

# **L'ITALIANO COME L3: AMUSANTE O DIVERTENTE?**

UNO STUDIO DI CORPUS QUALITATIVO SULLE INTERFERENZE  
IN ITALIANO L3 DA PARTE DI STUDENTI NEDERLANDOFONI

Aantal woorden: 17601

Thomas Deraedt

Studentennummer: 01601321

Promotor: Dhr. Giuliano Izzo

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in het Tolken Nederlands-Frans-  
Italiaans

Academiejaar: 2019 – 2020





## Indice

Abstract .....	1
Dichiarazione di Copyright .....	2
Preambolo relativo al coronavirus .....	3
Ringraziamenti.....	4
Sigle e abbreviazioni.....	5
Lista di figure .....	6
0. Introduzione .....	7
1. Sfondo teorico .....	10
1.1. TLA: Third Language Acquisition .....	10
1.1.1. Modelli della TLA .....	11
1.1.2. Un confronto tra lo scritto e il parlato in SLA e TLA.....	17
1.2. CLI: Crosslinguistic Influence .....	20
1.2.1. Fattori principali che influenzano il trasferimento.....	21
1.2.1.1. La competenza .....	22
1.2.1.2. La tipologia .....	23
2. Campione e metodologia .....	25
2.1. Campione.....	25
2.2. Metodologia .....	28
2.3. Domande di ricerca e ipotesi.....	32
3. Analisi dei risultati .....	34
3.1. Interferenza a seconda del canale.....	34
3.2. Interferenza a seconda del livello raggiunto .....	46
3.3. Interferenza a seconda della tipologia .....	47
4. Discussione e Conclusione.....	50
4.1. Sommario dei risultati .....	50
4.2. Lacune dello studio e direzioni per la ricerca.....	55
5. Bibliografia.....	59
6. Appendici.....	64
6.1. Appendice 1: Trascrizioni delle conversazioni orali .....	64
6.2. Appendice 2: Corpus completo .....	64

## **Abstract**

Questo studio di corpus ha l'obiettivo di identificare gli errori di interferenza commessi dagli studenti italiano L3 di madrelingua nederlandese e di verificare se essi differiscono a seconda del canale utilizzato (parlato o scritto). A questo scopo, è stato stabilito un corpus diacronico e diamesico composto di materiale scritto e orale prodotto da 7 studentesse di Linguistica Applicata presso l'Università di Gent. Per ogni partecipante, sono stati registrati in due momenti diversi i testi scritti e le conversazioni orali utilizzate: la prima serie di dati è stata raccolta alla fine del primo anno di laurea, mentre la seconda serie alla fine del secondo anno di laurea. Tutti gli errori di interferenza riscontrati sono stati classificati sotto 5 categorie diverse: le 4 possibili lingue di influenza (nederlandese, francese, inglese e tedesco) che possono servire come ispirazione per il trasferimento, e la categoria multipla nel caso in cui l'interferenza possa essere causata da più lingue. I tipi di errori di interferenza che si sono verificati più di una volta nel corpus sono stati descritti e classificati in base al canale utilizzato. Tutte le lingue di background sono annotate nel corpus come possibile fonte del trasferimento, il che corrisponde ai modelli di Slabakova (2017) e Westergaard et al. (2016). La L1 (il nederlandese) è comunque la lingua più spesso indicata come causa di interferenza nell'italiano L3. Inoltre, dai dati emerge che si trasferisce più a livello principiante che a livello intermedio, il che corrisponde a quanto stabilito in precedenza da Williams e Hammarberg (1998).

(Numero di parole: 251)

## **Dichiarazione di Copyright**

### **NL:**

De auteur en de promotor geven de toelating deze studie als geheel voor consultatie beschikbaar te stellen voor persoonlijk gebruik. Elk ander gebruik valt onder de beperkingen van het auteursrecht, in het bijzonder met betrekking tot de verplichting de bron uitdrukkelijk te vermelden bij het aanhalen van gegevens uit deze studie.

### **IT:**

L'autore e il supervisore concedono l'autorizzazione a rendere questo studio nel suo complesso disponibile per la consultazione per uso personale. Qualsiasi altro uso è soggetto a limitazioni del diritto d'autore, in particolare per quanto riguarda l'obbligo di citare esplicitamente la fonte quando si citano i dati di questo studio.

## **Preambolo relativo al coronavirus**

Durante l'anno accademico 2019-2020, il mondo si è fermato per un attimo e la nostra vita quotidiana è stata sconvolta completamente dal coronavirus. Tuttavia, la stesura di questa tesi non è stata ostacolata dalla situazione insolita, poiché tutto il materiale necessario era già stato raccolto in anticipo.

Questo preambolo è stato redatto in consultazione tra lo studente e il supervisore ed è stato approvato da entrambi.

## **Ringraziamenti**

Prima di arrivare al nocciolo della questione, vorrei dedicare un piccolo capitolo a tutti coloro che mi hanno assistito durante la stesura di questa tesi.

Innanzitutto vorrei ringraziare il mio relatore Giuliano Izzo, che non solo mi ha assistito interamente durante il percorso di scrittura della tesi con i suoi suggerimenti e le sue conoscenze, ma che è stato un vero e proprio mentore durante questi 4 anni di formazione. È stato sempre disponibile ad offrire aiuto quando necessario e a prendersi cura di tutti gli interessi dei suoi studenti. Un grazie di cuore, dunque, al mio relatore, senza il quale questo processo sarebbe stato molto più difficile, se non impossibile. Realizzare una tesi sotto la Sua supervisione è stata quindi la conclusione ideale della formazione.

In secondo luogo, vorrei ringraziare le sette studentesse di Linguistica Applicata presso l'università di Gent per la loro partecipazione poiché, senza il loro contributo, non ci sarebbe stata alcuna ricerca. Grazie a tutti i dati da loro forniti siamo stati in grado di creare un nuovo corpus di italiano L3 con dati scritti e orali.

Un sentito ringraziamento ai miei genitori e ai miei due fratelli non può assolutamente mancare. Nonostante non gli sia sempre stato chiaro l'argomento della mia tesi, sono sempre stati pronti ad ascoltare, dare consigli, offrire merendine e soprattutto ad incoraggiarmi a perseverare. In particolare il mio fratello gemello, Hannes, merita un ringraziamento in più, perché ho sempre vissuto la nostra "competitività fraterna" come un ulteriore stimolo a fare sempre del mio meglio.

Infine, vorrei ringraziare anche i miei due compagni di classe, Henri ed Eline, che sono sempre stati disponibili a scambiare idee o ad offrire aiuto. Anche quando il processo è stato un po' più complesso, presso di loro ho sempre trovato sostegno e disponibilità ad ascoltarmi: a loro ho sempre potuto esprimere i miei dubbi e persino le mie frustrazioni.

## **Sigle e abbreviazioni**

<b>CEM</b>	Cumulative enhancement model
<b>CLI</b>	Cross linguistic influence
<b>FR</b>	francese
<b>IN</b>	inglese
<b>IT</b>	italiano
<b>L1</b>	Lingua materna
<b>L2</b>	Lingua seconda
<b>L3</b>	Terza lingua
<b>LPM</b>	Linguistic proximity model
<b>NL</b>	nederlandese
<b>SLA</b>	Second language acquisition
<b>SM</b>	Scalpel model
<b>TE</b>	tedesco
<b>TLA</b>	Third language acquisition
<b>TPM</b>	Typological primacy model

## **Lista di figure**

p. 34	<b>Figura 1</b>	Lingua di fonte a seconda del canale
p. 36	<b>Figura 2</b>	Tipi di errori di interferenza a seconda del canale
p. 40	<b>Figura 3</b>	Interferenza: preposizioni
p. 46	<b>Figura 4</b>	Numero di interferenze a seconda del livello e canale
p. 46	<b>Figura 5</b>	Lingua di fonte a seconda del livello
p. 48	<b>Figura 6</b>	Lingua di fonte delle studentesse FR
p. 48	<b>Figura 7</b>	Lingua di fonte delle studentesse IN
p. 49	<b>Figura 8</b>	Lingua di fonte delle studentesse TE

## 0. Introduzione

Il multilinguismo è diventato indispensabile nel mondo di oggi, e si tratta di un fenomeno a cui viene dedicata sempre più attenzione.

“Our current day-to-day existence and social behaviour – constantly, of course, accompanied by the use of language – differ markedly from those of previous generations.” (Aronin e Singleton, 2012, p. 33)

Nel corso degli anni ci sono state diverse convinzioni su cosa significhi esattamente questo fenomeno. Il primo punto di vista sul multilinguismo si basava sul fatto che le due (o più) lingue dovevano essere padroneggiate allo stesso livello di competenza e acquisite contemporaneamente (Van Overbeke, 1972). Negli anni più recenti il termine multilinguismo è stato ampliato, visto che viene definito come la padronanza e la competenza in più sistemi linguistici senza che le lingue debbano essere acquisite contemporaneamente ed essere uguali in termini di competenza (Clyne, 2017). Questa definizione implica che anche gli studenti di lingua rientrano nel concetto di "multilinguismo".

L'apprendimento di una nuova lingua comporta ovviamente molte difficoltà e gli errori sono visti come parte integrante di un processo di apprendimento intrinseco che non può essere evitata. Quando questi errori sono effettivamente il risultato del processo di apprendimento stesso, vengono definiti errori intralinguistici. Tuttavia, quando gli errori sono causati dalla padronanza di altri sistemi linguistici, si parla di errori interlinguistici, il che equivale a errori di “transfer” o interferenza interlinguistica (*Cross-Linguistic Influence*, CLI). Touchie (1986) è stato uno dei primi ad approfondire questa distinzione e ha scritto che gli errori intralinguistici sono dovuti principalmente al sistema linguistico stesso (semplificazione, generalizzazione, deficit di apprendimento, ecc.), mentre gli errori interlinguistici sono dovuti all'influenza della lingua madre (L1), la prima lingua dell'apprendente.

Ben presto seguì un interesse sempre crescente per l'influenza di altre lingue sull'apprendimento di nuove lingue, e nacquero diversi ambiti di studio come *Second Language Acquisition*, Acquisizione di una seconda lingua (SLA), e *Third Language Acquisition*, Acquisizione di una terza lingua (TLA). Mentre per lungo tempo nella SLA (Krashen, 1981; Ellis, 1989, ecc.), come afferma anche la definizione di Touchie (1986),

si è ritenuto che una nuova lingua potesse essere influenzata solamente dalla lingua madre, negli ultimi decenni è cresciuta sempre più l'attenzione a considerare anche altri sistemi linguistici precedentemente acquisiti (L2), le seconde lingue, come possibili fonti di interferenza sulla nuova lingua da acquisire. Così è nata la disciplina denominata TLA (De Angelis, 2007; Bardel e Falk, 2007; Rothman 2010, ecc.), che non si limita a una sola possibile lingua di trasferimento, ma prende in considerazione tutte le lingue precedentemente acquisite (lingue di background).

In questa tesi viene condotto uno studio di corpus qualitativo sulle influenze del nederlandese (L1) da un lato e di francese, inglese e tedesco (L2) dall'altro sull'italiano L3. Questo studio analizzerà principalmente le differenze di interferenza a seconda del canale utilizzato in italiano L3, cioè parlato o scritto. Il confronto tra questi canali all'interno di TLA rimane, per il momento, un argomento che ha ricevuto poca attenzione. Tra i primi a cercare di fornire una risposta a questa lacuna c'è stata Angelovska (2017), che ha scoperto che a livello principiante in L3 si trasferisce molto di più quando si parla che quando si scrive. Inoltre, poiché il corpus costruito consisteva di due diversi momenti di dati, ossia dopo un anno e dopo due anni di studio, Angelovska (2017) realizza anche un confronto in termini di interferenza tra il livello principiante e il livello avanzato. Studi come quello di Williams e Hammarberg (1998) hanno precedentemente evidenziato il fattore competenza e hanno dimostrato che la CLI si verifica principalmente quando la competenza nella L3 è ancora bassa.

I risultati di tali studi qualitativi possono servire come futuri pilastri per l'insegnamento delle lingue, poiché gli errori comuni possono essere elencati ed evidenziati nei manuali, rendendo gli studenti consapevoli degli errori che sono suscettibili di commettere più spesso e dovrebbero pertanto cercare di evitare in SLA o TLA (Keshavarz, 1997).

Il capitolo 1 di questo studio è diviso in due parti principali: la prima (cfr. 1.1.) offre una panoramica di ciò che è scritto nella letteratura sulla TLA (cfr. 1.1.1.) e di ciò che è scritto sulle differenze a seconda del canale utilizzato (cfr. 1.1.2.). La seconda sezione (cfr. 1.2.) offre un approfondimento della CLI e due fattori che influenzano principalmente l'interferenza, ovvero la competenza e la tipologia. Il capitolo 2 è diviso in tre paragrafi, di cui il primo (cfr. 2.1.) inizia con la presentazione del campione del corpus. Il secondo paragrafo (cfr. 2.2.) spiega come è stato costruito il corpus e quali categorie sono state create. L'ultimo paragrafo (cfr. 2.3.) presenta le domande di ricerca e le ipotesi. I risultati

vengono presentati nel capitolo 3, che si compone anche di tre parti. La prima parte (cfr. 3.1.) presenta una panoramica qualitativa di tutti gli errori riscontrati nel corpus. Nella seconda parte (cfr. 3.2.), l'accento è posto sulle differenze nelle attivazioni per lingua a seconda del livello raggiunto. Nella terza sezione (cfr. 3.3.) si discute brevemente se la competenza nelle lingue di fonte ha un'influenza sull'attivazione delle altre lingue conosciute. Il capitolo 4 discute prima i risultati e fornisce conclusioni e spiegazioni preliminari (cfr. 4.1.). Il paragrafo seguente (cfr. 4.2.) evidenzia alcune delle lacune di questo studio e offre una prospettiva per gli studi successivi. Il capitolo 5 costituisce un elenco completo di tutte le fonti utilizzate nello studio.

## 1. Sfondo teorico

### 1.1. TLA: Third Language Acquisition

Prima di tutto è necessario definire i diversi termini, e in particolare ci soffermeremo sul concetto di *Third Language Acquisition*, ovvero l'acquisizione di una terza lingua (TLA). Negli ultimi anni si è osservata una crescita dell'interesse nel campo della TLA, osservabile in molti studi riguardanti vari tipi di combinazioni linguistiche (cfr. Angelovska, 2017; Bardel & Falk, 2007, 2011; Forsyth, 2014; Ingrid Leung, 2007; Jin, 2009; Llama, Cardoso e Collins, 2010; Rothman, 2010; Slabakova, 2017, ecc.). La TLA ha molto in comune con gli studi di *Second Language Acquisition*, Acquisizione di una seconda lingua (SLA), nella misura in cui riguarda il processo di apprendimento di una lingua non nativa e si concentra inoltre sui possibili trasferimenti e sulle interferenze che possono avvenire tra due lingue, ma la differenza sta soprattutto nel fatto che la TLA prende in considerazione 2 (o più) possibili lingue di partenza come fonte di influenza interlinguistica. È importante chiarire che la TLA non è limitata a tre lingue. De Angelis (2007) chiarisce che non si tratta solo di una terza lingua, come sembra indicare il nome del concetto, ma ha chiarito che la teoria può riguardare anche una quarta, quinta, sesta lingua. Hammarberg (2014) analizza inoltre l'infelice scelta dei termini "prima, seconda e terza lingua". Stando a lui risulta chiaro che questa terminologia è stata scelta senza tener conto della normalità e della diffusione del plurilinguismo e del fatto che l'acquisizione linguistica nei multilingui è un insieme complesso di diversi aspetti convergenti. Secondo lui, è particolarmente difficile interpretare correttamente i termini (L1, L2, L3, ...) perché implicitamente si riferiscono a una cronologia lineare. Hammarberg (2014) fa notare che esistono anche altri tipi di cronologia con cui si amplia il repertorio linguistico, ad esempio quando si acquisiscono più lingue contemporaneamente o a intervalli.

