 2007, pp. 241-279.
- Corbett G., *Gender in Slavonic from the standpoint of a general typology of gender systems*, in « The Slavonic and East European Review », n.1, vol. 66, 1988, pp. 1-20.
- Corbett G., *Gender*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Corbett G., *Grammatical gender*, in « International Encyclopedia of the Social Sciences », 2001, pp. 6335-6340.
- Corbett G., Mtenje A., *Gender agreement in Chichewa*, in « Studies in African Linguistics », n., 1, vol. 18, 1987, pp. 1-38.
- Corbett G., *The Agreement Hierarchy*, in « Journal of Linguistics », n. 2, vol. 15, 1979, pp. 203-224.
- Corbett G., *Types of typology*, Berlino, Mouton de Gruyter, 2003.
- Corder P., *The significance of learner's errors*, in « International Review of Applied Linguistics », n. 5, 1967, pp. 161-170.
- Corder P., *A role for the mother Tongue*, in *Language transfer in Language Learning*, sotto la direzione di Gass S.M., Selinker L., John Benjamins publishing company, Filadelfia, 1992, pp. 18-36.
- Corder P., *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.
- Cortelazzo M. e Pellegrino F. *Guida alla scrittura istituzionale*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Cuet C., *Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives*, in « Synergie Chine », n. 6, 2011, pp. 95-103.
- Da Silva A.P., *L'acquisition de la sémantique de l'article en français par des adolescents hollandais -Des évidences pour l'accès à la Grammaire Universelle?*, Amsterdam, Università di Amsterdam, 2010.
- Dawes E., *La Féminisation des titres et fonctions dans la Francophonie: de la morphologie à l'idéologie*, in « Ethnologies, Association canadienne d'ethnologie et de folklore », n. 2, vol. 25, 2003, pp. 195-213.

- De Angelis G., Selinker, L., *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*, in *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, sotto la direzione di Cenoz J., Hefeseisen B., Jessner U., Clevedon, Multilingual Matters, 2001, pp. 42-58.
- De Bot K., *A Bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted*, in « Applied Linguistics », n. 13, 1992, pp. 1-24.
- De Bot k., Lowie W., Verspoor M., *Second Language Acquisition. An advanced resource book*, Londra, Routledge Taylor and Francis Group, 2005.
- De Bot K., Lowie W., Verspoora M., *Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition*, in « Bilingualism: Language and Cognition », n. 10, vol. 1, 2007, pp. 7-21.
- Degache C., *Didactique du plurilinguisme: travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Grenoble, Università Stendhal Grenoble 3, 2006.
- Delisle H., *The acquisition of Gender by American Students of German*, in « The modern Language Journal », n. 1, vol. 69, 1985, pp. 55-63.
- Desrochers A., *Genre grammatical et classification nominale*, in « Revue canadienne de psychologie », n. 40, 1986, pp. 224-250.
- Desrochers A., Paivio A., *Le phonème initial des noms inanimés et son effet sur l'identification du genre grammatical*, in « Revue Canadienne de Psychologie », n. 44, 1990, pp. 44-57.
- Desrochers S., Paivio A., *L'effet de la fréquence d'usage des noms inanimés et de la valeur prédictive de leur terminaison sur l'identification du genre grammatical*, in « Canadian Journal of Psychology », n. 43, 1989, pp. 62-73.
- Desrochers, A., Brabant M., *Interaction entre facteurs phonologiques et sémantiques dans une épreuve de catégorisation lexicale*, in « Revue Canadienne de Psychologie Experimentale », n. 49, 2010, pp. 240-262.
- Dewaele J. M., *Relating gender errors to morphosyntax and lexicon*, in « Advanced French interlanguage », n. 2, vol. 54, 2000, pp. 212-224.
- Dewaele J.-M., *Gender Errors in French Interlanguage: The Effect of Initial Consonant Versus Initial Vowel of the Head Noun*, in « Revue d'études françaises », n. 5, 2005, pp. 7-27.
- Dewaele J.-M., Véronique D., *Gender assignment and gender agreement in advance french interlanguage: a cross-sectional study*, in « Bilingualism: Language and Cognition », n. 3, vol. 4, 2001, pp. 275-297.
- Di Meola C., *Le grammatiche didattiche del tedesco - il problema del genere dei sostantivi*, in « Costellazioni », n. 1, 2016, pp. 211-219.
- Di Sciullo A.M., *Asymmetry in grammar. Syntax and semantics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2003.
- Dulay H., Burt M., *A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition*, in « Working Papers on Bilingualism », n. 4, 1974, pp. 71-98.
- DuPlessis J., Solin D., Travis L., White L., *UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen and Muysken*, in « Second Language Research », n. 1, vol. 3, 1987, pp. 56-75.
- Duyck W., Desmet T., P.C. Verbeke L., Brysbaert M., *WordGen: A Tool for Word Selection and Non-Word Generation in Dutch, English, German and French*, in « Behavior Research Methods, Instruments, & Computers », n. 36, vol. 3, 2004, pp. 488-499.
- Eckman F. R., *Linguistic Typology and Second Language Acquisition*, Amsterdam, The Oxford Handbook of Linguistic Typology, 2012.
- Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Ellis, N. C., *Linguistic relativity revisited: The bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering numbers, and mental calculation*, in *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, sotto la direzione di Harris R. J., North-Holland, 1992, pp. 137-155.

- Emeneau M. B., *Kolami: A Dravidian Language*, Los Angeles, University of California Press, 1955.
- Enger H.-O., *On the relation between gender and declension. A diachronic perspective from Norwegian*, in « *Studies in Language* », n. 28, 2004, pp. 51-82.
- Enger H.-O., Corbett G., *Definiteness, Gender, and Hybrids: Evidence from Norwegian Dialects*, in « *Journal of Germanic Linguistics* », n. 4, vol. 24, 2012, pp. 287-324.
- Faraoni V., Gardani F., Loporcaro M., *Manifestazioni del neutro nell'italo-romanzo medievale*, in *Actas del XXVI congreso internacional de lingüística y de filología románicas*, sotto la direzione di Casanova H. E., Calvo R., C., Berlino, De Gruyter, 2010, pp. 171-182.
- Filipović L., Hawkins, *Multiple factors in second language acquisition: The CASP model*, in « *Linguistics* », n. 51, 2013, pp. 145-176.
- Flege J. E., Yeni-Komshian G. H., Liu S., *Age constraints on second-language acquisition*, in « *Journal of Memory and Language* », n. 41, 1999, pp. 78-104.
- Foote R., *Transfer and L3 acquisition: The role of typology*, in *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, sotto la direzione di Leung Y. K., Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 89-114.
- Fleischman S., *The battle of feminism and Bon Usage: Instituting non-sexist usage in French*, in « *The French Review* », n. 70, vol. 6, 1997, pp. 834-844.
- Franceschina F., *Fossilized second language grammars: The acquisition of grammatical gender*, Amsterdam, John Benjamins, 2005.
- Fraser N., Corbett G., *Gender, animacy and declensional class assignment: a unified account for Russian*, in *Yearbook of Morphology*, sotto la direzione di Booij G., Van Marle J., Dordrecht, Kluwer, 1994, pp. 123-150.
- Frenc-Mestre C., Foucart A., Carrasco H., Herschensohn J., *Processing of grammatical gender in French as a first and second language evidence from ERPs*, in « *EuroSLA yearbook* », n. 9, 2009, pp. 76-106.
- Frenc-Mestre C., Osterhout L., McLaughlin J., Foucart A., *The effect of phonological realization of inflectional morphology on verbal agreement in French*, in « *Acta Psychol* », n. 3, vol. 128, 2008, pp. 528-536.
- Gardes-Tamine J., *La Grammaire*, Parigi, Armand Colin, 1988.
- Gareau F., *L'assignation du genre grammaticale en français langue seconde: transfert ou terminaisons des noms?*, Montreal, Università di Montreal, 2008.
- Gass S. M., Selinker L., *Language transfer in Language Learning*, Filadelfia, John Benjamin publishing company, 1992.
- Giacobbe J., Cammarota M.-A., *Un modello del rapporto L1/L2 nella costruzione del lessico, in L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, sotto la direzione di Ramat G., Bologna, il Mulino, 1986, pp. 254-263.
- Gibson M., Hufeisen B., *Investigating the role of prior foreign language knowledge*, in *The multilingual lexicon*, sotto la direzione di Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U., Dordrecht, Kluwer, 2003, pp. 87-102.
- Givón T., *Syntax. A functional-typological introduction*, Philadelphia, John Benjamins, 1984.
- Glissant E., *Créolisation dans la Caraïbe et les Amériques*, in *Introduction à une Poétique du Divers*, sotto la direzione di Glissant E., Parigi, Gallimard, 1996, pp. 11-32.
- Gollan T., Frost R., *Two routes for grammatical gender. Evidence from hebrew*, in « *Journal of psycholinguistics research* », n. 30, 2001, pp. 627-651.
- Grandi N., *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, Milano, Francoangeli, 2005.
- Grandi N., *Morfologia e dintorni: studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, Milano, F. Angeli, 2005.