La Third Language Acquisition è un dominio di ricerca relativamente recente, poiché per molto tempo si è supposto che ogni lingua appena appresa fosse una L2, e di conseguenza che l'unica fonte per i trasferimenti fosse la L1 dell'apprendente. Questa teoria viene incorporata anche nel modello di Håkansson, Pienemann e Sayehli (2002), chiamato "Developmentally Moderated Transfer Hypothesis", che nel frattempo si è dimostrato più volte non valido, tra l'altro tramite uno studio avviato da Bardel e Falk (2007), che ha testato la validità del modello e ha presentato risultati chiari che dimostrano che SLA e

TLA sono in effetti due processi diversi. Uno dei primi a studiare le possibili differenze tra SLA e TLA è stato Klein (1995), che non si limitava a tre lingue, ma ne considerava già una quarta. Si è trattato di una svolta nello studio dell'acquisizione di lingue straniere, poiché è diventato gradualmente chiaro che il background linguistico dello studente ha un ruolo determinante nell'apprendimento di una nuova lingua. Studi come quello di Cenoz (2003) hanno fatto sì che la TLA guadagnasse terreno e hanno dimostrato che esistono effettivamente chiare differenze nel processo di apprendimento di una L2 o di una L3. Cenoz (2003) ha osservato che gli apprendenti di una terza lingua possono mettere in relazione un nuovo vocabolario, strutture e modi di esprimersi con diversi sistemi linguistici già conosciuti e non uno solo, il che li distingue dai monolingui. Inoltre, Cenoz (2003) ha affermato che gli apprendenti di una lingua straniera che già padroneggiano due lingue sono spesso più esperti e che è probabile che abbiano già sviluppato alcune strategie per imparare una nuova lingua.

La questione principale concernente la TLA è se tutte le lingue che sono state apprese in precedenza vengono utilizzate per l'apprendimento di una nuova lingua straniera e/o se una di esse è più dominante nei trasferimenti. A tal fine sono stati elaborati diversi modelli concettuali, che vengono discussi più avanti nella rassegna della letteratura. Bardel e Lindqvist (2007) considerano quattro fattori decisivi per l'attivazione di una delle lingue precedentemente apprese (L1/L2): ovvero la competenza linguistica, l'uso recente delle lingue, lo status di L2 e la tipologia linguistica. Questi quattro fattori agiscono quasi come un filo conduttore tra i diversi modelli, dove a volte un fattore è considerato più dominante dell'altro mentre in altri modelli è vero il contrario. De Angelis (2007) ha descritto in dettaglio tutti i fattori che potrebbero potenzialmente influenzare la L3, compresi i quattro fattori menzionati sopra, nonché lo status di L1, la psicotipologia, le caratteristiche dell'elaboratore universale del linguaggio, la durata dell'esposizione alla L3 e infine l'ordine di acquisizione.

### 1.1.1. Modelli della TLA

Come descritto in precedenza, ci sono vari modelli di TLA. Quella che segue è una breve panoramica dei loro sostenitori e delle loro caratteristiche.

## **1. L1 status factor**

La prima ipotesi è indicata in letteratura come "ipotesi di trasferimento della prima lingua" da Rothman e Cabrelli Amaro (2010) e presuppone che l'apprendimento di una L3/Ln non mostri alcuna differenza con l'apprendimento di una L2. Semplicemente, la L3 è solo una seconda L2 che riceve input solo dalla lingua madre e non da altre lingue precedentemente acquisite. I primi studi sul multilinguismo non hanno quindi riconosciuto alcuna distinzione tra l'apprendimento di una L2 o di una L3. Fino agli anni '90 questa era l'idea di base della TLA: non esisteva una distinzione e veniva semplicemente classificata sotto SLA. Poiché sono state condotte ulteriori ricerche sull'apprendimento di più lingue, è diventato chiaro che questa ipotesi non era corretta e che esistono effettivamente forti differenze tra gli studenti di L2, L3 e Ln (si veda ad esempio Hammarberg (2001), che è stato uno dei primi ad esplorare questa dimensione di TLA).

## **2. L2 status factor**

Stabilita da Falk e Bardel (2007), questa proposta presuppone che la L2 abbia effettivamente una ricca influenza sulla L3, anzi: la L2 ha un ruolo più dominante della L1 e blocca il trasferimento dalla lingua madre alla lingua di destinazione (un'ipotesi già suggerita da Williams e Hammarberg (1998)). Falk e Bardel (2007) hanno studiato due gruppi di studenti di svedese e nederlandese L3, che erano tutti ancora principianti avendo ricevuto lo stesso numero di ore di lezione. Tuttavia, avevano un background linguistico diverso. Hanno esaminato la posizione delle espressioni di negazione nelle frasi della lingua di destinazione. Lo studio ha dimostrato che gli apprendenti tendevano ad estrarre più input sintattici dalla loro L2 che dalla loro L1, anche se quest'ultima era a volte tipologicamente più vicina alla lingua di destinazione rispetto alla L2.

Falk e Bardel (2011) hanno condotto uno studio simile per vedere se tale 'L2 status factor' si applica anche agli studenti di L3 più avanzati. Allo studio hanno partecipato 44 studenti di tedesco L3, e questa volta è stato analizzato il posizionamento dei pronomi personali sia nella proposizione principale che in quella subordinata. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi secondo la loro L1 e la loro L2: 22 studenti avevano l'inglese come L1 e il francese come L2 e 22 studenti avevano la combinazione linguistica inversa. Queste due lingue sono state scelte perché l'inglese ha una collocazione postverbale dei pronomi personali e il francese ha una collocazione preverbale, il che ha reso il

trasferimento facilmente rintracciabile. In tedesco, invece, c'è una collocazione pre-verbale nelle frasi principali e una collocazione post-verbale nelle frasi subordinate. I due gruppi hanno ottenuto un punteggio significativamente diverso, un fatto che potrebbe essere collegato alla loro L2 e anche in questo caso si è evidenziato un chiaro predominio della L2 sulla L1 come fonte del trasferimento.

Ullman (2001) ha fornito la seguente spiegazione per il cosiddetto *L2 status factor*: si attribuisce il fenomeno al fatto che la grammatica in L2 è stata appresa in modo esplicito e consapevole mentre la grammatica della propria lingua madre (L1) viene acquisita implicitamente e naturalmente (*procedural memory*, memoria procedurale), in quanto non è necessario imparare quasi nessuna regola esplicita in questo processo linguistico. Siccome la grammatica della L3 viene appresa allo stesso modo della L2, per il trasferimento viene utilizzata principalmente la L2 (*declarative memory*, memoria dichiarativa). Evidentemente, i bilingui naturali non sono presi in considerazione in questa teoria.

### **3. Cumulative enhancement model (CEM)**

Un modello che indica che tutti i sistemi linguistici conosciuti possono avere un effetto concreto sull'apprendimento di una nuova lingua è il *Cumulative Enhancement Model* (CEM), elaborato da Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004). Gli autori hanno studiato soggetti con il kazako come L1, il russo come L2 e l'inglese come L3 e hanno testato, senza entrare nei dettagli, le prestazioni degli studenti in esercizi riguardanti le proposizioni relative in inglese. Si è dimostrato che il trasferimento multilingue è cumulativo e facilitante, perché si presuppone un'influenza positiva non solo di L1 o L2, ma di tutti i sistemi linguistici precedentemente acquisiti. Rothman (2015) ha riassunto il modello nel suo studio e ha stabilito che esso ha mostrato che ci può essere un trasferimento morfologico e sintattico proveniente sia da L1 che da L2. Inoltre, Rothman sottolinea che, a differenza del L2 Status Factor, il CEM sostiene che le conoscenze linguistiche precedenti sono tutte completamente disponibili per trasferimenti da qualsiasi lingua, indipendentemente dall'ordine di acquisizione. Nel CEM, non si presuppone che un sistema linguistico possa annullare l'altro. Una cosa su cui Rothman non è d'accordo, tuttavia, è che il trasferimento avverrebbe solo se fosse favorevole all'acquisizione della L3. In altre parole, il trasferimento verrebbe bloccato o neutralizzato se i sistemi linguistici precedentemente conosciuti dovessero risultare in una costruzione difettosa nella lingua

di destinazione. Rothman non vede perché il modello dovrebbe escludere un trasferimento negativo, e infatti non ha adottato questo principio nel suo proprio modello, il *Typological Primacy Model*, discusso nella prossima sezione.

#### **4. Typological primacy model (TPM)**

Anche in questo modello, elaborato da Rothman (2010, 2011), c'è la possibilità che l'input linguistico provenga da tutti i sistemi linguistici precedentemente appresi quando si impara una nuova lingua, il che è in linea con il CEM. Una differenza rispetto al CEM, di cui si è parlato brevemente in precedenza, è che il trasferimento negativo può avvenire anche a causa di lingue precedentemente acquisite, il che provoca una costruzione sbagliata nella lingua di destinazione (ciò che in letteratura si chiama influenza interlinguistica). Un'altra differenza, e forse la più fondamentale per lo studio, sta nel fatto che il TPM si basa sul trasferimento tra lingue strutturalmente simili, ovvero lingue che provengono dalla stessa "famiglia".

Rothman (2010) ha posto le basi del TPM con uno studio su spagnolo, inglese e portoghese brasiliano (L3). Molto spesso negli studi le lingue romanze vengono confrontate con quelle germaniche (Foote, 2009; Montrul, Dias e Santoz, 2011), dato che tendenzialmente mostrano chiare differenze. Due gruppi linguistici sono stati testati per l'ordine delle parole in portoghese brasiliano, la loro L3, analizzando l'uso di verbi transitivi e intransitivi. Questi verbi richiedono alcune restrizioni, il che significa che diverse sequenze vengono considerate errate. Il primo gruppo aveva l'inglese come L1 e lo spagnolo come L2, l'altro gruppo aveva la combinazione linguistica inversa. È chiaro che lo spagnolo e il portoghese (due lingue romanze) hanno più somiglianze rispetto all'inglese e il portoghese e sono perciò più strettamente correlati. Tuttavia, in questo specifico ordine di parole è l'inglese ad assomigliare di più al portoghese. Eppure nei due gruppi, indipendentemente dalla loro lingua madre e dalla loro seconda lingua, è stato stabilito un chiaro trasferimento dello spagnolo. Rothman (2010) ha concluso da questi risultati che l'ipotesi di L2 Status Factor è stata invalidata, in quanto anche la L1 può portare ad un trasferimento. Anche il CEM è stato invalidato da questa ricerca, perché era chiaro che i trasferimenti possono avere un effetto non agevolante (ordine di parole in spagnolo che non corrisponde al quello in portoghese), il che porta a traduzioni non corrette.

Tuttavia, diversi studi come quelli di Jin (2009) e Hermas (2014) hanno dimostrato che anche la teoria di Rothman è carente. Jin (2009) ha scoperto che c'era una chiara influenza del cinese L1 sul norvegese L3, mentre la L2 era inglese, che è chiaramente più vicina al norvegese. Hermas (2014) ha dato risultati simili nella sua ricerca dove ha individuato l'influenza dell'arabo (L1) sull'inglese (L3), mentre un'altra lingua più vicina, il francese, era la L2. Si ritiene che questi due studi siano in linea con la teoria *L1 status factor*, in quanto dimostrano che la lingua madre ha ancora un'influenza sulla lingua in corso di apprendimento, anche se quest'ultima mostra forti somiglianze con una L2 precedentemente imparata.

### **5. Linguistic proximity model (LPM)**

Negli anni più recenti sono emersi due nuovi modelli che collegano ipotesi diverse ricavate in parte dai modelli precedenti: ad esempio, il *Linguistic Proximity Model (LPM)* stabilito da Westergaard et al. (2016), che combina le idee "positive" di CEM e TPM in un unico modello. Gli autori presuppongono per esempio che ad avere un ruolo nel transfer siano certe somiglianze tra le tre (o più) lingue, e non l'ordine di acquisizione. Tuttavia, essi sostengono che la *typological proximity* tra le lingue non sia il fattore decisivo per l'interferenza, ma piuttosto la somiglianza delle proprietà linguistiche delle lingue precedentemente apprese, sulla base della somiglianza o della sovrapposizione delle grammatiche, non necessariamente sull'identità linguistica. Inoltre, il LPM presuppone che possano avvenire trasferimenti sia positivi che negativi, senza che un sistema linguistico blocchi l'altro.

Westergaard et al. (2016) hanno condotto uno studio sperimentale su due gruppi: in primo luogo, degli studenti bilingui (2L1, russo e norvegese) di inglese L3, che sono stati confrontati con un gruppo di controllo, composto da loro coetanei che studiavano l'inglese come L2 e avevano solo il russo o il norvegese come L1: in altre parole, non erano bilingui. In questo modo è stato possibile determinare se le persone con un background linguistico più ampio mostrano dei vantaggi nell'apprendimento di una nuova lingua rispetto ai monolingui. Sono stati testati due diversi ordini di parole in inglese: un ordine di parole corrispondeva al russo e un altro al norvegese. Westergaard et al. (2016) hanno esaminato se c'era una scelta consapevole di un sistema linguistico tra i bilingui, o se essi hanno cambiato l'input secondo l'ordine delle parole simile all'inglese. Ai partecipanti è stato presentato un numero di frasi, di cui hanno dovuto

decidere se erano corrette in termini di ordine delle parole. Nel caso di una frase in inglese grammaticalmente scorretta che la riproduceva letteralmente l'ordine di parole in norvegese, i bilingui hanno notato l'inesattezza molto di più spesso degli studenti norvegesi monolingui. Ciò è dovuto all'effetto di facilitazione del russo, che gli studenti norvegesi monolingui non avevano. Tuttavia, il punteggio dei 2L1 era inferiore a quello dei bambini con il russo come L1 nelle prove grammaticali, il che suggerisce la presenza di un'influenza non facilitante del norvegese. Westergaard et al. (2016) concludono che i loro risultati indicano che non solo la vicinanza tipologica ma anche la somiglianza strutturale a livello astratto dovrebbe essere considerata un fattore importante in TLA.

Ringbom (2003) aveva già dimostrato molti anni prima nel suo studio che non è decisivo solo il rapporto tipologico tra le lingue, ma anche elementi linguistici più piccoli come il vocabolario o certe strutture grammaticali possono fornire una "tipologia linguistica percepita": in questo caso il rapporto non si basa su similitudini oggettive e formalmente stabilite, ma piuttosto sull'idea che lo studente ha delle lingue in questione. Queste somiglianze percepite possono corrispondere o meno alle reali somiglianze o differenze che le diverse lingue hanno tra loro. Questa similitudine potrebbe essere facilmente riconosciuta e sfruttata dallo studente di lingua perché tiene conto di elementi più astratti (in questo caso la forte variazione morfofonemica presente in entrambe le lingue) e non si basa solo sull'appartenenza delle diverse lingue alla stessa famiglia.

## **6. Scalpel model (SM)**

Stando a Slabakova (2017), nessuno dei modelli visti sopra descrive correttamente l'acquisizione della L3, e così lei stessa ha sviluppato un modello che, a suo parere, descrive meglio i processi di trasferimento linguistico. Anche lo *Scalpel Model* combina aspetti di tre modelli precedenti, ovvero il CEM, il TPM e il LPM, ma in altre aree prende chiaramente le distanze da certi aspetti di queste teorie. Prima di tutto, Slabakova (2017) sostiene che tra le due (o più) grammatiche della L1 e della L2 nessuna ha un ruolo privilegiato, ma che entrambe competono tra loro e si influenzano a vicenda nella fase iniziale della TLA. Ciò corrisponde a quanto mostrato nei tre modelli già menzionati. Inoltre, Slabakova (2017) respinge l'affermazione del CEM secondo cui non può verificarsi un trasferimento non facilitante. Come terzo aspetto, lo SM nega la teoria del TPM secondo la quale la L1 o la L2 è completamente trasferita nella fase iniziale del TLA per ragioni di economia cognitiva. Al contrario, lo Scalpel Model enfatizza l'effetto

inverso, poiché una soppressione completa della L1/L2 sarebbe più impegnativa dal punto di vista cognitivo e ciò comporterebbe un'acquisizione più difficile della L3, soprattutto quando il linguaggio inattivato mostra somiglianze su certe caratteristiche con la L3 che all'inizio non erano chiare per l'apprendente. Slabakova (2017) compara i sistemi linguistici precedentemente acquisiti con la precisione di un bisturi (*scalpel* in inglese, da cui il nome della teoria), e afferma che un trasferimento completo non è applicabile perché il bisturi può attivare perfettamente e accuratamente le proprietà e le caratteristiche grammaticali uniche e rilevanti quando necessario, il che è in linea con il LPM. Infine, la teoria include anche la possibilità che il 'bisturi' possa essere distrutto e spezzato da vari fattori aggiuntivi legati alla proprietà rilevante, in particolare la complessità di elaborazione, l'input ingannevole o la frequenza della costruzione in L3 (Slabakova, 2017).

## 7. Sintesi dei modelli

È sembrato opportuno abbozzare una breve panoramica dei sei modelli descritti, in cui sono semplicemente elencate tutte le caratteristiche e le differenze più importanti.

- **L1 Status Factor:** la L3 è un'altra L2. Trasferimento completo dalla L1.
- **L2 Status Factor:** due (o più) possibili influenze. Trasferimento completo dalla L2.
- **CEM:** due (o più) possibili influenze. Trasferimento non completo, ma per proprietà. Trasferimento unicamente facilitante.
- **TPM:** due (o più) possibili influenze. Trasferimento completo dalla lingua tipologicamente più vicina alla L3. Trasferimento non facilitante è possibile.
- **LPM:** due (o più) possibili influenze. Trasferimento per proprietà. Trasferimento non facilitante è possibile.
- **SM:** due (o più) possibili influenze. Trasferimento per proprietà, ma disturbo da fattori aggiuntivi. Trasferimento non facilitante è possibile.

### 1.1.2. Un confronto tra lo scritto e il parlato in SLA e TLA

Questo studio di corpus confronta esercizi scritti con esercizi orali di apprendenti di una lingua straniera, un tipo di confronto a cui sono stati dedicati ancora pochi studi in TLA, dato che ci sono pochissime ricerche centrate su di esso. Quello che segue è una breve panoramica di ciò che è già stato scritto sul confronto tra aspetti scritti e orali durante l'apprendimento di una lingua straniera. Uno dei primi ricercatori a svolgere ricerche su

questo aspetto è stato Weissberg (1997), in particolare sull'utilità educativa di redigere dialoghi nella lingua di destinazione. Egli ha dimostrato che la differenza tra il parlare e lo scrivere sta nella "immediatezza" del parlare e nella "privacy" della scrittura. Questa "privatezza" fornisce un ambiente unico per gli studenti, che scrivendo in una lingua straniera possono sperimentare nuove forme sintattiche e nuovi modi di esprimersi in una lingua di cui non hanno ancora una piena padronanza, dopodiché saranno in grado di adottare queste nuove forme linguistiche nella loro lingua parlata. Inoltre, Weissberg (1997) ha fatto vedere che la competenza parlata è spesso messa a punto più tardi rispetto alla competenza scritta, perché la correttezza sintattica è generalmente più elevata quando si scrive. Infine, da un suo studio di caso è emerso chiaramente che i diversi partecipanti hanno mostrato forti differenze individuali tra il parlare e lo scrivere e che il progresso di entrambi gli aspetti linguistici non è certamente sempre simultaneo.

Scrivere e parlare in una lingua straniera sono due modi completamente diversi di usare la lingua, in quanto sono influenzati da vari fattori esterni ed interni (Grabe e Kaplan, 1996; Yuan e Ellis, 2003; Kormos e Trebits, 2012). Grabe e Kaplan (1996) hanno scritto che in termini psicolinguistici la differenza principale sta nel fatto che la scrittura non è ristretta entro un certo limite di tempo, ma che gli scrittori hanno il tempo di pensare a quale messaggio vogliono trasmettere e possono persino migliorarlo e adattarlo in seguito, cosa che manca ai parlanti a causa della natura diretta della modalità orale. Yuan e Ellis (2003) hanno sottolineato che gli scrittori non hanno tempo illimitato per trasmettere il loro messaggio, ma subiscono certamente meno pressioni per concettualizzare la loro idea e tradurla in un testo, e che all'interno del processo di scrittura, è compresa la preparazione mentale, in cui l'utente ha il tempo di pianificare ciò che vuole trasmettere. Kormos e Trebits (2012) hanno svolto uno studio esaminando studenti ungheresi che hanno iniziato il secondo anno in una scuola secondaria bilingue (ungherese e inglese), dopo un anno di formazione intensiva di inglese. Agli apprendenti è stato chiesto, in primo luogo, di descrivere sia per iscritto che oralmente un cartone animato e, in secondo luogo, di raccontare una storia con sei fotografie che sembravano non mostrare alcuna coerenza. I risultati hanno mostrato che gli studenti hanno un uso più accurato e variegato della lingua quando scrivono che quando parlano. Tuttavia, va chiarito che l'accuratezza in inglese L2 è stata particolarmente elevata per la descrizione scritta del cartone animato e molto meno per la storia scritta delle sei immagini incoerenti. Kormos e Trebits attribuiscono questa osservazione al fatto che i vantaggi

teorici della scrittura (cioè più tempo e un migliore monitoraggio della produzione linguistica) non sono più presenti quando il compito è impegnativo da concettualizzare, come nel caso del compito in cui si richiede un racconto inventato dallo scrittore stesso. Per quanto riguarda la maggiore varietà lessicale nei compiti scritti, Kormos e Trebits hanno fornito le seguenti due spiegazioni:

“The findings concerning the higher variety of words in writing than in speech can be explained with reference to the availability of online planning time in writing, which might have allowed learners to avoid repeating the same words and helped them retrieve more varied vocabulary from their mental lexicon. An alternative explanation might be that when teaching L2 writing, teachers generally encourage higher lexical variety, and students might have been aware of this encouragement.” (Kormos e Trebits, 2012, p. 461)

Infine, il loro studio non ha mostrato alcuna differenza di complessità sintattica a seconda della natura dell'incarico. Sia quando parlavano che quando scrivevano in inglese L2, i partecipanti utilizzavano le stesse strutture sintattiche. Kormos e Trebits (2012) attribuiscono questa mancanza di differenza al fatto che i compiti orali e quelli scritti erano cognitivamente altrettanto difficili. Di conseguenza, si sono realizzate strutture simili. Tuttavia, gli studi menzionati e descritti sopra sono tutti centrati sulle differenze tra le due modalità di scrivere e parlare in L2, ma riguardo all'apprendimento di una L3 poco è stato scritto finora, e soprattutto l'aspetto del trasferimento è praticamente inesplorato. La questione principale è quindi: quale delle lingue precedentemente apprese è la più dominante all'interno del repertorio linguistico disponibile dello studente per il trasferimento linguistico alla L3? Angelovska (2017) è stata la prima a evidenziare questa lacuna, studiando tredici adulti con il russo L1 e il tedesco L2 (livello QCER C2). I partecipanti frequentavano corsi di inglese (L3) in Germania e avevano diversi livelli di competenza, più precisamente un gruppo di intermedi e uno di principianti. Al fine di determinare se il trasferimento variava in base alla modalità linguistica, gli sono state assegnate due diverse prove da svolgere. In primo luogo, gli è stato chiesto di scrivere una storia al passato in cui dovevano elaborare almeno cinque avverbi temporali. È stato imposto loro un limite di tempo di 15 minuti e non è stato consentito l'uso di risorse o dizionari. In secondo luogo, i soggetti hanno dovuto raccontare oralmente una storia, basandosi su 24 disegni (la famosa “Frog’s story”). Le

illustrazioni sono state scelte in modo tale che anche in questo caso i partecipanti sarebbero stati spinti ad usare diversi avverbi temporali. I risultati di Angelovska (2017) hanno mostrato che gli studenti principianti di inglese L3 trasferiscono molto di più quando parlano che quando scrivono e che i principianti trasferiscono molto di più rispetto agli studenti di livello intermedio. Secondo Angelovska (2017), ciò è in parte in linea con quanto affermato da Weissberg (1997) per quanto riguarda i fattori limitanti del parlare rispetto allo scrivere. Risultava inoltre dallo studio che quando avveniva un trasferimento negativo (in questo caso il trasferimento da un ordine di parole in tedesco a un ordine di parole errato in inglese), esso era dovuto principalmente al fattore della competenza linguistica: erano soprattutto gli studenti che indicavano che il tedesco era la lingua in cui erano più competenti a commettere questi errori.

## **1.2. CLI: Crosslinguistic Influence**

Un altro termine che richiede un chiarimento è *crosslinguistic influence* (CLI), o influenza interlinguistica, un concetto strettamente legato a TLA e a SLA. Conformemente a Smith (1983), CLI è l'influenza della L1 sulla *performance* dello studente e/o sullo sviluppo di una data lingua di destinazione; per estensione, significa anche l'influenza di qualsiasi "altra lingua" nota allo studente su quella lingua di destinazione. Con questa definizione, non si limita la CLI solo alla SLA, in modo da non trascurare la possibilità di interferenza tra due (o più) L2 acquisite in seguito.

Benson (2002) aggiunge a questa definizione che l'interferenza non è necessariamente un processo inconscio, ma si può anche trattare di un trasferimento cosciente, il che significa che i parlanti a volte permettono consapevolmente ad elementi linguistici della loro L1 o L2 di rispecchiarsi nella lingua di destinazione. Si tratta di una strategia di comunicazione consapevole dimostrata in precedenza da Hammarberg (2001), che l'ha osservato in uno studio di caso su un'apprendente di lingua inglese che già padroneggiava il tedesco e che era nelle prime fasi dell'apprendimento dello svedese. Casi di CLI sono spesso presenti nei suoi enunciati in svedese, quando si tratta di elementi meta-linguistici o quando chiede ulteriori spiegazioni, ma anche quando non conosce una parola in svedese e cerca deliberatamente di "svedesizzare" l'equivalente tedesco del referente, cercando di ottenere la parola svedese dall'interlocutore, pur sapendo che ciò che dice non è del tutto corretto. Questa strategia viene chiamata 'word elicitation unit' da Hammarberg (2001).

Anche De Angelis (2007) sostiene che in SLA l'influenza interlinguistica è stata tradizionalmente vista come un rapporto uno-a-uno tra la lingua di background e la lingua di destinazione oppure tra le due lingue non materne, ma che la TLA mette in discussione questa ipotesi in quanto vi è ora un'influenza simultanea di più sistemi linguistici sulla lingua di destinazione. Ora la CLI dovrebbe essere vista anche come un rapporto 'più a uno', in quanto due o più lingue "competono" tra loro, per così dire, per influenzare la lingua di destinazione. Inoltre, una relazione 'più a uno' può verificarsi anche quando una lingua è già influenzata da un'altra e a sua volta influisce sulla L3. De Angelis (2007) sostiene inoltre che gli studi che esaminano l'influenza simultanea di più sistemi linguistici sulla lingua di destinazione sono molto più limitati, perché sono metodologicamente complessi e impegnativi.

### 1.2.1. Fattori principali che influenzano il trasferimento

In questo studio di corpus vengono studiate prestazioni orali e scritte di sette studentesse d'italiano (L3). Hanno tutte la stessa L1 (neerlandese), ma si differenziano per la L2 in tre lingue diverse: inglese, tedesco e francese. Tuttavia, va detto che anche le studentesse che non studiano il francese o l'inglese come seconda lingua all'università possono avere o meno una conoscenza di base di questa lingua. Per il tedesco questo è meno probabile, ma comunque possibile. Grazie a queste diverse combinazioni linguistiche, è possibile vedere se la tipologia avrà comunque un ruolo importante nella scelta del trasferimento, dato che qui si tratta chiaramente di lingue germaniche (inglese, tedesco e neerlandese) e romanze (francese e italiano). Bardel e Lindqvist (2007) hanno indicato la ragione per la quale l'italiano è una lingua così interessante da studiare negli studi TLA, fornendo due ragioni principali: prima di tutto l'italiano è una lingua che molto spesso viene appresa in tutto il mondo come L3. In secondo luogo, è una lingua che condivide fortissime analogie con altre lingue romanze, il che la rende molto interessante per gli studi concernenti la CLI.

Questi diversi test (4 compiti scritti e una conversazione orale di 12 minuti in media) sono stati effettuati due volte dalle sette studentesse: la prima alla fine del primo anno di studi e la seconda al termine del secondo anno, il che ci dà la possibilità di vedere anche se la CLI differisce a seconda della competenza, dato che dopo due anni gli apprendenti dovrebbero avere un livello di italiano L3 significativamente più alto rispetto al primo anno.

Pertanto, i fattori della tipologia e della competenza (Bardel e Lindqvist, 2007) sulla CLI sembrano essere i più verificabili in questo studio, ed è per questo che quello che segue è un breve stato dell'arte su ciò che in studi precedenti è già stato osservato in merito.

#### 1.2.1.1. La competenza

La competenza sia della lingua di destinazione che di quella di partenza è spesso vista in letteratura come un'indicazione di quanto spesso si verificherà la CLI. Studi come quello di Williams e Hammarberg (1998) mostrano che l'interferenza interlinguistica si manifesta più spesso quando la lingua di destinazione (L3) non è ancora molto sviluppata e quindi quando non è stata ancora raggiunta un'elevata competenza dall'apprendente. Quando gli studenti sono più competenti in una lingua, la L3 è meno sensibile alle interferenze. Tuttavia, ciò non significa automaticamente che gli studenti con un alto livello in L3 non subiscano più interferenze perché, come dimostrato da Angelovska e Hahn (2012), le traduzioni errate di lingue precedentemente conosciute possono ancora apparire nella L3 sia nella fase iniziale che in una fase più avanzata del processo di apprendimento. Anche Orcasitas-Vicandi (2019) ha condotto una ricerca sull'influenza del livello linguistico della L3 sulla frequenza di CLI da L1/L2. 133 alunni bilingui spagnolo-basco della scuola secondaria sono stati incaricati di scrivere un testo in inglese sulla base di una foto. Questa ricerca ha mostrato chiaramente che gli alunni il cui inglese (L3) era ancora nella fase iniziale hanno avuto una maggiore interferenza da parte dello spagnolo o del basco nel loro testo in inglese.