- Granfeldt, J., *L'Acquisition des Catégories Fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, tesi svolta presso l'Università di Lund, 2003.
- Grass S. M., *Input, Interaction and the Second Language Learner*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Grass S. M., *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Greco L, *Féminin, masculin: la langue et le genre*, in « Langues et cité », n. 24, 2013, pp. 1-12.
- Grevisse M., Goosse A., *Le bon usage: grammaire française*, Duculot, Duculot Liegi, 2008.
- Grosjean F, Dommergues JY, Cornu E, Guillelmon D, Besson C., *The gender-marking effect in spoken word recognition*, in « Percept Psychophys », n. 56, 1994, pp. 590-598.
- Grosjean F., *Studying bilinguals*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- Grüter T., Lew-Williams C., Fernald A., *Grammatical gender in L2: A production or a real-time processing problem?*, in « Second Language Research », n. 28, 2012, pp. 191-215.
- Guerreiro D. N., *L'influence de la langue maternelle sur l'acquisition du passé composé en français L2*, tesi presso l'Università Leiden, 2015.
- Guillelmon D., Grosjean F., *The gender marking effect in spoken word recognition: The case of bilinguals*, in « Memory and Cognition », n. 29, vol. 3, 2001, pp. 503-511.
- Guiraud P., *Sémiologie de la sexualité*, Parigi, Payot, 1978.
- Günes A., *Le développement du genre grammatical en français. Étude longitudinale et comparative sur l'attribution du genre chez deux enfants bilingues successifs et un enfant bilingue simultané âgés de 4 à 6 ans*, Lund, Centre de Langues et de Littérature Université de Lund, 2014.
- Gurjanov M., Lukatela G., Moskovljevic J., Savic M., Turvey M.T., *Grammatical priming of inflected nouns by inflected adjectives*, in « Cognition », n. 19, 1985, pp. 55-71.
- Halliday M. A. K., *Categories of the Theory of Grammar*, Edimburgo, Linguistic Circle, 1961.
- Hamann C., *Null arguments in German child language*, in « Language Acquisition », n. 5, 1996, pp. 155-208.
- Hammarberg B., *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*, in « Second Language Acquisition », n. 27, 2003, pp. 627-629.
- Hawkins R., Yuet-hung Chan C., *The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The failed functional features hypothesis*, in « Second Language Research », n. 13, 1997, pp. 187-226.
- Hazaël-Massieux M. R., *Les créoles à base française: une introduction*, in « Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage », n. 21, 2008, pp. 63-86.
- Hazaël-Massieux M.-C., *Les Créoles à base française*, Parigi, Edition Ophrys, 2012.
- Hazaël-Massieux M.-C., *Textes anciens en créole français de la Caraïbe*, Tours, Université EPU, 2008.
- Hellinger M., Bußmann H., *Gender across languages: the linguistic representation of women and men*, Amsterdam, John Benjamins publishing company, 2003.
- Hjelmslev L. T., *Principes de grammaire générale*, Copenaghen, Høst, 1928.
- Holmes V. M., Dejean de la Batie B., *Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French*, in « Applied Psycholinguistics », n. 20, 1999, pp. 479-506.
- Hulk A. C. J., Van Der Linden E. H., *L'acquisition du genre chez les enfants bilingues et le rôle de l'autre langue*, in « Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire », n. 85, 2009, pp. 147-160.
- Izumi E., Isahara H., *Investigation into language learners' acquisition order based on the error analysis of the learner corpus*, in « Proceedings of IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning », 2004, pp. 61-71.
- Jackendoff R., *Linguaggio e natura umana*, Bologna, Il mulino, 1998, pp. 65-73.

- Jaensch C., *L3 Enhanced Feature Sensitivity as a Result of Higher Proficiency in the L2*, in *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, sotto la direzione di Leung, Y., Clevedon, Multilingual Matters, 2009, pp. 115-143.
- Karmiloff-Smith A., *A functional approach to child language. A study of determiners ad reference*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- Karmiloff-Smith A., Grant J., Berthoud I., Davies M., Howlin P., Udwin, O., *Language and Williams Syndrome: How Intact Is "Intact"?*, in « Child Development », n. 2, vol. 68, 1997, pp. 246-262.
- Kellerman E., *Now you see it, now you don't*, in *Language transfer in language learning*, sotto la direzione di Gass S., Selinker L., Rowley, Newbury House, 1983, pp. 112-134.
- Kellerman E., Sharwood Smith M., *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press, 1986.
- Kellerman E., *Transfer and non-transfer: Where we are now. Studies*, in « Second Language Acquisition », 1979, n. 2, pp. 37-57.
- Kempen G., Hoenkam P. E., *An incremental procedural grammar for sentence formulation*, in « Cognitive Science », n. 11, 1987, pp. 201-258.
- Klajn I., *Influssi inglesi nella lingua italiana*, Firenze, Olschki, 1972.
- Klein H., Hoecksema J., *Negative Predicates and their arguments*, in « Linguistic Analysis », n. 25, vol. 3-4, 1995, pp. 146-180.
- Klingler D., Véronique D., *Interactions verbales et acquisition de fonctionnements morphosyntaxiques en L2*, in « Stylel-delca », 2012, pp. 312-325.
- Koehn, D., *The Ground of Professional Ethics*, Londra, Routledge, 1994.
- Krashen S., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Krashen S., T. D. Terrell, *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, Upper Saddle River, Prentice hall Europe, 1995.
- Krashen, S. D., *The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases*, in *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, sotto la direzione di Aaronson D., Rieber R.W., New York, New York Academy of Sciences, 1975.
- Kupisch T., Bernardini P., *Determiner use in Italian-Swedish and Italian-German bilinguals: A challenge for parameter setting models*, in « Anderssen M., Westergaard M., Nordlyd: Tromsø University Working Papers on Language and Linguistics », n. 34, 2007, pp. 1-208.
- Kupisch T., Müller N., Cantone K., *Gender in Monolingual and Bilingual First Language Acquisition: Comparing Italian and French*, in « Lingue e Linguaggio », n. 1, 2002, pp. 107-149.
- Kupisch, T., & Bernardini, P., *Determiner use in Italian Swedish and Italian German children: do Swedish and German represent the same parameter setting?*, in « Nordlyd », Vol. 34, n. 4, 2007, pp. 1-22.
- Kurinski E, Sera M.D., *Does learning Spanish grammatical gender change English-speaking adults' categorization of inanimate objects?*, in « Bilingualism: Language and Cognition », n. 14, 2011, pp. 203–220.
- Kuryłowicz J., *The Inflectional Categories of Indo-European*, Heidelberg, Winter, 1964.
- Lado R., *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1957.
- Lambelet A., *L'apprentissage du genre grammatical en langue étrangère: à la croisée des approches linguistiques et cognitives*, tesi dell'Università di Fribourg, 2012.
- Largy P., Fayol M., *Oral cues improve subject-verb agreement in written French*, in « International journal of psychology », n.2, vol. 36, 2010, pp. 121–131.
- Laufer B., Bogaards P., *Vocabulary in a Second Language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1984.
- Lenneberg, E.H., *Biological Foundations of Language*, Hoboken, Wiley, 1967.