Per quanto riguarda l'influenza delle lingue di background sulla comparsa di CLI in L3, c'è meno chiarezza. Ci sono tre possibili ipotesi a questo proposito: secondo Lindqvist (2010), più alta è la competenza nella lingua di partenza, più spesso questa causerà CLI in L3. De Angelis e Selinker (2001), d'altra parte, hanno dimostrato che un'elevata competenza di una L1/L2 non è un prerequisito per garantire la sua CLI in L3, in quanto anche le lingue per le quali non è stato ancora raggiunto un livello di competenza molto elevato possono causare la CLI in L3. Infine, lo studio condotto da Orcasitas-Vicandi (2019) ha dimostrato che la competenza nelle lingue di partenza non è un fattore predittivo della CLI. Tuttavia, l'autore ha sfumato che la ragione di questo fatto potrebbe essere che i partecipanti erano quasi perfettamente bilingui e quindi non c'era un linguaggio chiaramente più debole tra sistemi linguistici precedentemente acquisiti.

#### 1.2.1.2. La tipologia

Oltre alla competenza, la tipologia linguistica è spesso menzionata in letteratura come predittore della lingua da cui proviene la CLI. Molti studi dimostrano che la CLI si verifica quando due lingue sono strettamente correlate tra loro dal punto di vista tipologico (Bardel e Lindqvist, 2007; Rothman, 2010). Ad esempio, Lindqvist (2009) ha scoperto nel suo studio di caso che gli studenti spagnoli di francese (L3) con una buona conoscenza sia dell'inglese che dello svedese (L2) erano molto più inclini a "francesizzare" delle parole spagnole esistenti, nella speranza che corrispondessero piuttosto che estrarle dall'inglese o dallo svedese. Risultati simili provengono dallo studio di caso condotto da Bardel e Lindqvist (2014), in cui uno studente bilingue (italiano e svedese) studiava lo spagnolo come L3. Oltre a queste tre lingue parlava anche inglese e francese come L2. I risultati hanno dimostrato che lo studente ha sempre effettuato il trasferimento dall'italiano allo spagnolo, e quasi mai dalle altre tre lingue nel suo repertorio linguistico. Il fattore tipologico per la CLI mostra che l'interferenza è più comune se si tratta di lingue appartenenti alla stessa famiglia (in questo caso delle lingue romanze), quindi non sorprende che lo svedese e l'inglese non vengano presi in considerazione. Tuttavia, la studentessa avrebbe potuto attivare perfettamente un'altra lingua romanza (cioè il francese), cosa che non ha fatto in nessun caso. Secondo Bardel e Lindqvist (2014), questa costante scelta dell'italiano si spiega con il fatto che le somiglianze fonologiche tra italiano e spagnolo sono più forti di quelle tra francese e spagnolo, il che ogni volta fa perdere al francese la competizione mentale.

Si può fare un commento su quest'ultimo studio e sul fattore tipologico. In questo caso, la preferenza per il trasferimento non si basava solo sulle caratteristiche tipologiche oggettive tra le lingue, ma anche sulla sensazione che il parlante / lo scrivente ha sulla somiglianza tra le lingue precedentemente acquisite. Nella letteratura, questa distinzione viene chiamata "psicotipologia" ed è stata definita per la prima volta da Kellerman (1983). Negli ultimi anni sono state effettuate numerose ricerche riguardo all'acquisizione di una L3. Singleton e Ó Laoire (2006) hanno studiato apprendenti inglesi con l'irlandese come L2 e il francese come L3. Lì il trasferimento costante dell'inglese come fonte di interferenza è stato interpretato dagli autori come un trasferimento di matrice psicotipologica, poiché è chiaro che né l'inglese né l'irlandese sono lingue romanze. Ciononostante, gli studenti hanno indicato di ritenere che l'inglese

e il francese siano più correlati, soprattutto in termini di vocabolario, ed è per questo che hanno mentalmente preferito sistematicamente basarsi sulla loro L1.

Rothman e Cabrelli Amaro (2010) hanno condotto uno studio sul '*null subject parameter*'. Sono stati studiati partecipanti di madrelingua inglese con spagnolo L2 e francese o italiano L3 per verificare l'omissione del soggetto in L3. Poiché esiste una somiglianza tipologica tra spagnolo, francese e italiano, i partecipanti erano inclini a omettere il soggetto in entrambe le L3. Il francese, tuttavia, non è una lingua a soggetto nullo, quindi in questo caso la lingua madre, l'inglese, sarebbe stata la fonte adatta per il trasferimento.

Inoltre, Rothman (2015) rifiuta il fatto che i trasferimenti psicotipologici siano intenzionali e coscienti, e contraddice di conseguenza ciò che è stato stabilito dalla definizione di Kellerman (1983). Secondo il modello TPM di Rothman, il meccanismo mentale che sceglie il trasferimento per la L3 si baserebbe sul principio dell'economia cognitiva e non sulle scelte consapevoli degli apprendenti. Stando a Rothman (2015), insomma, la scelta più economica a livello cognitivo determinerà automaticamente qual è il sistema linguistico da usare come riferimento.

## 2. Campione e metodologia

### 2.1. Campione

Questo studio di corpus si basa su tre principali variabili, che saranno discusse una per una nel prossimo capitolo. Si discuterà prima di tutto dei partecipanti e delle loro diverse combinazioni linguistiche, poi dei momenti in cui le studentesse sono state valutate, e infine si farà un'ultima distinzione riguardo alla natura dell'esercizio, che rappresenta la variabile più importante del corpus.

1) La ricerca qui presentata è stata effettuata su un corpus composto da sette diversi partecipanti, selezionati dal relatore della ricerca in primo luogo sulla base della loro formazione. Le sette studentesse, che avevano tra 18 e 20 anni al momento della prima valutazione, seguono tutte il bachelor di Linguistica Applicata all'Università di Gand, ma si differenziano a seconda delle loro combinazioni linguistiche. Tutte condividono il nederlandese come madrelingua e l'italiano come L3, ma l'altra lingua straniera studiata è diversa. L'Università di Gand offre la possibilità di scegliere tra il francese, l'inglese e il tedesco per quanto riguarda la prima lingua straniera. In altri termini, ogni studente deve studiare una di queste tre lingue come prima lingua straniera, dopodiché può scegliere tra 6 lingue come seconda lingua straniera. Le studentesse appartengono in secondo luogo a due diversi anni accademici: due di loro hanno iniziato i loro studi nell'anno accademico 2016-2017 e le altre cinque si sono iscritte all'università nell'anno accademico 2017-2018. Una chiara panoramica dei partecipanti e delle loro diverse combinazioni linguistiche è abbozzata qui sotto. Non saranno utilizzati i veri nomi degli studenti, che saranno indicati con sigle da P1 (partecipante 1) a P7.

<b>Partecipante</b>	<b>Combinazione linguistica</b>	<b>Anno scolastico</b>
<b>P1</b>	IT-TE	2016-2017
<b>P2</b>	IT-FR	2016-2017
<b>P3</b>	IT-TE	2017-2018
<b>P4</b>	IT-FR	2017-2018
<b>P5</b>	IT-FR	2017-2018
<b>P6</b>	IT-IN	2017-2018
<b>P7</b>	IT-IN	2017-2018

Come risulta dalla tabella qui sopra, sono state incluse nel corpus due studentesse che seguono la combinazione tedesco-italiano, tre studentesse di francese-italiano e due di inglese-italiano. Evidentemente, ciò non implica automaticamente che il loro repertorio linguistico sia limitato alle due lingue straniere che studiano nella loro formazione. Si presume infatti che tutti i partecipanti abbiano una conoscenza di base o persino avanzata dell'inglese e del francese, e che quasi tutti gli studenti fiamminghi abbiano seguito un corso di tedesco (anche se solo per un anno) durante la loro formazione nella scuola secondaria, per cui nemmeno questa lingua può essere ignorata. Tuttavia, è molto probabile che la competenza linguistica sia notevolmente più elevata tra le studentesse che hanno proseguito gli studi di questa lingua specifica a livello universitario. Non si può dare per scontato che, ad esempio, il tedesco sarà attivato allo stesso modo per chi l'ha studiato due ore alla settimana qualche anno fa e per chi lo studia ancora settimanalmente a livello universitario ed ha perciò un livello di esposizione piuttosto elevato. Comunque, per tutti i partecipanti è stata presa in considerazione una possibile interferenza proveniente da nederlandese, francese, inglese e tedesco, indipendentemente dalla combinazione linguistica studiata nella formazione.

2) In secondo luogo, ci sono stati due diversi momenti in cui gli apprendenti sono stati valutati e in cui hanno dovuto svolgere compiti sia scritti che orali. I primi dati sono stati raccolti alla fine del primo anno di laurea nel mese di maggio, il che significa che gli studenti in quel momento studiavano e seguivano corsi di italiano già da sette mesi. I professori le hanno invitate a partecipare a un colloquio e a scrivere alcuni testi in italiano per valutare la loro competenza linguistica. Secondo le schede di studio proposte per il corso di italiano, gli studenti dovrebbero raggiungere il livello A2/B1 (QCER) per scritto e parlato entro la fine del primo anno accademico. Il corpus non si limita però a un solo momento, ma contiene anche un secondo momento di valutazione delle competenze sia scritte che orali. Gli stessi sette partecipanti, infatti, sono stati invitati di nuovo esattamente un anno dopo a sostenere un esame orale e a scrivere vari testi. Al momento della seconda valutazione riportata nel corpus, le studentesse studiano italiano già da due anni. Stando agli obiettivi ufficiali, gli studenti dovrebbero raggiungere il livello B2 (QCER) alla fine del secondo anno di laurea.

Anche se si tratta di due diversi gruppi di studenti, ossia due studentesse che hanno iniziato nell'anno accademico 2016-2017 e cinque studentesse che hanno iniziato nel

2017-2018, non c'è distinzione riguardo al metodo e alla tempistica in cui gli studenti sono stati valutati. In effetti, entrambi i gruppi sono stati sottoposti a identiche prove orali e scritte alla fine del primo anno di laurea e alla fine del secondo anno di laurea, seppure in anni diversi.

3) Infine, come evidenziato in precedenza, anche la natura degli esercizi si differenzia all'interno del corpus. Oltre alle trascrizioni delle conversazioni orali, il corpus contiene dati raccolti da vari testi scritti. Di conseguenza, sono stati inclusi nel corpus per ogni partecipante due registrazioni orali e un totale di otto testi scritti. La durata media delle registrazioni del primo anno è di 10 minuti e 25 secondi. La durata media delle registrazioni del secondo anno è di 12 minuti e 17 secondi. Dopo che questi file audio sono stati accuratamente trascritti, è stato possibile analizzarli sulla base di errori e interferenze e inserire tutti gli errori nel corpus. La raccolta di dati è quindi costituita da un totale di quattordici file audio, per un totale di 2 ore e 39 minuti di conversazioni trascritte. Inoltre, nel corpus sono inclusi otto testi scritti per partecipante. Sei di questi testi, di 144 parole in media, sono stati scritti alla fine del primo anno, mentre gli altri due testi che erano più lunghi - circa 405 parole - sono stati scritti alla fine del secondo anno. Un elemento che non va dimenticato alla luce di questo studio è che i testi sono stati redatti a casa, il che ha offerto la possibilità ai partecipanti di consultare dizionari e altre risorse.

Durante i colloqui orali sono stati discussi diversi temi e argomenti. Nel primo anno, i professori hanno posto principalmente domande relative alla vita personale e scolastica della studentessa o le hanno chiesto di dare spiegazioni concernenti il contenuto degli articoli trattati in classe durante il semestre. Sono state poste domande diverse anche su due libri semplificati (per stranieri). Nel secondo anno, invece, agli studenti è stato chiesto più spesso di formulare una loro osservazione su diversi articoli senza porre domande molto precise e puntuali sul contenuto. Anche in questo caso si è discusso di vari testi scritti e cortometraggi. Qui sotto sono riportati quattro esempi di domande del primo (1 e 2) e del secondo anno (3 e 4) per chiarire che si presenta una differenza nell'approccio delle domande.

Esempio 1: Le faccende di casa per tenere tutto in ordine... Chi se ne occupa a casa tua?

Esempio 2: Senti, riusciresti a vivere senza internet e per quanto tempo?

Esempio 3: Secondo te ci sono troppi immigrati nelle Fiandre o in Belgio, o nella tua città?

Esempio 4: Per chi lavora nel settore del turismo, la vita non è facile. [...] Quali sono i problemi che devono affrontare?

Lo stesso aumento di complessità a seconda dell'anno accademico si può notare anche nei compiti scritti. Nel primo anno è stato chiesto principalmente di scrivere testi abbastanza brevi come un'e-mail a un buon amico o una breve raccomandazione turistica del Belgio, mentre nel secondo anno sono state invitate a scrivere due pezzi di opinione più lunghi in cui dovevano elaborare e discutere il loro punto di vista. In effetti, con l'aumento della competenza linguistica dei partecipanti e la loro capacità di esprimersi progressivamente in modo più sfaccettato, i compiti e le domande poste dai professori sono diventati più stimolanti e cognitivamente più impegnativi. Nella raccolta dal primo anno di laurea le frasi dei dati orali erano in media di 9 parole e dei dati scritti in media di 13. Nella raccolta dal secondo anno di laurea le frasi dei dati orali erano in media di 15 parole e dei dati scritti di 22.

## **2.2. Metodologia**

Innanzitutto, il corpus è stato costruito studiando accuratamente le trascrizioni delle prove orali e i testi scritti. In primo luogo, sono stati filtrati tutti gli "errori" linguistici commessi, ma sono state inserite anche costruzioni di frase ed espressioni che non erano di per sé contrarie alle regole della lingua italiana, ma possono essere percepite come poco comuni e poco idiomatiche. Successivamente, tutte queste irregolarità sono state classificate in 43 diverse categorie apposite, cinque delle quali relative agli errori di interferenza, ossia interferenza NL/FR/TE/IN e una di interferenza multipla/casi dubbi. L'analisi completa degli errori si trova nel corpus. L'obiettivo dello studio è quello di tracciare gli "errori" di interferenza e di collegarli a una particolare lingua di background che potrebbe essere servita da punto di partenza per il trasferimento. Naturalmente, è chiaro che in studi di questo tipo è estremamente difficile determinare con assoluta certezza quale sia la lingua che ha causato l'interferenza. In effetti, non è sempre possibile tracciare completamente un tale processo cognitivo solamente sulla base della produzione linguistica dell'apprendente. Bisogna sempre tenere presente che molti errori sono inerenti all'apprendimento di una nuova lingua e non sono causati o influenzati da fattori esterni come l'interferenza.

Tuttavia, per procedere nel modo più preciso e affidabile possibile, solo le interferenze più probabili sono state classificate sotto un'altra lingua, che si considera all'origine dell'errore. In caso di dubbio, l'errore di interferenza è stato posto sotto la categoria multipla. Successivamente, dopo una prima suddivisione delle categorie e degli errori, tutto è stato accuratamente controllato una seconda volta e, se necessario, adattato. Infine, sono stati discussi con il relatore i casi dubbi, e in seguito è stato possibile anche denominare correttamente questi errori.