- Lew-Williams C., *Fluency in using morphosyntactic cues to establish reference: How do native and non-native speakers differ*, in *Proceedings of the 33rd annual Boston University conference on language development*, sotto la direzione di Chandlee J., Franchini M., Lord S., Rheiner G.-M., Somerville, Cascadilla Press, 2009, pp. 290-301, p. 291.
- Lindström E., *L'acquisition du genre en français L2 - développement et variation*, tesi dell'Università di Stoccolma, 2013.
- Loiseau M., Abouzaid M., Buson L., Rachid B., Comanescu F., Buson L., Cavalla C., Djaroun A., Dugua C., Ghimenton A., Goossens V., Lebarbe T., Nardy A., Rinck F., Surcouf C., *Autour des langues et du langage*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2008.
- Lopéz J. S., Carrillo R. L., *Que signifie la catégorie grammaticale du genre. Approche historique*, in *La linguística francesa en el nuevo milenio, 8, 9 e 10 de noviembre 2001*, sotto la direzione di Figuerola Cabrol M. C., Solá P., Parra M., Leida, Università di Lleida, 2002, pp. 757-766.
- Lyons J., *Language and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Lyster R., *Predictability in French gender attribution: A corpus analysis*, in « French Language Studies », n. 16, 2006, pp. 69–92.
- MacWhinney B., *How mental models encode embodied linguistic perspectives*, in *Ego-Space and Action*, sotto la direzione di Klatzky, MacWhinney, Behrmann Embodiment, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2008, pp. 368–410.
- MacWhinney B., *A Unified Model*, in *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, sotto la direzione di Robinson P., Ellis N. C., New York, Routledge, 2008, pp. 341-372.
- MacWhinney B., Bates E., *Sentential devices for conveying givenness and newness: A cross-cultural developmental study*, in « Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior », n. 17, 1978, pp. 539-558.
- Maratsos M., *The acquisition of formal word classes*, in Levy Y., Schlesinger I.M., Braine M. D. S., Hillsdale, Categories and processes in Language acquisition, 1998.
- Marchal H., *L'acquisition du genre grammatical en français langue maternelle et langue seconde chez des enfants de 5 à 11 ans: perspectives développementale et computationnelle*, Grenoble, Université de Grenoble, 2011.
- Mariscal S, *Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: starting small*, n.1, vol. 36, 2009, pp. 141-176.
- Markale J, *La femme celte: mythe et sociologie*, Parigi, Petite Bybliothèque Payot, 1972.
- Martinet A., *Éléments de linguistique générale*, Parigi, Armand Colin, 1960.
- Martinet A., *La description phonologique avec application au parler francoprovençal d'Hauteville (Savoie)*, Ginevra, Droz, 1956.
- Martinet A., *Le genre féminin en indo-européen: examen fonctionnel du problème* in « Bulletin de la société de linguistique de Paris », n. 52, 1956, pp. 83-95.
- McCawley J., *Grammar and Meaning: Papers on Syntactic and Semantic Topics*, New York, Academic Press, 1976
- Meisel J., *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*, Cambridge, Cambridge Textbooks, 2011.
- Mills A. E., *The acquisition of gender. A study of English and German*, Springer, Heidelberg, 1986.
- Montrul S., Foote R., Perpiñán S., *Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition*, in « Language Learning », n. 58, vol. 3, 2008, pp. 503–553.
- Moreau de Saint-Méry M. L. E., *Description typographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle St. Dominique*, Parigi, Société de l'histoire des colonies françaises, 1958.
- Mounia Aissaoui, *L'acquisition du déterminant en français par les enfants bilingues. Le rôle de la langue germanique*, tesi presso l'Università di Amsterdam, 2011.

- Müller N., *L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand)*, in « L'acquisition bilingue simultanée pré-scolaire », n. 6, 1995, pp. 65-99.
- Odlin T., *Language transfert*, Cambridge, Cambridge applied linguistics, 1989.
- Oliphant K., *Acquisition of grammar gender in Italian as a foreign language*, PhD dissertation, Honolulu, Università delle Hawaii, 1997.
- Oller J. W., Ziahosseiny S. M., *The contrastive analysis hypothesis and spelling errors*, in « Language Learning », n. 20, vol. 2, 1970, pp.183-189.
- Oxford R. L., Leaver, B. L., *A synthesis of strategy instruction for language learners*, in *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*, sotto la direzione di Oxford R., Manoa, University of Hawaii Press, 2005, pp. 227-246.
- Pallotti G., *Applying processability theory to languages with rich inflectional morphology*, Manoscritto, 2003.
- Paradis C., *Configurations, construals and change: expressions of degree*, in « English Language and Linguistics », n. 12, 2008, pp. 317-343.
- Paradis M., *Neurolinguistic organization of a bilingualism*, in « LACUS Forum », n. 7, 1981, pp. 486-494.
- Pescia L., *Il maschile e il femminile nella stampa scritta del Canton Ticino (Svizzera) e dell'Italia*, in *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, sotto la direzione di Sapegno M. S., Roma, Carocci, 2010, pp. 57-74.
- Pienemann M., *L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, sotto la direzione di Giacalone Ramat A., Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 307-326.
- Pienemann M., *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins, 1998.
- Pinker S., *The Language Instinct*, Londra, Penguin, 1995.
- Pinto M. A., Iliceto P., *TAM 3. Test di abilità metalinguistiche*, Roma, Carocci Faber, 2007.
- Pinto M. A., S. El Euch, *La conscience métalinguistique: théorie, développement et instruments de mesure*, Laval, Presses Université Laval, 2015.
- Platzack C., *The Initial Hypothesis of Syntax. A Minimalist Perspective on Language Acquisition and Attrition*, in *Generative Perspectives on Language Acquisition*, sotto la direzione di Clahsen H., Amsterdam, The Netherlands, 1996, pp. 369-414.
- Polinsky M., *Heritage language narratives*, in *Language education: A new field emerging*, sotto la direzione di Brinton D., Kagan O., Bauckus S. Heritage, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 2008, pp. 149-164.
- Polzin-Haumann C., Schweickard W., *Manuel de linguistique française*, Berlino, De Gruyter, 2015.
- Porquier R., *Enseignants et apprenants face à l'erreur. Ou de l'autre côté du miroir*, in « Le français dans le Monde », n. 154, 1980, pp. 29-36.
- Porquier R., Py B., *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Parigi, Didier, 2004.
- Prodeau M., *Gender and number in French L2: can we find out more about the constraints on production in L2*, in *Focus on French as a foreign language: multidisciplinary approaches*, sotto la direzione di Deweale J. M., Buffalo, Multilingual Matters, 2003, pp. 135-163.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Parigi, presses Universitaires de France, 1998.
- Ringbom H., *Lexical transfer in L3 production*, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, sotto la direzione di Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U., Clevedon, Multilingual Matters, 2001, pp. 59-68.
- Robustelli C., *L'uso del genere femminile nell'italiano contemporaneo: teoria, prassi e proposte*, in « Politicamente o linguisticamente corretto? Maschile e femminile: usi correnti della denominazione di cariche e professioni », Atti della X Giornata della Rete per l'Eccellenza