Per offrire un quadro chiaro di com'è stata effettuata esattamente la distinzione tra le diverse categorie, seguiranno ora per ogni cosiddetta "lingua fonte" vari esempi che sono stati considerati come interferenze e che di conseguenza sono stati posti sotto una certa lingua attivata come fonte del trasferimento. Questo mostra chiaramente il processo di riflessione che ha preceduto le domande sul perché alcuni errori possono quasi certamente essere collegati ad un certo linguaggio e sul perché altri, dopo qualche considerazione, sono stati inseriti nella categoria dell'interferenza multipla/casi dubbi. Per presentare gli esempi e il processo di operazione in modo efficace e chiaro, ho tratto ispirazione dalla tesi di De Smet (2016).

## 1) INTERFERENZA NEDERLANDESE

Es. 1 Su un festival o su una festa

- ↓ Il partecipante intendeva 'ad un festival o ad una festa'
- ↓ Interferenza NL: op een festival of op een feest

Es. 2 Per fare shopping devi essere a Antwerpen

- ↓ Esiste un equivalente italiano per Antwerpen → Anversa
- ↓ Interferenza NL: Antwerpen

Es. 3 è più bene per trovare un lavoro quando sei già stata all'estero

- ↓ Il partecipante intendeva 'è più facile trovare un lavoro...'
- ↓ Interferenza NL: het is beter voor een job te vinden wanneer...

## 2) INTERFERENZA FRANCESE

Es. 1 Il trasporto in comune

- ↓ Il partecipante intendeva 'i mezzi pubblici'
- ↓ Interferenza FR: le transport en commun

Es. 2 I talenti per le lingue non possono grandire

- ↓ Il partecipante intendeva 'i talenti per le lingue non possono crescere'
- ↓ Interferenza FR: grandir → crescere

Es. 3 Porta tutto il tempo un guanto

- ↓ Si può dire 'tutto il tempo' in italiano, ma non è molto comune
- ↓ Interferenza FR: tout le temps → continuamente, sempre

### 3) INTERFERENZA TEDESCA

Es. 1 Lunedì il 7 maggio

- ↓ Il partecipante intendeva 'lunedì 7 maggio'
- ↓ Interferenza TE: Montag, der siebte Mai

Es. 2 Fare faste niente... euh quasi niente

- ↓ Il partecipante intendeva 'fare quasi niente'
- ↓ Interferenza TE: faste → quasi

Es. 3 Devo insegnare 5 serie della settimana

- ↓ Il partecipante intendeva '5 serie alla settimana'
- ↓ Interferenza TE: 5 Sitzungen die Woche

### 4) INTERFERENZA INGLESE

Es. 1 Mi trovo a chiederLe

- ↓ Il partecipante intendeva 'vorrei chiederLe'
- ↓ Interferenza IN: I find myself wanting to ask you

Es. 2 Gomma

- ↓ Il partecipante intendeva 'gomma da masticare'
- ↓ Interferenza IN: gum (possibile senza 'chewing')

Es. 3 Andare a ritornare i barratoli vuoti

- ↓ Il partecipante intendeva 'andare a restituire i barattoli vuoti'
- ↓ Interferenza IN: to return empty cans

### 5) INTERFERENZA MULTIPLA E CASI DUBBI

Es. 1 I ponti sopra i rivi

- ↓ Il partecipante intendeva 'fiumi'
- ↓ Interferenza multipla: rivier (NL), rivière (FR), river (IN)

Es. 2 Fare la riunione non era mai così amusante

↓ Il partecipante intendeva ‘divertente’

↓ Interferenza multipla: amusant (NL), amusant (FR), amüsant (TE), amusing (IN)

Es. 3 Un insegnante di Francese o Italiano

↓ Il partecipante intendeva ‘un insegnante di francese o italiano’

↓ Interferenza multipla: una lingua richiede la maiuscola in NL (Frans/Italiaans), in TE (Französisch/Italienisch) e in IN (French/Italian)

Es. 4 È più facile di andare all'estero

↓ Il partecipante intendeva ‘è più facile andare all'estero’

↓ Interferenza multipla, anche se la forma della preposizione si assomiglia al FR ‘il est plus facile d'aller...’, si deve considerare il NL come fonte possibile visto che anche qui si richiede una preposizione ‘het is makkelijker (om) te’.

Es. 5 Così apprendono una lingua spontaneo

↓ Il partecipante intendeva ‘così apprendono una lingua spontaneamente’

↓ Anche se all'inizio si è preferito categorizzare l'uso dell'aggettivo invece di un avverbio sotto l'interferenza NL, poiché in questa lingua non si fa alcuna distinzione in termini puramente formali, si è deciso, dopo aver consultato il relatore, di descriverlo come un errore insito nell'acquisizione di un nuovo linguaggio.

Dopo aver sottoposto tutte le suddivisioni a un controllo finale approfondito e dopo aver categorizzato gli ultimi casi dubbi, le categorie erano il più accurate possibile e potevano essere utilizzate come corpus rilevante per esaminare le domande di ricerca e le ipotesi (esposte nel prossimo capitolo).

### 2.3. Domande di ricerca e ipotesi

L'obiettivo principale di questo studio di corpus è quello di studiare e illustrare gli errori di interferenza commessi dagli studenti di madrelingua nederlandese con l'italiano L3 e diversi background linguistici e, in particolare, se essi differiscono a seconda della natura dell'incarico, cioè parlato o scritto. Prima di tutto, questo corpus sarà discusso qualitativamente e si concentrerà l'attenzione sui diversi tipi di errore di interferenza e se emergono differenze tra i dati scritti e quelli orali. I risultati potrebbero successivamente servire come informazioni utili per scopi didattici, in quanto i professori di italiano L2/L3 potrebbero applicare nell'insegnamento le differenze evidenziate in questo studio tra le diverse modalità nell'acquisizione dell'italiano come nuova lingua straniera.

A ciò possono certamente contribuire anche i risultati quantitativi. Si studierà se certe lingue si presentano più frequentemente come fonte di interferenza quando gli studenti scrivono che quando parlano e viceversa. Inoltre, dal corpus si può anche dedurre se c'è una maggiore interferenza nella prima raccolta di dati (cioè al livello A2) o nella seconda raccolta (al livello B2). Infine, è possibile anche abbozzare qualitativamente se alcune lingue vengono attivate mentalmente meno o più frequentemente durante la produzione dell'italiano, a seconda del livello di competenza.

Le domande di ricerca principali, accompagnate da alcune domande secondarie, possono essere poste come segue:

Quali errori di interferenza commettono gli studenti di italiano L3 di madrelingua nederlandese con background linguistici diversi? C'è una differenza all'interno di questi errori di interferenza a seconda del canale (scritto o parlato) utilizzato?

1. Quali sono le lingue che più spesso costituiscono la fonte di trasferimento mentale? C'è una variazione in questa attivazione linguistica a seconda della natura dell'incarico?
2. In che misura vengono commessi gli stessi errori di interferenza a livello principiante o a livello intermedio di italiano L3? Certe lingue del repertorio degli studenti vengono attivate più chiaramente all'inizio o in una fase successiva dell'acquisizione? Si notano differenze di attivazione legate al livello di competenza?

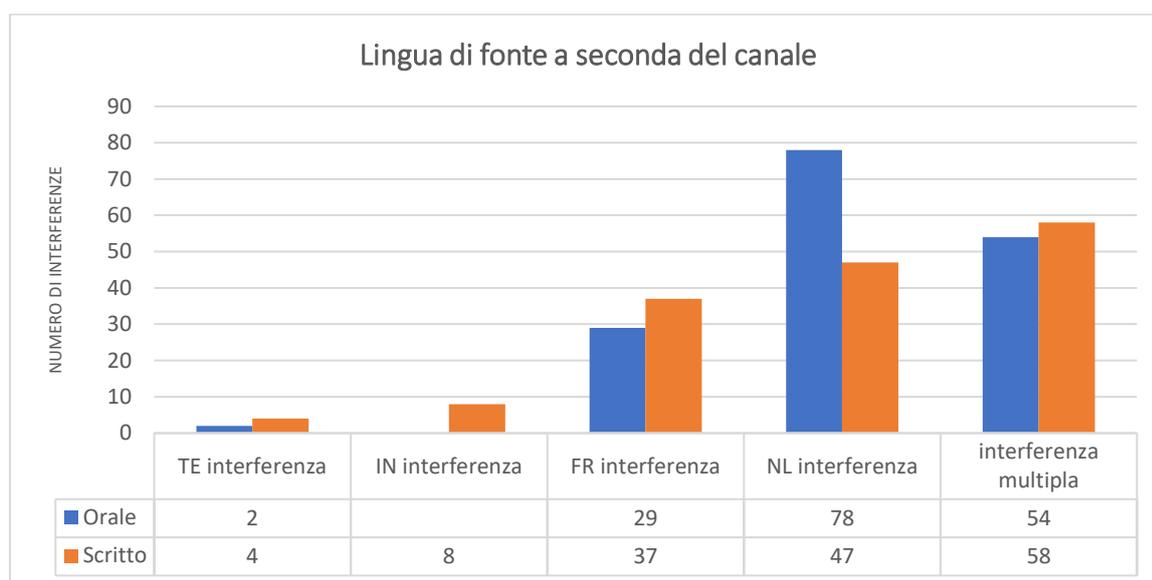
Le ipotesi che possiamo trarre dalla sezione teorica e da studi precedenti condotti su L3 sono le seguenti:

1. Sulla base di studi come quelli di Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004), Rothman (2010), Westergaard et al. (2016) e Slabakova (2017) ci si aspetta che tutte le lingue precedentemente conosciute possano essere attivate quando si impara una nuova L3. Ci aspettiamo quindi che sia il nederlandese L1 che altre lingue precedentemente acquisite (L2) provochino interferenze in italiano L3.
2. La seconda ipotesi prevede che ci siano più errori di interferenza nella raccolta dei dati del primo anno che del secondo anno, poiché Williams e Hammarberg (1998) affermano che l'interferenza si presenta principalmente quando la competenza nella L3 è ancora bassa.
3. Si ipotizza poi che anche la tipologia avrà un ruolo importante nell'interferenza. Gli studenti di italiano L3 con il francese come altra lingua straniera studiata trarranno spesso ispirazione per il trasferimento dal francese, poiché queste lingue sono strettamente correlate. Ciò è in linea con quanto già dimostrato da Rothman (2010), Lindqvist (2009) e Bardel e Lindqvist (2014).
4. Per quanto riguarda la differenza tra scrivere e parlare, basandoci sugli studi di Weissberg (1997) e Yuan e Ellis (2003), si suppone che ci saranno più interferenze nella produzione orale, poiché la competenza orale dei principianti è spesso inferiore alla quella di scrittura, e poiché parlando non c'è tempo illimitato per trasmettere un messaggio nella L3.
5. Infine, partiamo dal presupposto che verranno utilizzate parole letterali dal nederlandese solo all'orale, poiché quando scrivono i partecipanti possono usare dizionari e risorse supplementari e hanno più tempo per cercare alternative nel caso in cui una parola sia sconosciuta in italiano. In effetti, Hammarberg (2001) ha evidenziato che la L1 è spesso usata per chiedere ulteriori spiegazioni o quando qualcosa all'interno della conversazione non è chiaro.

### 3. Analisi dei risultati

I risultati raccolti dal corpus saranno presentati in tre parti principali che corrispondono alle domande secondarie proposte nel capitolo precedente: in primo luogo (paragrafo 3.1.), ci concentreremo sulle differenze tra gli errori dovuti all'interferenza a seconda del canale (parlato/scritto) usato. In secondo luogo (paragrafo 3.2.) ci concentreremo sugli errori di interferenza commessi all'inizio dell'acquisizione e li confronteremo con quelli commessi quando le studentesse hanno raggiunto una competenza superiore in italiano L3 per scoprire se ci siano tendenze diverse che possono essere dedotte dai risultati. Concludiamo con una breve panoramica delle lingue di fonte attivate a seconda delle combinazioni linguistiche studiate dai partecipanti (paragrafo 3.3.).

#### 3.1. Interferenza a seconda del canale



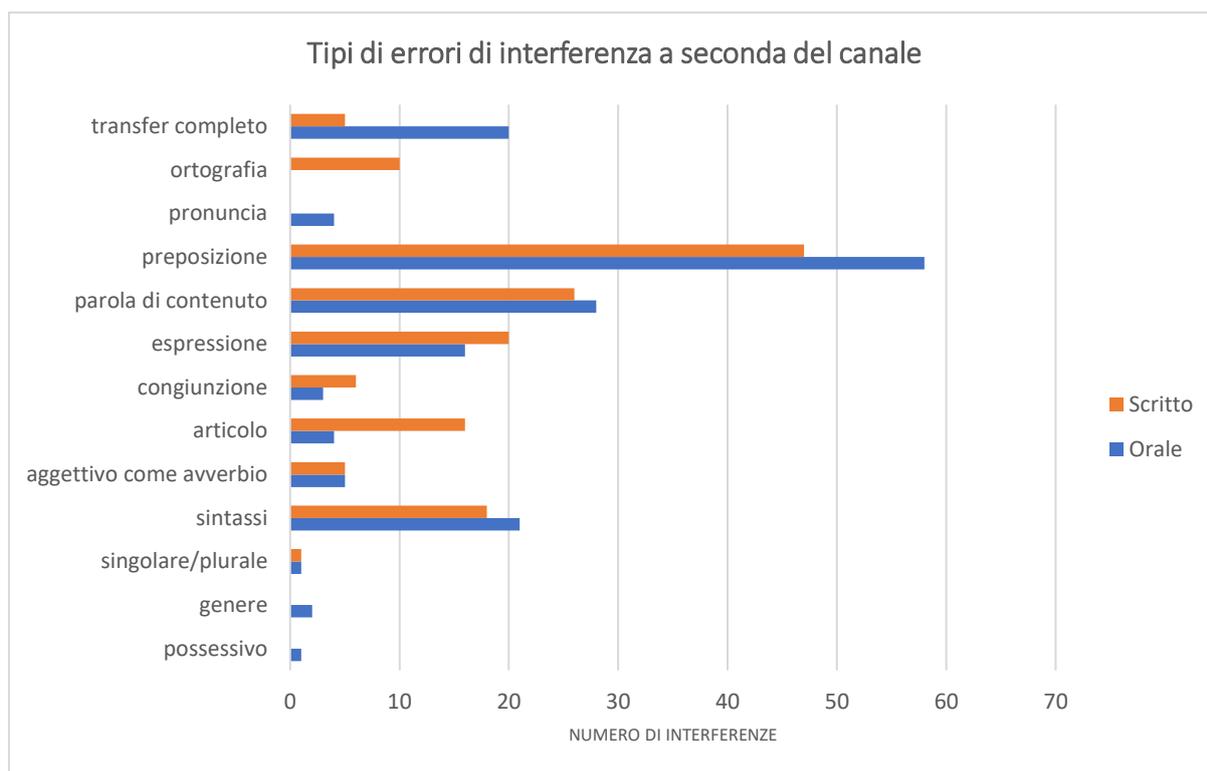
**Figura 1:** Lingua di fonte a seconda del canale

La **Figura 1** mostra tutti gli errori trovati nel corpus che si possono ricondurre alle interferenze, suddivisi per lingua di fonte. Il numero di interferenze riscontrate negli esercizi orali è stato confrontato con quello raccolto nei testi scritti. In totale, nell'intero corpus sono stati individuati 317 errori che erano dovuti con ogni probabilità all'interferenza, di cui 163 raccolti dalle conversazioni registrate e 154 tratti dai testi scritti, il che di per sé non rappresenta una grande distinzione tra le due modalità, visto che in totale nel corpus sono stati riscontrati 593 errori orali e 634 errori scritti. In effetti, il 24 per cento di tutti gli errori scritti era dovuto all'interferenza, il che corrisponde quasi

completamente alla percentuale riscontrata nel corpus parlato dovuta all'interferenza, cioè il 27 per cento.