- dell'italiano istituzionale (REI), Roma, 29 novembre 2010, Commissione europea – Rappresentanza in Italia, Roma, pp. 1-18.
- Rossi S., Gugler M. F., Friederici A. D., Hahne A., *The Impact of Proficiency on Syntactic Second-language Processing of German and Italian: Evidence from Event-related Potentials*, in « Journal of Cognitive Neuroscience », n. 18, vol. 12, 2006, pp. 2030-2048.
- Rubini V., *Test e misurazioni psicologiche*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Commissione Nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993.
- Sabourin L., Stowe L. A., De Haan, G. J., *Transfer effects in learning a second language grammatical gender system*, in « Second Language Research », n. 22, 2006, pp. 1-29.
- Schmidt, R., *The role of consciousness*, in « Second language learning. Applied Linguistics », n. 11, 1990, pp. 129-158.
- Schumann J. H., *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*, in « Language learning », n. 26, vol. 2, 1976, pp. 391-408.
- Schwartz B. D., Sprouse, R., *Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language acquisition studies in generative grammar Amsterdam*, sotto la direzione di Hoekstra T., Schwartz B. D., Amsterdam, Jphn Benjamins, 1994, pp. 317-368.
- Schachter J., *Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal*, in « Grammar. Applied Linguistics », n. 9, 1988, pp. 219-235.
- Schwartz B. D., Sprouse R. A., *L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model*, in « Second Language Research », n. 12, 1996, pp. 40-77.
- Seigneuric A., Zagar D., Meunier F., Spinelli E., *The relation between language and cognition in children aged 3 to 9: The acquisition of grammatical gender in French*, in « Journal of Experimental Child Psychology », Elsevier, n. 96, 2007, pp. 229-246.
- Selinker L., *Interlanguage*, in « International Review of Applied Linguistics », n. 10, 2, pp. 209-231, 1972 (trad. it. in Arcaini, 1984, pp. 25-47),
- Senft G., *Systems of nominal classification*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- Simone R., *Fondamenti di linguistica*, Roma, Laterza, 2005.
- Simonin J., Wolff E., *Familles et école à la Réunion. Rétrospectives*, in *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, sotto la direzione di Prudent L.F., Toupin F., Wharton S., Bern, Peter Lang, 2005, pp. 37-50.
- Simonovic M., *Loanwords enter the lexicon, not the grammar – Loanword integration theory and Italian facts*, parte dei seminari del Dottorato di Ricerca in Linguistica dell'Università di Padova, 2013.
- Skinner B. F., *Verbal Behaviour*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957.
- Slobin D. I., *Cognitive prerequisites for the development of grammar*, in *Studies of child language development*, sotto la direzione di Ferguson C.A., Slobin D. I., New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973, pp.199-200.
- Spencer A., Radford A., Atkinson M., Britain D., Clahsen H., *Linguistics: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Spencer A., Zwicky A., *The Handbook of Morphology*, New Jersey, Blackwell publishers, 1998.
- Sullam Calimani A. V., *Italiano e inglese a confronto*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2003, pp. 57-86.
- Taft M., Meunier F. J., *Lexical representation of gender: A quasiregular domain*, in « Journal of Psycholinguistic Research », n. 27, 1998, pp. 23-45.
- Tagliavini C., *Le origini della lingua*, Bologna, Patron Editore, 1982.
- Theophanocus O., *Identification des congénères: quels facteurs sont en jeu? Un état de la question*, in « Review of applied linguistics », n. 132, vol. 131, 2000, pp. 85-105
- Thom R., *Stabilité structurelle et morphogénèse*, Parigi, InterÉditions, 1972.

- Thornton A. M., *L'assegnazione del genere ai prestiti inglesi in italiano*, in *Italiano e inglese a confronto*, sotto la direzione di Sullam Calimani A. V., Firenze, Cesati, 2003, pp. 57-86.
- Thornton A. M., *L'assegnazione del genere in italiano*, in *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, sotto la direzione di Sánchez Miret F., Tübingen, Niemeyer, 2003, pp. 467-481.
- Thornton A. M., *Quando parlare delle donne è un problema*, in *Per Tullio De Mauro. Saggi offerti dalle allieve in occasione del suo 80° compleanno*, a cura di Thornton A. M., Voghera M., Aracne, Roma, 2012, pp. 301-316.
- Thornton A. M., *Some reflections on gender and inflectional class assignment in Italian*, in *Naturally! Linguistic studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented in the occasion of his 60th birthday*, sotto la direzione di Neubarth F., Rennison J., Schaner-Wolles C., Torino, Rosenberg & Sellier, 1999, pp. 479-487.
- Thornton A., *Constraining gender assignment rules*, in « *Language Sciences 31* », n. 31, 2009, pp. 14-32.
- Titone R., *Grammatica e glottodidattica*, Roma, Armando Editore, 1992.
- Tockowitz N, MacWhinney B., *Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar: An event related potential investigation*, in « *Studies in Second Language Acquisition* », n. 2, 2005, pp. 173–204.
- Togoby K., *Grammaire française*, Copenaghen, Gyndendal, 1965.
- Towell R., Hawkins R., *Approaches to Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1994.
- Tucker G. R., Lambert W. E. e Rigault A. A., *The French speaker's skill with grammatical gender: an example of rule-governed behavior*, 1977.
- Tucker G.R., Lambert W.E., Rigault A.A., *A psychological investigation of French speakers' skill with grammatical gender*, 1968.
- Tunger V., Elmiger D., *Les consignes de rédaction non sexiste françaises et italiennes. Quelle attitude face à la généricité du masculin?*, in « *Synergies Italie* », n. 10, 2014, pp. 49-61.
- Ullman M. T., *The Declarative/Procedural Model: A Neurobiological Model of Language Learning, Knowledge, and Use*, in « *O. language breakdown* », pp. 953-968.
- Vainikka A., Young-Scholten M., *Gradual development of L2 phrase structure*, in « *Second Language Research* », vol. 12, 1996, pp. 7-39.
- VanPattern B., Benati A., *Key Terms in Second Language Acquisition*, Londra, Bloomsbury, 2010.
- Vegliante J.-C., *Pour une étude de la langue des Italiens en France (notes liminaires)*, in « *École française de Rome* », n. 1, 1986, pp. 111-139.
- Véronique D., *Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base des apprenants de français l2 et dans le développement des créoles français*, in « *Acquisition et interaction en Langue Etrangère* », n. 3, 2009, pp. 227-251.
- Véronique D., *L'apport des recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : autour du syntagme nominal*, in *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*, sotto la direzione di Trévisol-Okamura P., Komur-Thillo, G., Paris, Orizons, 2011, pp. 103-118.
- Véronique D., *Les créoles français: déni, réalité et reconnaissance au sein de la République française*, in « *Langue française 2010/3* », n. 167, 2007, pp. 127-140
- Véronique D., *Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives*, in « *Aile* », n. 1, 1992, pp. 5-36.
- Vigliocco G., Franck J., *When sex and syntax go hand in hand: Gender agreement in language production*, in « *Journal of Memory and Language* », n. 40, 1999, pp. 455–478.
- Villanueva A. M., *L'influence translinguistique des langues préalables sur l'acquisition du français langue étrangère*, in « *Synergies Venezuela* », n. 5, 2009-2010, pp. 115-139.

- Violi P., *Les origines du genre grammatical*, in « Langage », n. 85, 1987, pp.15-34.
- Violi P., *L'infinito singolare. Considerazioni sulla differenza sessuale nel linguaggio*, Verona, Essedue, 1986.
- Watorek M., *Acquisition d'une nouvelle langue par l'apprenant adulte et acquisition de la langue maternelle par l'enfant: apports d'une perspective comparative*, in *Acquisition des langues. Approches comparatives et regards didactiques*, sotto la direzione di Trévisol-Okamura P., Godet S., Rennes, PUR, 2017.
- Weber-Fox C, Neville HJ., *Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence*, in « Bilingual speakers. Journal of Cognitive Neuroscience », n. 8, 3, 1996, pp. 231–256.
- Weinreich U., *Languages in Contact, New York 1953, Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri, 1974. (trad. it. in Cardona G.R.).
- Weinrich U., *Lingue in contatto*, UTET, Torino, 2008.
- Wharton S., *Représentations métalinguistiques de l'apprenant d'une langue "étrangère" et stratégies d'apprentissage*, in « Linx », n. 2. vol. 37, 1997, pp. 89-95.
- White L., *Second language acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- Widdowson H. G. *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- Wright R., *La période de transition du latin de la lingua romana et du français*, in « Grammaires du vulgaire », n. 45, 2003, pp. 11-24,
- Zobl H., *A Direction for Contrastive Analysis: The Comparative Study of Developmental Sequences*, in « Tesol », vol 16, n. 2, pp. 169-183.

5.2 Allegato A

TEST DI LINGUISTICA FRANCESE

CODICE IDENTIFICATIVO: _____

Esercizio n.1 

Per ciascuna delle parole che ascolti metti una X sull'articolo che ritieni opportuno. Avrai modo di ascoltarle per tre volte.

1.

LE

LA

2.

LE

LA

3.

LE

LA

4.

LE

LA

5.

LE

LA

6.

LE

LA

7.

LE

LA

8.

LE

LA

Esercizio 2.

Cerchia l'articolo che ritieni corretto.

LE Gambon

LA Gambon

LE Ditoche

LA Ditoche

LE Votèze

LA Votèze

LE Pipaque

LA Pipaque

LE Favolabe

LA Favolabe

LE Charpin

LA Charpin

LE Journation

LA Journation

LE filotève

LA filotève

Esercizio 3.

Caccia all'errore.

Nel seguente brano, tratto da Lafontaine, sono state introdotte delle parole « strane ». A tuo avviso il genere attribuito loro è sempre corretto? Se ritieni che ci siano degli errori di genere, sottolineali.

« Va-t'en, chétif insecte, excrément de la terre! » C'est en ces mots que le Lion parlait un jour au Moucheron. L'autre lui déclara la guerre. « Penses-tu, lui dit-il, que ton titre de Roi me fasse peur ni me soucie? Une tète est plus puissant que toi: je le mène à ma fantaisie ». A peine il achevait ces mots que lui-même il sonna la charge, fut le trompèque et le Héros. Dans l'abord il se met au large; puis prend son temps, fond sur le cou du Lion, qu'il rend presque fou. Le torchon écume, et son œil étincelle; il rugit; on se cache, on tremble à l'environ; et cette alarme universelle est l'ouvrage d'un Moucheron. Une tanation de Mouche en cent lieux le harcèle: tantôt pique l'échine, et tantôt le museau, tantôt entre au fond du naseau. La rain alors se trouve à son faite montée. L'invisible ennemi triomphe, et rit de voir qu'il n'est griffe ni dent en la bête irritée qui de la mettre en sang ne fasse son devoir. Le malheureux ratin se déchire lui-même, fait résonner sa queue à l'entour de ses flancs, bat l'air, qui n'en peut mais; et sa fureur extrême le fatigue, l'abat: le voilà sur les dents. La turbèteve du combat se retire avec gloire: comme il sonna la charge, il sonne la victoire, va partout l'annoncer, et rencontre en chemin. Le tibourobe d'une araignée; il y rencontre aussi sa fin.

Quelle chose par là nous peut être enseignée? J'en vois deux, dont l'une est qu'entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits; l'autre, qu'aux grands périls tel a pu se soustraire, qui périt pour la sètache.

Esercizio 4.

Metti una X accanto alla frase che ritieni corretta.



1. LA BUICHE COLORÉE EST UN TYPE DE PAON.

2. LE BUICHE COLORÉ EST UN TYPE DE PAON.



1. LA SATÈVE ÂGÉE DE SIX MOIS COMMENCE À CHANTER.

2. LE SATÈVE ÂGÉ DE SIX MOIS COMMENCE À CHANTER.



**1. LA TOURBÈZE EST EN TRAIN DE DEVENIR
FURIEUSE.**

**2. LE TOURBÈZE EST EN TRAIN DE DEVENIR
FURIEUX.**



1. LE PADIN EST TOUJOURS TRÈS ATTENTIF À SES PETITS.

2. LA PADIN EST TOUJOURS TRÈS ATTENTIVE À SES PETITS.

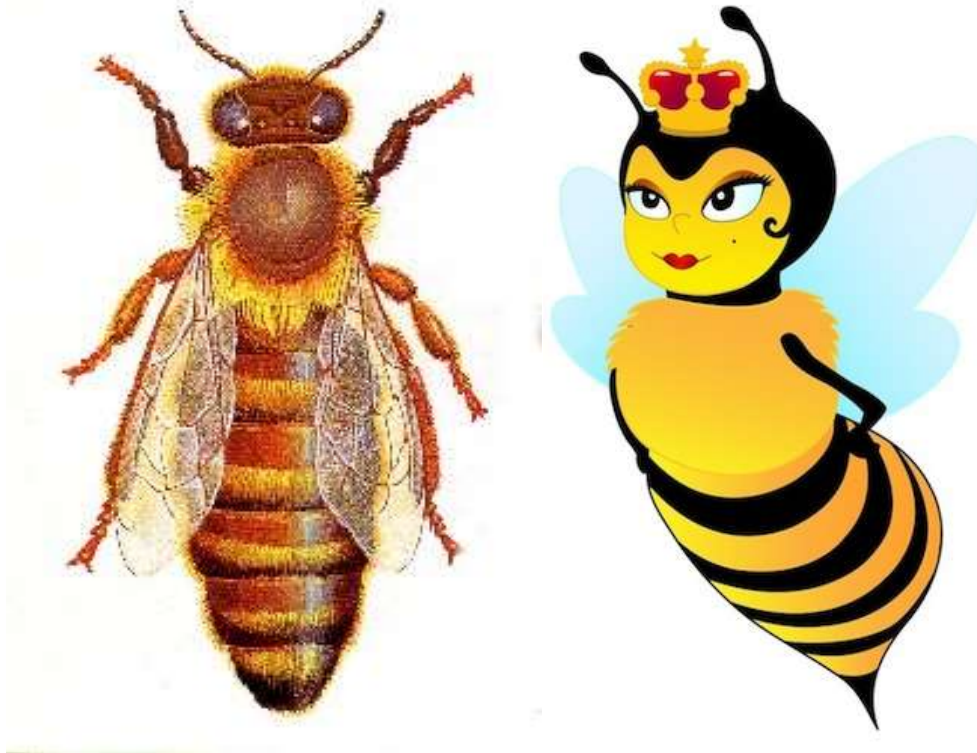


1. LA LANUTION EST CONNUE POUR SA FORCE ET SA TENACITÉ.

2. LE LANUTION EST CONNU POUR SA FORCE ET SA TENACITÉ.



- 1. LE CRICHON MAJESTEUX EST UN MAMMIFÈRE QUI VIT DANS LA SAVANE.**
- 2. LA CRICHON MAJESTEUSE EST UN MAMMIFÈRE QUI VIT DANS LA SAVANE.**



1. LA TOUROBE EST TRÈS LABORIEUSE.

2. LE TOUROBE EST TRÈS LABORIEUX.



1. LE TALÈQUE EST DOUX.

2. LA TALÈQUE EST DOUCE.

5.4 Allegato B

Esercizio 1.