Come indicato in **Figura 1**, per quanto attiene l'interferenza tedesca sono stati riscontrati due errori nei dati orali e quattro nei dati scritti. Per quanto riguarda l'inglese, benché non siano stati riscontrati errori di interferenza nei dati orali, ce n'erano comunque 8 nei dati scritti. Il francese è chiaramente attivato più spesso del tedesco e dell'inglese, con 29 errori nei dati orali e 37 nei dati scritti. La seconda categoria di interferenze più grande è costituita dal trasferimento dovuto a più lingue, che non può essere classificato con certezza sotto una sola lingua di fonte. Si sono costatati 54 errori ascrivibili ad interferenza multipla nei dati orali e 58 nei dati scritti. Infine, il nederlandese è l'unica lingua che dimostra una diversa proporzione di interferenze a seconda del canale usato. In ben 78 casi, un errore nel corpus orale è stato attribuito alla lingua madre dello studente, mentre nei testi scritti ne sono stati riscontrati "solo" 47.

In altre parole, se prendiamo in considerazione queste quattro lingue di background che avrebbero potuto servire come fonte di ispirazione per il trasferimento linguistico, notiamo alcune differenze nelle cifre. Solo per il nederlandese sono state riscontrate più interferenze nella raccolta del materiale orale che nella raccolta del materiale scritto, mentre le interferenze attribuibili al francese, all'inglese, al tedesco e persino alla categoria multipla si sono verificate più spesso nel corpus scritto. Pertanto, anche se notiamo una frequenza assoluta più alta di interferenza dovuta alle lingue straniere quando le studentesse scrivono rispetto a quando parlano, la L1, in questo caso l'olandese, è attivata nettamente più spesso quando le studentesse parlano in italiano L3 che quando scrivono. Quanto sopra descritto si riferisce ovviamente ai risultati quantitativi e mostra quali lingue sono state attivate più spesso in base alla natura del compito, mentre la **Figura 2** presenta una panoramica completa di tutte le categorie in cui sono state suddivise le interferenze che sono state riscontrate nel corpus.



**Figura 2:** Tipi di errori di interferenza a seconda del canale

Non saranno discusse allo stesso livello di dettaglio tutte le diverse categorie, ma saranno evidenziate quelle considerate più importanti e che dimostrano altresì la maggiore variazione tra i dati scritti e quelli orali.

**A.** Prima di tutto, verrà presentato **il trasferimento completo**, che in totale è stato annotato 25 volte nel corpus completo, di cui 20 volte nel parlato rispetto a 5 volte nello scritto. Va inoltre sottolineato che in 23 casi il trasferimento completo è derivato dal nederlandese, e solo in un caso dal tedesco e in un caso dal francese. Nei dati scritti, infatti, tre città fiamminghe, che hanno un equivalente italiano, sono state scritte in nederlandese: gli studenti hanno scritto “Brugge” (1), “Antwerpen” (2) e “Brussel” (3), che è stato considerato come un trasferimento completo dal nederlandese, poiché in italiano si dice rispettivamente “Bruges”, “Anversa” e “Bruxelles”. L’altro caso derivato dal nederlandese si è manifestato quando una studentessa ha scritto “bianco en nero” (4) invece di “bianco e nero”. Infine, l’unico trasferimento completo tratto dal francese è avvenuto quando una studentessa ha scritto “quel sacchetto” (5) invece di “quale sacchetto”.

1) Brugge è una città *antico*

2) Per fare shopping devi essere a Antwerpen

- 3) Brussel: quando sei a Bruxelles
- 4) In bianco en nero
- 5) In quel sacchetto della spazzatura va il pacchetto?

Come accennato in precedenza, la maggior parte dei casi di trasferimento completo si sono verificati durante le conversazioni, di cui solo una volta dal tedesco, cioè 'faste niente' (6), dopodiché la studentessa si è immediatamente autocorretta con 'quasi niente'. I casi restanti (7, 8 e 9) provenivano tutti dalla lingua madre ed erano principalmente elementi che segnalavano un'esitazione o la conclusione di un'argomentazione. Spesso viene detto "ja", "nee" o "wacht". In un'occasione una studentessa ha consapevolmente optato per il nederlandese per chiedere qualche chiarimento. Quando il professore ha usato la parola "polemica", la studentessa ha chiesto: "cosa significa? probleem?" (10).

- 6) Fare faste niente... euh quasi niente
- 7) Vado a... ah nee... vado in una stanza
- 8) Più facile di, ja... fare credere
- 9) Lui lavora con... wacht hé...
- 10) [polemica] Cosa significa? Probleem?

**B.** In secondo luogo, l'attenzione si concentrerà sugli errori di interferenza relativi agli **errori sintattici** in italiano. In totale sono stati riscontrati 39 errori di questo tipo nel corpus, di cui 21 nei dati orali e 18 nei dati scritti. Tuttavia, l'errore più frequente commesso dai partecipanti sia all'orale che allo scritto riguarda le dipendenze verbali. In certi casi, dal punto di vista sintattico l'oggetto è appropriato in una L2 o nella L1, ma non corrisponde a quanto richiesto in italiano. Il verbo "insegnare" (11 e 12) seguito da un oggetto diretto, ad esempio, si è verificato più volte nel corpus, visto che in nederlandese o in inglese il verbo corrispondente non richiede una preposizione, come invece in italiano. Anche il verbo "piacere" (13) viene spesso usato con la persona nel ruolo di soggetto anziché di oggetto indiretto. Gli ultimi esempi sono "guardare" e "credere". Guardare (14) è spesso usato erroneamente con un oggetto indiretto benché, generalmente, in italiano il verbo sia transitivo. Il verbo "credere" (15), invece, non è stato usato in combinazione con "a", mentre l'italiano standard lo richiede. L'equivalente

per “credere”, tuttavia, in altre lingue viene seguito da un oggetto diretto. Per ogni verbo viene menzionato un esempio.

- 11) È importante di insegnare i giovani
- 12) Non vengono insegnato come devono farlo
- 13) Questo non piace il capo
- 14) Neanche gli guardo in televisione
- 15) Non crede la storiella

Inoltre, venivano spesso formulate combinazioni sbagliate con i verbi “essere”, “avere” e “andare”, che erano comuni nella L1 o L2, ma sconosciute e pertanto sbagliate nella L3 italiana. Questo errore è stato notato solo nella raccolta orale. Così si diceva "essere paura" invece di "avere paura" (16) e "quando era dodici" invece di "quando avevo dodici anni" (17). Per questi due esempi l'ispirazione per il trasferimento è stata presa dal nederlandese, dal tedesco o dall'inglese. Un altro esempio di interferenza multipla si vede nell'uso scorretto di “andare” come indicazione di futuro senza espressione di movimento (18). Questo errore può essere dovuto al nederlandese, inglese o il francese. Il nederlandese è servito anche come ispirazione quando si è detto "andare d'accordo" (19), che è una traduzione letterale del nederlandese “akkoord gaan”. L'espressione esiste in italiano nel senso di persone che sono in sintonia. In questo caso, tuttavia, la combinazione è usata in modo errato, poiché si sarebbe dovuto usare “accettare” o “acconsentire”.

- 16) Non c'è bisogno di essere paura... avere paura
- 17) Quando era dodici o tredici
- 18) Vanno pregolare il loro viaggio
- 19) Esposito va d'accordo

Un altro problema per quanto riguarda il nederlandese come lingua di fonte è il verbo "blijven", i cui corrispondenti in italiano sono stati usati erroneamente due volte in italiano L3. Il verbo "blijven" in nederlandese significa prima di tutto stare da qualche parte (restare, rimanere), ma può anche significare, in combinazione con un verbo all'infinito, che si procede con un atto o azione (“continuare a”). Un esempio di ciò si è verificato sia nel corpus scritto che in quello orale. Quando si intendeva “continuare”, si

usavano erroneamente i verbi "restare" (20) e "rimanere" (21), perché in nederlandese il verbo equivalente contiene entrambi i significati.

Il francese, invece, è stato attivato quando i partecipanti hanno detto "io vado bene" invece di "io sto bene" (22) e quando il pronome "chi" (23) è stato usato in una frase in cui svolgeva il ruolo di pronome relativo semplice (mentre in italiano ha solo valore doppio, senza antecedente). In francese, infatti, il pronome relativo assume una forma diversa a seconda se nella frase funge da soggetto o oggetto diretto, mentre non è così in italiano, dove è sempre richiesto il "che", sia in funzione di soggetto che di oggetto diretto. Inoltre, l'uso errato di "chi" è stato trovato solo nei dati orali.

20) Restiamo a consumere

21) Rimango a provare

22) Io vado molto bene

23) La persona chi vende le sigarette

**C.** In terzo luogo, ci soffermiamo sulle due categorie che sono indissolubilmente legate al canale usato. In questa parte esamineremo **la pronuncia e l'ortografia** e gli errori di interferenza relativi ad esse. Va da sé che gli errori ortografici sono stati trovati solo nei dati scritti e gli errori di pronuncia solo nei dati orali. Per quanto riguarda la pronuncia, sono state individuate 4 interferenze nell'intero corpus, tutte dovute ad interferenza multipla. Per due volte si è notato che quando tutte e quattro le possibili lingue di fonte condividono la stessa pronuncia, il partecipante la adotta anche in italiano. Entrambi i casi riguardano la pronuncia della doppia "z" in italiano, che è diventata una "s". "Sensibilizzare" (24) e "specializzata" (25) erano pronunciate come se fossero scritte con la "s". In entrambi i casi ci sono parole notevolmente simili nelle quattro possibili lingue di background, tutte pronunciate con una "s" sonora.

24) Sensibili[s]are

25) Speciali[s]ata

Per quanto riguarda l'ortografia, nel corpus si è rilevato un totale di 10 casi. 6 di essi erano di nuovo dovuti all'interferenza multipla, mentre 4 ortografie erano dovute al francese. Quando le quattro possibili lingue di background condividevano la stessa ortografia, ma solo quella italiana si discostava da essa, i partecipanti erano inclini ad

adottare l'ortografia che gli sembrava più familiare. Così sono stati trovati "patienti" (26) e "iniziativa" (27), che avrebbero dovuto essere scritti con la "z". Anche "tecniche" (28) è stato scritto erroneamente con "ch" perché nelle altre quattro lingue prese in considerazione viene scritto in questo modo. Inoltre, le lingue sono state scritte talvolta con la maiuscola (29), il che è stato causato dall'influenza delle tre lingue germaniche. L'influenza francese si è presentata chiaramente quando una studentessa ha scritto un passato prossimo "a realizzato" invece di "ha realizzato" (30).

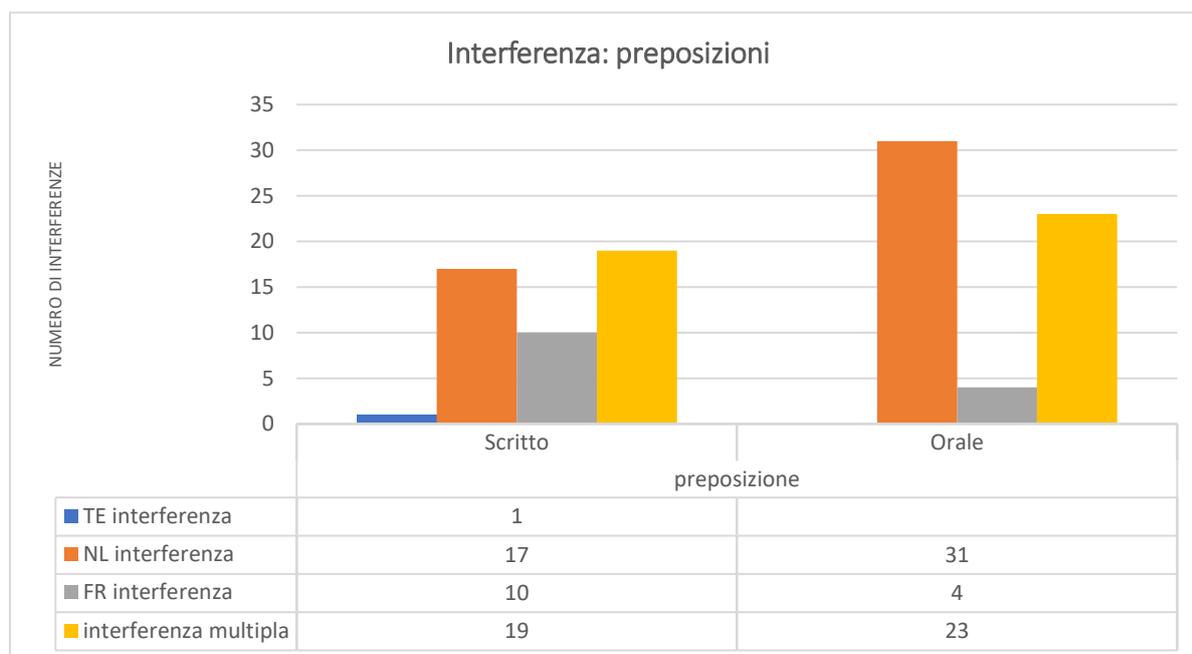
26) Tutti sono patienti

27) Una iniziativa

28) Materie tecniche

29) Un'insegnante di Francese o Italiano

30) Istat a realizzato



**Figura 3:** Interferenza: preposizioni

**D.** La categoria che contiene il maggior numero di errori è quella delle **preposizioni**, sia nei dati scritti che parlati. In particolare, 58 errori nelle conversazioni e 47 errori nei testi scritti erano dovuti a interferenza. Poiché numerosi errori appartengono a questa categoria, ci è sembrato opportuno presentare un grafico dettagliato degli errori trovati per ogni lingua di fonte e secondo la natura del compito. Dalla **Figura 3** risulta che nessuna delle preposizioni trovate nel corpus poteva essere attribuita unicamente ad

un'interferenza dall'inglese, bensì 1 dal tedesco, 14 dal francese, 42 dalla categoria multipla e 48 dal nederlandese.

La maggior parte degli errori contrari alle regole per quanto riguarda la preposizione in italiano L3 sono stati riscontrati nel corpus orale, il che è dovuto principalmente all'elevato numero di interferenze spiegate dal trasferimento dal nederlandese, ovvero 31, rispetto al corpus scritto dove ce ne sono "solo" 17 dovuti al trasferimento dal nederlandese. Per il francese vale la tendenza opposta: ci sono 4 interferenze nel corpus orale rispetto a 10 nel corpus scritto. Per quanto concerne il tedesco, ne è stata trovata solo una nei testi scritti. L'interferenza multipla è la categoria che mostra i risultati più paralleli a seconda del canale utilizzato, con 23 errori nei dati orali e 19 nei dati scritti.

Il primo problema ricorrente che viene affrontato è l'interferenza multipla dal francese e dal nederlandese. In queste due lingue è richiesta una preposizione (de/om) quando il verbo "essere" è seguito da un aggettivo e da un infinito (31 e 32). In questa struttura sintattica, l'infinito funziona come soggetto del verbo essere ed è sempre scritto senza preposizione in italiano. Nel corpus completo sono emersi 17 errori di questo tipo, di cui 12 volte nei dati orali e 5 volte nei dati scritti. Si tratta quindi di un tipo di interferenza che, secondo i nostri dati, si verifica più spesso quando gli studenti dell'italiano L3 parlano che quando scrivono.