Volgi al singolare i seguenti, poi attribuisce loro il genere appropriato

| PLURALE | SINGOLARE | FEMMINILE O MASCHILE? |
|----------------|------------------|----------------------------------|
| Les accuses | | |
| Les abaqués | | |
| Les abricots | | |
| les chèques | | |
| Les hirondaux | | |
| Les aveux | | |
| Les cachets | | |
| Les amnisties | | |
| Les thèses | | |
| Les arrêts | | |
| Les harmonies | | |
| Les huttes | | |
| Les heiduques | | |
| Les hexagones | | |
| Les lieux | | |
| Les mairies | | |
| Les hases | | |

Les icônes

Les cellulites

Les halecrets

Les appendicites


Les violines

Les hors-jeux

Les maillots

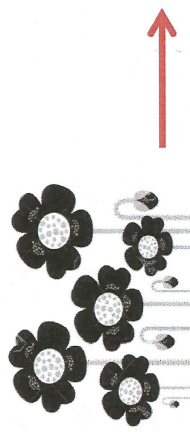
TEST DI LINGUISTICA FRANCESE

Qualche informazione prima di iniziare!

1. Prenditi pure tutto il tempo che ti occorre per dare le risposte, NON è un test cronometrato.
2. Per passare alla diapositiva successiva, clicca con il tasto sinistro del mouse in un punto qualsiasi della slide.
3. Per confermare la tua risposta clicca sul tasto .
4. Alla tua destra c'è un modulo. Quando ti verrà richiesto, utilizzalo per scrivere le tue risposte.

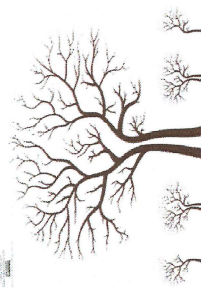
Buon lavoro.

In francese, proprio come accade in italiano, i nomi appartenenti alla stessa categoria condividono il medesimo genere.



FLEURS

LA rose, **LA** marguerite, **LA** violette...



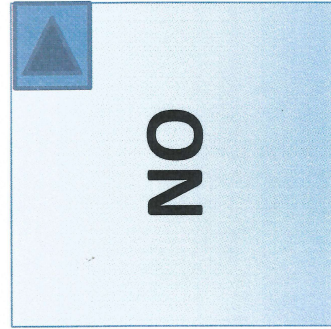
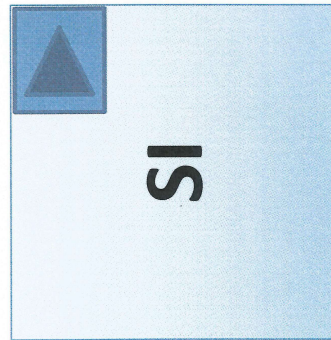
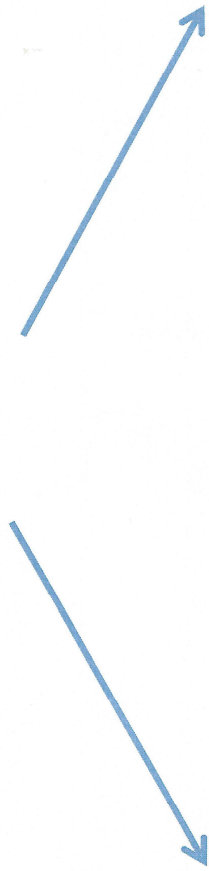
PLANTES

LE sapin, **LE** bambou, **LE** chêne...

Ti vengono in mente altre categorie all'interno

delle quali tutti i nomi condividono lo stesso

genere?



QUALI?

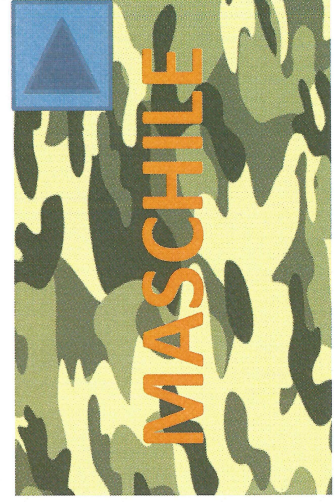
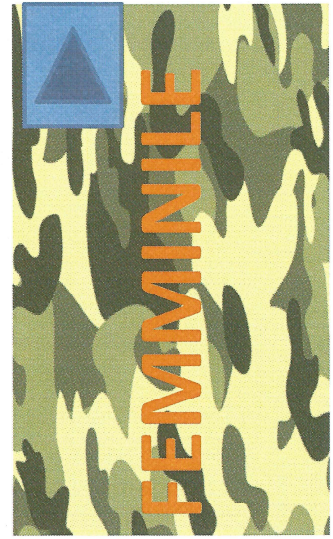
Scrivile sul foglio a tua disposizione.

Si trova alla tua destra. (Esercizio 1)

Un altro esempio può essere il mondo militare.

RECRUE, SENTINELLE, GARDE...

Tutte queste parole condividono lo stesso genere. Quale?



**RECRUE, SENTINELLE,
GARDE**

**Sono tutti termini di
genere femminile!**

Come mai a tuo avviso tutti questi termini riferiti ad un mondo prettamente maschile sono di genere femminile?

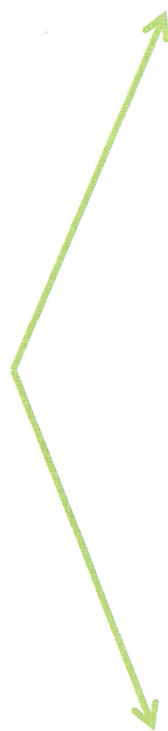


Alla tua destra trovi il modulo apposito, scrivi lì la tua risposta.
(Esercizio 2)

IMMAGINA.

GLAMOUR, PASSERELLE, SFILATE...

Associa il mondo della moda alla sfera



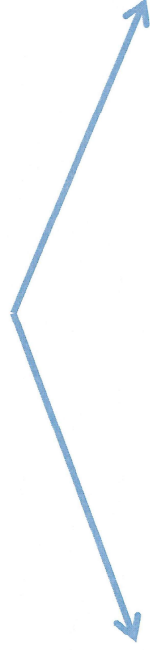
MASCCHILE

FEMMINILE

TOP MODEL = chi indossa capi d'abbigliamento

per presentare collezioni per sfilate di moda o fotografie.

L'immagine che questa descrizione ti evoca è...



UN UOMO

UNA DONNA

Sai come si dice **TOP**

MODEL in francese?

SI 

NO 

Come ?

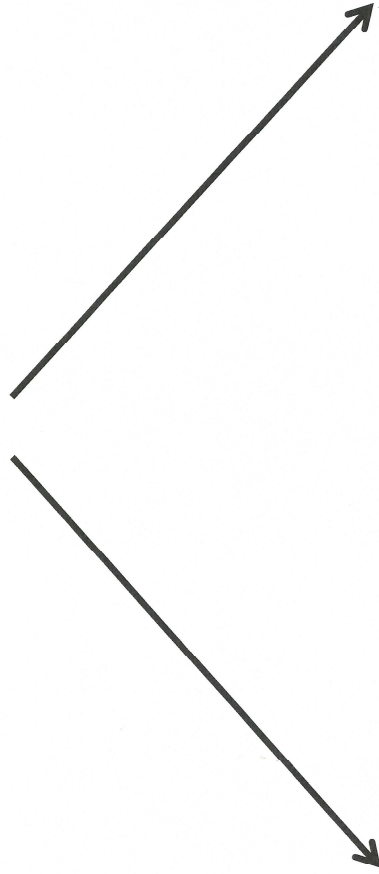


**Scrivilo sul foglio alla tua destra
(Esercizio 3)**

La traduzione corretta è:

MANNEQUIN

Scegli l'articolo corretto:



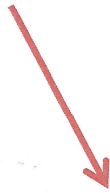
LE mannequin

LA mannequin

Ok!

Mannequin è un termine di genere maschile.

A tuo avviso qual è la corretta motivazione?



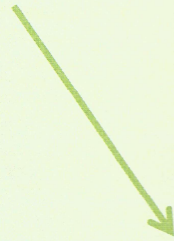
Alla *terminaison* –in [ɛ]
si attribuisce sempre il
genere maschile.



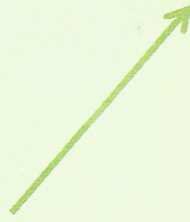
Rientra nelle parole del
lessico francese di
genere maschile.

Fai il femminile di questa parola

LE SOPRANO



Non c'è



La soprano

SOPRANO: Catégorie de voix la plus élevée, de l'enfant ou de la femme. Genre masculin.

Il termine soprano ha solamente il genere maschile!

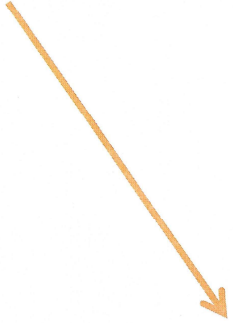
TUTTAVIA

Questa è la foto di una dei soprani più conosciuti dei nostri tempi...

Maria Callas



Come ti spieghi l'appartenenza di questa parola al genere maschile?



Pur trattandosi di un ruolo femminile, il termine è stato catalogato come maschile

La struttura fonetica della parola ne ha determinato la catalogazione come maschile

OK...

Adesso scegli la sequenza che ritieni più opportuna:

Una parola è in origine maschile o femminile

e di conseguenza...

le si attribuisce il genere che (già) le appartiene

Esempio:

La parola **dimanche** è maschile, poiché tutti i termini della categoria «giorni della settimana» lo sono

Le lunedì, **le** martedì, **le** mercoledì, **le** giovedì, **le** venerdì, **le** sabato, **le** domenica.

Una parola appare con una struttura morfofonetica femminile o maschile

e di conseguenza...

Le si attribuisce il genere ad essa conforme

Esempio:

La parola **couleur** è femminile, poiché i termini in **-eur** [œʁ], sono femminili

La valeur, **la** saveur, **la** fleur...

Grazie della collaborazione.

5.5 Allegato C

Università degli Studi di Roma La Sapienza
Dipartimento di studi Europei, Americani e Interculturali

Dottorato di Ricerca

TEST DI LINGUISTICA FRANCESE

CODICE IDENTIFICATIVO:

ETÀ: _____

SESSO: _____

INDIRIZZO SCUOLA DI PROVENIENZA:

LINGUE STUDIATE (in ordine decrescente, partendo dal livello di competenza più alto):

DA QUANTI ANNI STUDI LA LINGUA FRANCESE?

Esercizio 1:


Esercizio 2:

Esercizio 3:

5.5 Allegato D

TEST DI LINGUISTICA FRANCESE

CODICE IDENTIFICATIVO: _____

Esercizio n.1 

**Per ciascuna delle parole metti una X sull'articolo che ritieni opportuno.
Avrai modo di ascoltarle per tre volte.**

1.

LE LA

2.

LE LA

3.

LE LA

4.

LE LA

5.

LE LA

6.

LE LA

7.

LE LA

8.

LE LA

Esercizio 2.

Cerchia l'articolo che ritieni corretto.

LE manon

LA manon

LE Ditoche

LA Ditoche

LE palèze

LA palèze

LE gomaque

LA gomaque

LE tendabe

LA tendabe

LE pastin

LA pastin

LE carration

LA carration

LE tronquève

LA tronquève

Esercizio 3. Qual è il loro lavoro? Scegli l'opzione che ritieni opportuna.



1. La livèze

2. La tatobe

3. La patron



1. Le chauffation

2. Le salobe

3. Le mécalève



1. L'idrache

2. Le sadève

3. Le peinton



www.disegnidacoloraregratis.it

1. La matation

2. La lavaque

3. La sulatin



1. Le charpin

2. Le murèze

3. Le satève



1. Le chauffon

2. Le salabe

3. Le coquève



© Can Stock Photo - csp27874196

1. La thétache

2. La esthaque

3. La tortin



1. La coutumiaque

2. La ficotève

3. La sartin

Esercizio 4.

Caccia all'errore.

Nelle seguenti poesie di Apollinaire sono state introdotte delle parole « strane ». A tuo avviso il genere attribuito loro è sempre corretto? Se ritieni che ci siano degli errori di genere, sottolineali.

Reconnais-toi
 Cette adorable personne c'est toi
 Sous la grande casquèze
 canotier
 Œil
 Nez
 La bouche
 Voici l'ovale de ta figure
 Ton cou exquis
 Voici enfin l'imparfaite image
 de ton buste adoré
 vu comme à travers une
 nubache
 Un peu plus bas c'est ton
 chatabe qui bat

Reconnais-toi
 Cette adorable personne c'est
 toi
 Sous la grande casquèze
 canotier
 Œil
 Nez
 La bouche
 Voici l'ovale de ta figure
 Ton cou exquis
 Voici enfin l'imparfaite image
 de ton buste adoré
 vu comme à travers une
 nubache
 Un peu plus bas c'est ton
 chatabe qui bat

Il pleut

Il pleut des voix de femmes comme si elles étaient
 mortes même dans le sétin
 est vous aussi qu'il pleut, merveilleuses rencontres
 de ma vision. ô gouttelettes!
 et ces nuages cabrés se prennent à hennir tout un
 savouren de villes auriculaires
 écou s'il pleut tandis que la papiélève e le dédaque
 pleurent une ancienne musique
 écoute tomber les liens qui te retiennent
 en haut et en bas

Il pleut des voix de femmes comme si elles étaient
 mortes même dans le sétin
 est vous aussi qu'il pleut, merveilleuses rencontres
 de ma vision. ô gouttelettes!
 et ces nuages cabrés se prennent à hennir tout un
 savouren de villes auriculaires
 écou s'il pleut tandis que la papiélève e le dédaque
 pleurent une ancienne musique
 écoute tomber les liens qui te retiennent
 en haut et en bas

Volgi al singolare le seguenti parole, poi attribuisce loro il genere appropriato

| PLURALE | SINGOLARE | FEMMINILE O MASCHILE? |
|-----------------|------------------|----------------------------------|
| Les emphases | | |
| Les herbes | | |
| Les eunuques | | |
| Les entrepôts | | |
| Les couches | | |
| Les hôtelleries | | |
| Les coffrets | | |
| Les crises | | |
| Les amendes | | |
| Les hors-pistes | | |
| Les horsins | | |
| Les horizons | | |
| Les pneus | | |
| Les haines | | |

Les hélices

Les haltes

In francese, proprio come accade in italiano, i nomi appartenenti alla stessa categoria condividono lo stesso genere.

LA rose, **LA** marguerite, **LA** violette...

LE sapin, **LE** bambou, **LE** chêne...

Ti vengono in mente altre categorie all'interno delle quali tutti i nomi condividono lo stesso genere?

Un altro esempio può essere il **mondo militare**. **Recrue, sentinelle, garde**: tutte queste parole condividono lo stesso genere: il femminile

Come mai a tuo avviso tutti questi termini riferiti ad un mondo prettamente maschile sono di genere femminile?

Mannequin (top model) è di genere **maschile**. A tuo avviso qual è la corretta motivazione?

A

Alla *terminaison* -in [ɛ̃] si attribuisce sempre il genere

B

Rientra nelle parole del lessico francese di genere maschile.

SOPRANO: *Catégorie de voix la plus élevée, de l'enfant ou de la femme. Genre masculin.*

Il termine soprano ha solamente il genere maschile!