31) È molto strano di avere

32) È importante di essere capace

Un secondo errore che si è ripetuto spesso è l'uso scorretto di "su", che può essere spiegato dall'interferenza del nederlandese. I partecipanti erano inclini a usare 'su' quando la preposizione "op" era richiesta nella loro L1 (33 e 34). In totale, nel corpus questo errore si è verificato 10 volte, di cui 7 volte nei dati orali e 3 volte nei dati scritti. Risultati simili sono stati riscontrati per quanto riguarda la preposizione "con", che è stata spesso utilizzata in modo eccessivo e scorretto (35 e 36). Non si tratta sempre di veri e propri errori grammaticali, ma in molti casi l'uso di "con" è inappropriato. I partecipanti hanno preso l'ispirazione per il trasferimento dal nederlandese "met". Anche questo errore si è verificato complessivamente 10 volte, di cui 7 volte nei dati orali e 3 volte nei dati scritti. Infine, è stato notato che anche "per" è stato spesso usato in modo sbagliato dalle studentesse (37 e 38). Quando in nederlandese si utilizzano le

preposizioni 'om' o 'voor', le studentesse erano di nuovo inclini a seguire le formulazioni della L1 e a usare erroneamente “per”. Questo è stato notato un totale di 8 volte, di cui 5 volte nei dati orali e 3 volte nei dati scritti. Per le tre preposizioni citate vengono forniti ogni volta due esempi.

33) C'è sufficiente alimentazione sul mondo

34) Qualcuno di loro sarà sull'evento

35) Non ho il tempo con la scuola e i compiti

36) Parte con la macchina

37) Hanno scelto per la cucina locale (NL: voor)

38) È più bene per trovare un lavoro (NL: om)

Per quanto riguarda l'influenza del francese, possiamo osservare due tendenze del corpus. Prima di tutto, per 5 volte "provare" (39 e 40) è erroneamente accompagnato da "di", il che indica un'influenza dal francese in cui "essayer" e "tenter" sono sempre accompagnati da "de". L'errore è stato trovato 1 volta nei dati orali e 4 volte nei dati scritti. Il secondo tipo di errore è il trasferimento della preposizione 'a' dal francese, quando non è corretta in italiano. In questo caso si tratta di indicazioni temporali che richiedono una "à" in francese, o di costruzioni infinitive di tipo passivante e finale, che vengono formulate con una "a" a causa del francese (41 e 42). L'errore è stato riscontrato cinque volte nel corpus, 2 volte nei dati orali e 3 volte nei dati scritti.

39) Anch'io provo di mangiare

40) Provo di non arrabiarmi

41) All'età giovane

42) Occasioni a non perdere

**E.** La quinta categoria che viene evidenziata sono gli errori commessi concernenti le **parole di contenuto**. In effetti, sono stati collocati in questa categoria nomi, aggettivi e verbi con un significato di contenuto piuttosto che un significato di funzione. In totale sono stati riscontrati 56 errori di questo tipo, ben ripartiti tra i dati scritti e quelli orali, poiché nei dati orali ce ne sono 28 e nei dati scritti 26. Ciò che è più notevole all'interno

di questa categoria è l'elevata quantità di interferenze dovute al trasferimento multiplo, ossia 27.

Se in tutte e quattro le lingue di fonte, o in diverse di esse, le forme di parole con lo stesso significato mostrano forti somiglianze tra di loro, spesso la radice, l'ortografia, o a volte anche l'intera parola viene riprodotta in italiano, mentre a volte viene adattata alla fonologia dell'italiano. In altre parole, quando esiste un denominatore comune tra le lingue precedentemente acquisite, esso viene spesso erroneamente riprodotto in italiano L3 (43, 44, 45, 46, 47 e 48).

43) Un sito ufficiale (officieel (NL), officiel (FR), official (IN), offiziell (TE))

44) Dopo qualche difficoltà di trovare (difficulté (FR), difficulty (IN))

45) I ponti sopra i rivi (rivier (NL), rivière (FR), river (IN))

46) La riunione non era mai così amusinge (amusant (NL/FR), amusing (IN), amusant (TE))

47) Il concert è iniziato (concert (NL/FR/IN), Konzert (TE))

48) La differenza stilistica non è significante (significant (NL/IN), signifkant (TE))

**F.** Un'altra categoria di interferenza che non ha presentato una grande differenza numerica tra i canali utilizzati sono state le **espressioni** e collocazioni fisse per cui l'ispirazione si è tratta da L1 o L2. Nel corpus completo sono stati trovati 36 errori di questo tipo, di cui 16 nei dati orali e 20 nei dati scritti. Il francese è la fonte di interferenza più frequente in questo caso, con 7 casi nei dati orali e 8 nei dati scritti. Inoltre, in questa categoria sono state riscontrate 13 interferenze del nederlandese, di cui 8 nei dati orali e 5 nei dati scritti. Infine, non sono stati riscontrati trasferimenti dal tedesco e solamente uno dall'inglese, ma si sono presentati comunque 6 casi di interferenza multipla.

La costruzione più comune che si ripeteva era "tutto il tempo" (49), che non è sbagliata in italiano, ma utilizzabile in meno contesti rispetto all'equivalente francese "tout le temps". Questa espressione si è osservata 5 volte nel corpus, di cui 4 nelle conversazioni orali e 1 nei testi scritti.

49) Tutto il tempo che non *vivere permanente*

Mentre nei dati orali compaiono soprattutto errori minori ed espressioni che non sono completamente sbagliate, ma piuttosto poco comuni, le traduzioni letterali di collocazioni

dalle altre lingue sono molto più evidenti nei dati scritti. Esempi dal nederlandese sono "non possiamo più pensare via" (50), che è una traduzione letterale di "wegdenken". Inoltre, è apparso anche "lanciare soldi sui cavalli" (51), che era una traduzione letterale di "geld zetten op paarden". Traduzioni letterali dal francese sono state trovate negli esempi seguenti, cioè "rispettosi saluti" (52), che in francese è "respectueuses salutations". Inoltre, è stato scritto erroneamente "il trasporto in commune", che è tratto dal francese "transport en commun" (53). L'interferenza dell'inglese si è notata quando qualcuno ha scritto "Mi trovo a", che è un'espressione di volontà in inglese, cioè "I find myself" (54). Questa espressione in inglese viene usata spesso per esprimere diversi stati d'animo, una volontà, un'azione o una forma di cortesia. Infine, sia l'inglese che il nederlandese possono essere serviti come fonte per il trasferimento quando un partecipante, anziché "ammirare" o espressioni equivalenti, ha scritto "ti guarda in alto", che riprende letteralmente "opkijken naar" o "to look up at" (55).

50) Non possiamo più pensare via

51) Quando lancia soldi sui cavalli

52) Rispettosi saluti

53) Il trasporto in commune

54) Mi trovo a chiederLe

55) Ti guarda in alto

**G.** La prossima categoria da discutere è quella degli errori riguardanti l'uso dell'**articolo** in italiano L3. In totale, nel corpus sono stati riscontrati 20 errori relativi all'articolo, di cui 16 nei dati scritti e solo 4 nei dati orali. Il nederlandese non è stato notato che una sola volta in questa categoria come fonte di interferenza, mentre il francese si è osservato 7 volte, l'inglese e il tedesco entrambi 3 volte e l'interferenza multipla 6 volte.

Ciò che ha particolarmente attirato l'attenzione è stata l'influenza francese sull'uso dell'articolo partitivo in combinazione con nomi plurali indeterminati (56 e 57). Questo uso dell'articolo è particolarmente comune nei registri bassi e medi in italiano, ma non è ciò che ci si aspetta a livello accademico. In francese, invece, l'uso dell'articolo partitivo (des) è obbligatorio nel caso in cui è seguito da nomi plurali indeterminati. Sono stati trovati cinque esempi, solo dai testi scritti.

56) Ha soprattutto delle caratteristiche di un italiano

57) Hanno realizzato delle cose

L'inglese è stato notato due volte nel caso in cui "tutto" è stato combinato con "possibile" senza l'uso di un articolo, mentre l'italiano (e le altre tre lingue) lo richiedono (58). Il tedesco, invece, ha causato un'interferenza in italiano L3 quando l'articolo partitivo è stato posto prima dei nomi propri (59), che è richiesto in tedesco ma errato in italiano. Questo tipo di errore è stato commesso solo da partecipanti che studiano il tedesco.

58) è molto importante fare tutto possibile per salvare

59) è l'aiutante del San Nicolo

**H.** La penultima categoria **aggettivo come avverbio** contiene errori nell'uso di aggettivi e avverbi. In 10 casi un aggettivo è stato usato in modo errato in una composizione con un verbo, dove in italiano era richiesto un avverbio (60 e 61). Questi errori si sono verificati 5 volte per ogni canale utilizzato, e si può supporre che siano dovuti o all'influenza dal nederlandese, in cui di norma non c'è una differenza di forma tra aggettivi e avverbi, o che siano specifici per il processo di apprendimento dell'italiano L3. Tuttavia, sono qui presentati, poiché si sono verificati ripetutamente e poiché, di tutte le lingue considerate, solo il nederlandese non fa distinzione tra aggettivi e avverbi per quanto riguarda la forma della parola, il che potrebbe far sorgere il sospetto che si tratti di un'interferenza nederlandese.

60) Un mondo che sta cambiando sempre più veloce

61) La cattedra non è conosciuta abbastanza sufficiente

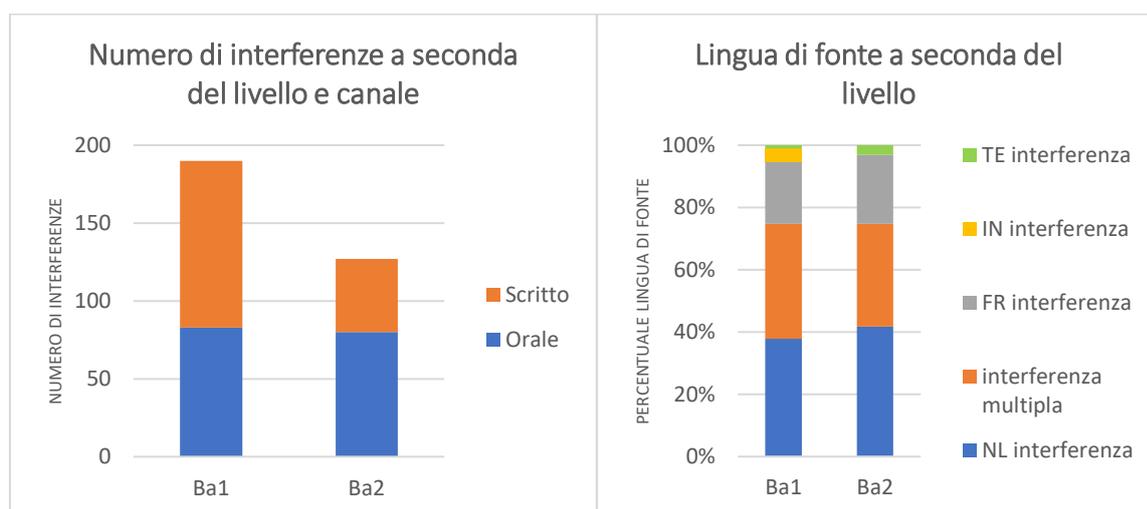
**I.** Infine, nella categoria **congiunzione** sono classificate principalmente le interferenze di lingua nederlandese, ovvero 7, e anche 2 errori di interferenza multipla. Le interferenze con il nederlandese si sono verificate 5 volte nei dati scritti e 2 volte nei dati orali. L'uso di "quando" (62) al posto di "se" è avvenuto più di una volta, poiché in nederlandese l'equivalente di quando, cioè "wanneer", può servire sia come determinazione temporale che condizionale. Inoltre, la congiunzione "perché" (63) è stata usata in modo errato, in una posizione in cui avrebbe dovuto comparire una congiunzione causale equivalente ("visto che", "siccome" o altre). Questo è dovuto al nederlandese in cui la subordinata introdotta da "omdat" può essere posta sia prima che dopo la reggente.

62) Sarebbe molto *più meglio* quando la maggioranza *userebbe*

63) Perché Sara è *in gravidanza...* è incinta, Sara è *svenita*

### 3.2. Interferenza a seconda del livello raggiunto

Nella seconda parte dell'analisi dei risultati, l'attenzione si concentrerà sulla differenza di errori di interferenza a seconda del livello di competenza raggiunto dai partecipanti. Dopo un anno di formazione in italiano le studentesse dovrebbero raggiungere il livello B1, il livello di riferimento per la prima raccolta di dati, mentre dopo due anni di formazione le studentesse dovrebbero raggiungere il livello B2, ovvero il livello supposto al momento della seconda raccolta di dati. Di conseguenza, le differenze nell'attivazione delle lingue precedentemente acquisite sono ora discusse a seconda che l'italiano L3 sia padroneggiato a livello principiante o a livello intermedio.



**Figura 4:** Numero di interferenze a seconda del livello e canale

**Figura 5:** Lingua di fonte a seconda del livello

Come illustrato in **Figura 4**, di tutti i 317 errori di interferenza inclusi nel corpus, 190 sono stati riportati nella raccolta del primo anno di laurea (Ba1) e 127 nella raccolta del secondo anno di laurea (Ba2). Ciò che emerge in particolare dal grafico è la sproporzione di errori in base al canale tra i due anni. Mentre non c'è quasi nessuna differenza nella quantità di interferenze orali, con 83 a livello principiante e 80 a livello intermedio, c'è un'enorme diminuzione assoluta nella quantità di interferenze scritte, con 107 a livello principiante e 47 a livello intermedio. Nel corpus intero sono stati trovati un totale di 687 errori a livello principiante e 540 a livello intermedio. Ciò significa che l'interferenza

scritta ha rappresentato il 15% di tutti gli errori a livello di principianti, ma solo l'8% di tutti gli errori a livello intermedio. Le interferenze orali hanno causato il 12% di tutti gli errori a livello principiante e il 15% a livello intermedio.

La **figura 5**, invece, dimostra il rapporto delle attivazioni per lingua a seconda del livello raggiunto in italiano L3. Ogni lingua presa in considerazione mostra una riduzione del numero assoluto di interferenze, visto che come risulta dalla **Figura 4** sono stati trovati 63 errori di interferenza in meno nella seconda raccolta che nella prima raccolta, ad eccezione del tedesco, che è aumentato da 2 (Ba1) a 4 errori (Ba2).

Per questo motivo, è sembrato opportuno presentare un rapporto dei numeri relativi tra le lingue attivate. Di tutte le interferenze, a livello principiante il 38% era dovuto al nederlandese, rispetto al 42% a livello intermedio. La seconda categoria più frequente in entrambe le raccolte è stata l'interferenza multipla, che ha rappresentato il 37% dei casi a livello principiante e il 33% dei casi a livello intermedio. In terzo luogo, il francese ha causato il 20% degli errori di interferenza a livello principiante e il 22% a livello intermedio. L'inglese ha rappresentato il 4% delle interferenze a livello di principiante, ma non è stato attivato a livello intermedio. Infine, l'interferenza dal tedesco ha causato il 2% degli errori nella raccolta dal primo anno di laurea e il 3%<sup>1</sup> degli errori nel corpus del secondo anno di laurea.