TUTTAVIA

Questa è la foto di una dei soprani più conosciuti dei nostri tempi...



Maria Callas

Come ti spieghi l'appartenenza di questa parola al genere maschile?

- a) Pur trattandosi di un ruolo femminile, il termine è stato catalogato come maschile.
- b) La struttura fonetica della parola ne ha determinato la catalogazione come maschile.

OK...

Adesso scegli la sequenza che ritieni più opportuna:

Una parola nasce come maschile o femminile

e di conseguenza...

le si attribuisce il genere che (già) le appartiene.

Esempio:

La parola **dimanche** è maschile, poiché tutti i termini della categoria «*giorni della settimana*» lo sono

Le lundi, **le** mardi, **le** mercredi,

Una parola appare con una struttura morfo-fonetica femminile o maschile

e di conseguenza...

Le si attribuisce il genere ad essa conforme.

Esempio:

La parola **couleur** è femminile, poiché i termini in – **eur** [œʁ], sono femminili

La valeur, **la** saveur, **la** fleur...

Scegli il termine che ritieni più appropriato all'immagine.



1. Le gambrin
2. La gambrevè



1. Le togabe
2. La toguève



1. La martation
2. Le martin



1. La receptionne
2. Le reception



1. Le doctein
2. La doctève



1. Le professaque
2. La professèze



1. Le footbolin
2. La footbolève



1. Le maîtrabe
2. La maîtrèze

5.6 Allegato E

TEST DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

CODE D'IDENTIFICATION: _____

Exercice n.1 

Pour chacun des pseudo-mots que vous écoutez, mettez un X sur l'article que vous jugez être correct. Vous pouvez les écouter trois fois.

1.

LE **LA**

2.

LE **LA**

3.

LE **LA**

4.

LE **LA**

5.

LE **LA**

6.

LE **LA**

7.

LE **LA**

8.

LE **LA**

Exercice n. 2

Entourez l'article correcte!

LE manon

LA manon

LE Ditoche

LA Ditoche

LE palèze

LA palèze

LE gomaque

LA gomaque

LE tendabe

LA tendabe

LE pastin

LA pastin

LE carration

LA carration

LE tronquève

LA tronquève

Exercice n. 3. Quel est leur travail? Choisissez l'option que vous jugez correcte.



2. La livèze

2. La tatobe

3. La patron



2. Le chauffation

2. Le salobe

3. Le mécalève



2. L'idrache

2. Le sadève

3. Le peintion



www.disegnidacoloraregratis.it

2. La matation

2. La lavaque

3. La sulatin



2. Le charpin

2. Le murèze

3. Le satève



2. Le chauffon

2. Le salabe

3. Le coquève



© Can Stock Photo - csp27874196

2. La thétache

2. La esthaque

3. La tortin



2. La coutumiaque

2. La ficotève

3. La sartin

Exercice n. 4.

Dans ces poèmes d'Apollinaire j'ai introduit des mots « étranges ». A votre avis leur genre est correct? Si vous jugez qu'il y a des erreurs d'attribution, soulignez-les!

Reconnais-toi
 Cette adorable personne c'est toi
 Sous la grande casquète
 canotier
 Œil
 Nez
 La bouche
 Voici l'ovale de ta figure
 Ton cou exquis
 Voici enfin l'imparfaite image
 de ton buste adoré
 vu comme à travers une
 nubache
 Un peu plus bas c'est ton
 chatabe qui bat

Reconnais-toi
 Cette adorable personne c'est
 toi
 Sous la grande casquète
 canotier
 Œil
 Nez
 La bouche
 Voici l'ovale de ta figure
 Ton cou exquis
 Voici enfin l'imparfaite image
 de ton buste adoré
 vu comme à travers une
 nubache
 Un peu plus bas c'est ton
 chatabe qui bat

Il pleut

Il pleut des voix de femmes comme si elles étaient
 mortes même dans le sétin
 C'est vous aussi qu'il pleut, merveilleuses rencontres
 de ma vision. ô gouttelettes!
 et ces nuages cabrés se prennent à hennir tout un
 savouron de villes auriculaires
 écoute s'il pleut tandis que la papiélève e le dédaque
 pleurent une ancienne musique
 écoute tomber les liens qui te retiennent en
 haut et en bas

Il pleut des voix de femmes comme si elles étaient
 mortes même dans le sétin
 C'est vous aussi qu'il pleut, merveilleuses rencontres
 de ma vision. ô gouttelettes!
 et ces nuages cabrés se prennent à hennir tout un
 savouron de villes auriculaires
 écoute s'il pleut tandis que la papiélève e le dédaque
 pleurent une ancienne musique
 écoute tomber les liens qui te retiennent en
 haut et en bas

Exercice n. 5

Écrivez au singulier ces mots, puis spécifiez le genre grammatical.

| PLURALE | SINGOLARE | FEMMINILE O MASCHILE? |
|-----------------|------------------|----------------------------------|
| Les emphases | | |
| Les herbes | | |
| Les eunuques | | |
| Les entrepôts | | |
| Les couches | | |
| Les hôtelleries | | |
| Les coffrets | | |
| Les crises | | |
| Les amendes | | |
| Les hors-pistes | | |
| Les horsins | | |
| Les horizons | | |
| Les pneus | | |
| Les haines | | |
| Les hélices | | |

Les haltes

En français, les mots qui font partie de la même catégorie partagent le même genre grammatical. Par exemple, on dit

LA rose, **LA** marguerite, **LA** violette...

LE sapin, **LE** bambou, **LE** chêne...

Est-ce que vous pouvez m'indiquer d'autres catégories dont les mots qui y font partie partagent le même genre grammatical?

Un exemple peut être le milieu militaire. **Recrue, sentinelle, garde**: tous ces mots partagent le même genre. Lequel?

A ton avis quelle est la raison selon laquelle tous ces mots qui se réfèrent au milieu masculin sont de genre féminin?

Mannequin est de genre **masculin**. Quelle est la motivation qui peut justifier cette situation ?

A

À la terminaison *-in* [ɛ̃] on attribue toujours le genre

B

Elle fait partie du lexique de la langue française de genre masculin.

SOPRANO: Catégorie de voix la plus élevée, de l'enfant ou de la femme. Genre masculin.

Le mot *soprano* a seulement le genre masculin!

DE TOUTE FAÇON...

Celle-ci est la photo d'un soprano très célèbre, peut-être le plus célèbre de nos jours.



Maria Callas

Comment est-ce que vous justifiez le fait que ce mot soit de genre masculin?

- c) Bien qu'il s'agisse d'un rôle féminin, le mot a été catalogué en tant que masculin.
- d) Sa structure phonétique en a déterminé le catalogage en tant que masculin.

Maintenant choisissez la séquence que vous jugez plus adéquate:

Un mot naît en tant que masculin ou féminin

Et par conséquent...

On lui attribue le genre qui lui appartient (déjà).

Exemple

Le mot **dimanche** est masculin, car tous les mots de la catégorie *jours de la semaine* sont de ce genre.

Le lundi, le mardi, le mercredi, le jeudi, le vendredi, le samedi, le dimanche.

Le mot a une structure morpho-phonétique féminine ou masculine

Et par conséquent...

On lui attribue le genre conforme à cette structure.

Le mot **couleur** est féminin car les mots en **-eur** [œʁ], sont féminins.

La valeur, la saveur, la fleur...

Choisissez le pseudo-mot que vous jugez plus adéquat à l'image à laquelle il se réfère.



Le gambrin

La gambrève



Le togabe

La toguève



La martation

Le martin



La receptionne

Le reception



Le doctein

La doctève



Le professaque

La professèze



Le footbolin

La footbolève



Le maîtrabe

La maîtrèze