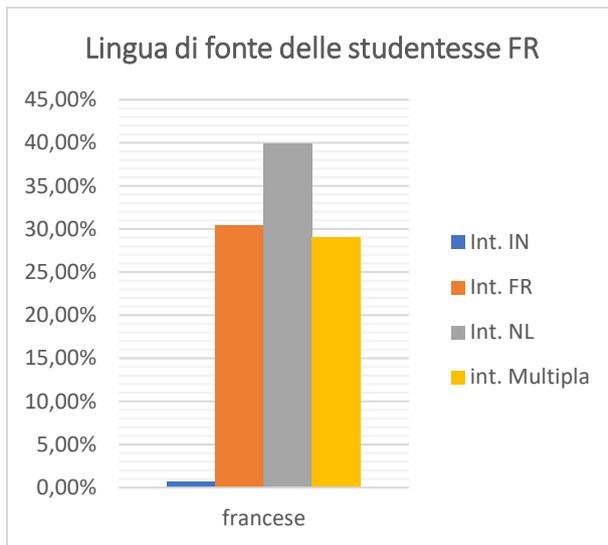
### 3.3. Interferenza a seconda della tipologia

Infine, sono state raggruppate tutte le studentesse di una stessa combinazione linguistica al fine di delineare se l'altra lingua studiata oltre all'italiano abbia un'influenza su quali lingue servono principalmente come ispirazione per il trasferimento all'italiano L3. Concretamente, ciò significa che in **Figura 6** sono riportate collettivamente tutte le interferenze osservate nelle tre studentesse di francese, cioè P2, P4 e P5. Le cifre relative mostrano in percentuale la frequenza con cui una certa lingua è stata attivata sul totale di tutte le interferenze rilevate nei tre partecipanti insieme. La **Figura 7** mostra allo stesso modo le lingue attivate dalle due studentesse di inglese, cioè P6 e P7. Infine, lo stesso metodo vale per le studentesse di tedesco, P1 e P3, in **Figura 8**.

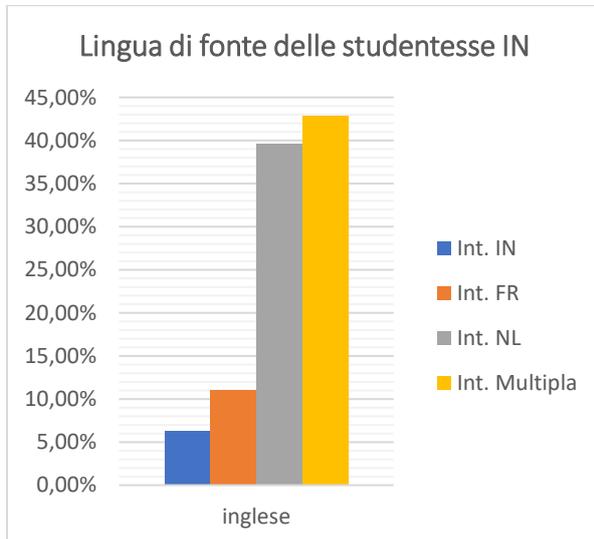
---

<sup>1</sup> Dato che le percentuali sono state arrotondate, è possibile che non raggiungano collettivamente il 100%.

La **Figura 6** mostra che le studentesse di francese attivano più spesso il nederlandese, che rappresenta il 40% di tutte le interferenze fatte da loro tre insieme. Il francese è la seconda lingua più attivata con il 30%. Inoltre, la categoria dell'interferenza multipla rappresenta il 29% e l'inglese è utilizzato come lingua di fonte nell'1% di tutte le loro interferenze registrate.



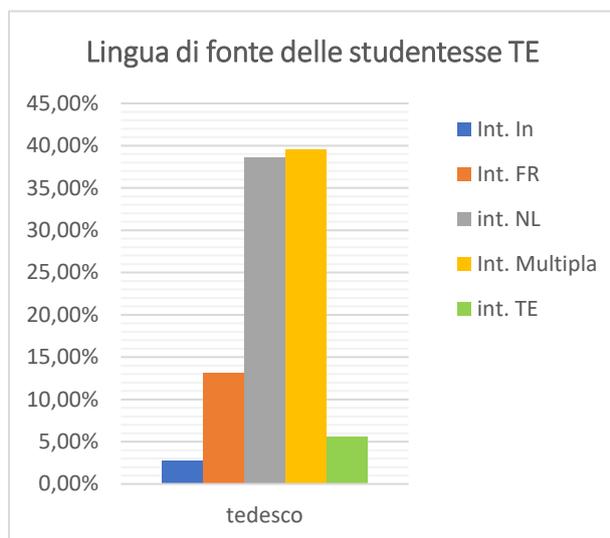
**Figura 6:** Lingua di fonte delle studentesse FR



**Figura 7:** Lingua di fonte delle studentesse IN

La **Figura 7** indica che il trasferimento tra le studentesse di inglese è avvenuto il più delle volte a causa di interferenza multipla, che vale per il 43%. Il nederlandese è stato attivato nel 40% delle loro interferenze. Il francese nell'11% e l'inglese nel 6%.

Infine, dalla **Figura 8** risulta che il tedesco è stato attivato solo dalle studentesse di tedesco, che hanno preso l'ispirazione per il trasferimento dal tedesco nel 6% dei casi, dalla categoria multipla nel 40% e dall'olandese nel 39%. Infine, il francese è stato attivato nel 13% dei casi e il trasferimento dall'inglese rappresenta il 3% dalle loro interferenze.<sup>2</sup>



**Figura 8:** Lingua di fonte delle studentesse TE

<sup>2</sup> Dato che le percentuali sono state arrotondate, è possibile che non raggiungano collettivamente il 100%.

## 4. Discussione e Conclusione

### 4.1. Sommario dei risultati

Il presente paragrafo ha l'obiettivo di soffermarsi ulteriormente sui risultati mostrati nel capitolo 3 e di collegarli alle varie domande e ipotesi di ricerca precedentemente poste alla fine del capitolo 2. La domanda di ricerca principale consisteva nel chiedersi se ci fossero differenze qualitative riguardanti le interferenze a seconda del canale utilizzato (parlato/scritto). Una sintesi completa di tutte le categorie di interferenze estratte dal corpus si trova nel capitolo 3, in cui per ogni categoria viene indicato quanto spesso l'errore è stato commesso sia in generale che a seconda della natura dell'esercizio. Lo scopo principale di questo studio è stato quello di fornire una panoramica qualitativa degli errori di interferenza commessi da studenti multilingui di italiano L3 con il nederlandese come L1. Da un punto di vista qualitativo, ogni errore può essere interessante da considerare, quindi è consigliabile leggere il paragrafo 3.1 per avere una panoramica completa di tutti i tipi di errori, ogni volta accompagnati da un esempio e convenientemente disposti per categoria. Questa analisi qualitativa ha comunque riportato che diversi *patterns* simili si sono presentati considerevolmente più spesso nei dati orali che in quelli scritti e ovviamente è stato notato anche il contrario. In termini di frequenza assoluta hanno attirato la nostra attenzione soprattutto le categorie 'transfer completo', 'preposizione' e 'articolo'. Come previsto in precedenza, i trasferimenti completi sono avvenuti principalmente nell'interazione orale. Dei 25 casi trovati nel corpus, solo 5 provengono dai dati scritti. La maggioranza, cioè 20, proviene dai dati orali. A parte un caso, sono tutti dovuti all'interferenza nederlandese. Si è notato che le interferenze provenienti dai testi scritti si basano principalmente su errori che potenzialmente sono dovuti alla mancanza di attenzione da parte dei partecipanti, mentre i casi provenienti dai dati orali offrono più spunti di riflessione. Nella maggior parte dei casi osservati, le parole complete in nederlandese sono state realizzate quando i partecipanti hanno avuto difficoltà a esprimersi o quando stavano riflettendo. I trasferimenti completi sono stati riscontrati anche nei casi in cui i partecipanti erano arrivati alla fine del loro discorso, il che spesso veniva comunicato con "en ja..." per indicare all'interlocutore la conclusione del loro turno. Ovviamente, il trasferimento completo con l'intento di indicare questo tipo di comunicazione non è avvenuto nei dati scritti, a causa della natura non direttamente interattiva dell'attività di scrittura (Grabe e Kaplan, 1996; Kormos e Trebits, 2012). Come già evidenziato da Hammarberg (2001),

anche in questo studio i trasferimenti completi si sono verificati per influenzare lo svolgimento della conversazione.

Per quanto riguarda la categoria 'preposizione' si è riscontrato un totale di 105 casi di interferenza, di cui 58 nei dati orali e 47 nei dati scritti. La categoria si trova di gran lunga al di sopra di tutte le altre categorie in termini di quantità di errori commessi. Le preposizioni rappresentano non meno del 30% di tutte le interferenze registrate nel corpus. La differenza più notevole all'interno della categoria è stata osservata in particolare nell'interferenza nederlandese, in cui è stato riscontrato quasi il doppio degli errori di preposizione nei dati orali (31) rispetto ai quali scritti (17). Questa differenza è dovuta principalmente all'uso scorretto delle preposizioni 'con', 'per' e 'su'. Ciò può di nuovo essere spiegato dalle differenze intrinseche tra i canali utilizzati. Negli esercizi scritti, i partecipanti potevano pensare più a lungo a come formulare le frasi, e avevano la possibilità di fare qualche ricerca su quale preposizione fosse richiesta in italiano. Durante le prove orali, invece, non c'è tempo per riflettere a lungo e tutto va formulato quasi immediatamente. Lo stesso motivo può essere legato al fatto che l'errore più comune riguardo alle preposizioni si è verificato più spesso durante le prove orali che durante quelle scritte. Seguito da un aggettivo e da un infinito in funzione di soggetto, il verbo 'essere' è stato ripetutamente combinato in modo errato con la preposizione 'di', il che è dovuto all'interferenza francese o nederlandese. Poiché già nel primo semestre della formazione di italiano si sottolinea che questa costruzione è formulata senza 'di', i partecipanti sono più consapevoli della difficoltà mentre scrivono, e hanno anche la possibilità di poterlo correggere in seguito. Quando parlano, invece, hanno poco tempo per correggersi e non hanno tempo illimitato per formulare frasi, cosicché crediamo che questi tipi di errori siano più frequenti nei dati orali rispetto a quelli scritti.

In terzo luogo, gli errori di interferenza riguardanti l'articolo sono stati riscontrati nettamente più nei dati scritti (16) che nei dati orali. In particolare, ha attirato la nostra attenzione l'uso dell'articolo partitivo in combinazione con i nomi plurali indeterminati. Questo errore di interferenza è dovuto al francese, in cui l'articolo partitivo è richiesto in combinazione con i nomi plurali indeterminati, mentre in italiano viene usato soprattutto in registri medio-bassi. Le proporzioni di tutte le altre categorie a seconda del canale si trovano nel paragrafo 3.1.

Infine, è stato anche rilevato dal corpus di tutte le diverse categorie che quando esiste un comune denominatore in tutte e quattro le (possibili) lingue di background, o almeno in più di una, spesso questo *trend* è erroneamente adattato all'italiano L3. Questo potrebbe spiegare anche perché la categoria 'interferenza multipla' presenta così tante occorrenze.

La prima domanda subordinata che ci siamo posti è stata se esistano differenze nell'attivazione di lingue come fonte di trasferimento a seconda del canale utilizzato. Prima di tutto, va specificato che tutte le lingue considerate sono state osservate nel corpus come fonte di interferenza, il che è in linea con ciò che è stato stabilito tra l'altro nelle ricerche di Rothman (2010), Westergaard et al. (2016) e Slabakova (2017). Tuttavia, la figura 1 ha mostrato che alcune lingue si sono presentate più frequentemente come fonte di interferenza e che ci sono state effettivamente differenze rilevanti nell'attivazione di una lingua a seconda che l'italiano L3 fosse scritto o parlato. La categoria più attivata in generale è stata la L1, il nederlandese, seguita rispettivamente dalla categoria multipla, il francese, l'inglese e il tedesco. Di tutte le lingue considerate, solo il nederlandese è attivato più spesso nel parlato (78) che allo scritto (47). Per tutte le altre lingue è stata riscontrata la tendenza opposta. A mio parere, ciò è dovuto ancora una volta alla differenza di immediatezza tra i due diversi canali utilizzati. Quando si chiede di scrivere un testo a casa in un tempo illimitato, c'è più tempo per correggere gli errori e magari per evitare deliberatamente la L1, il che può far sì che strutture e parole di altre lingue padroneggiate dai partecipanti si 'infiltrino' più facilmente nell'italiano L3. Questa osservazione solleva ovviamente molti interrogativi sulla consapevolezza degli apprendenti nella scelta della lingua di riferimento. In effetti, Rothman (2015) rifiuta la possibilità che la consapevolezza della lingua di fonte abbia un ruolo preponderante nell'interferenza, mentre Singleton e Ó Laoire (2006) e Kellerman (1983) non l'escludono. Tuttavia, quando i partecipanti vengono invitati per un colloquio in italiano L3, c'è poco tempo per riflettere e tutto va detto quasi immediatamente, quindi sembra possibile che la necessità di velocizzare l'esecuzione sia la ragione per la quale la L1 (il nederlandese) sia attivata molto più spesso nei compiti orali rispetto a quelli scritti.

Si è ipotizzato prima della ricerca che ci sarebbero stati più errori di interferenza nella produzione orale che in quella scritta, sulla base di quanto precedentemente evidenziato,

ad esempio, da Weissberg (1997), il quale ha indicato che la competenza linguistica è spesso inferiore nel parlato rispetto a quella nello scritto. Anche Angelovska (2017) ha dimostrato che ci sono più trasferimenti nella produzione orale che in quella scritta. Infatti, sia in termini assoluti che in termini relativi, sono state riscontrate più interferenze nei dati orali che nei dati scritti. Ciò è dovuto principalmente alla forte diminuzione delle interferenze scritte a seconda del livello raggiunto in L3. A livello dei principianti, la maggior parte degli errori è stata riscontrata nei testi scritti, dove si trova il 56% degli errori di interferenza nella prima raccolta di dati, mentre i dati orali ne rappresentano il 44%. A livello intermedio, invece, si è notato un rapporto completamente diverso, poiché dai dati scritti emerge solo il 37% di tutti gli errori di interferenza, mentre i dati orali ne rappresentano il 63%. Ciò potrebbe essere spiegato dal fatto che la competenza a livello principiante era già considerevolmente più elevata nello scritto che nel parlato, il che paradossalmente portava a più errori di interferenza nei dati scritti e meno nei dati orali, poiché ciò che i partecipanti dicevano durante i colloqui era più semplice e meno variegato. Le frasi erano inoltre molto più brevi (9 parole per frase in media nei dati orali rispetto a 13 nei dati scritti) e sintatticamente meno complesse. Mentre nei dati scritti la parola più usata era “che”, la parola più usata nei dati orali era “e”, il che dimostra una preferenza per frasi subordinate nei testi scritti rispetto a una preferenza per frasi coordinate nella produzione orale. A mio avviso questo aspetto può essere la ragione per la quale, a livello principiante, si sono notate più interferenze negli esercizi scritti, dove, tuttavia, si è notato uno sforzo maggiore nell'uso di un linguaggio variegato e nella formulazione di frasi sintatticamente più impegnative, il che potrebbe aver portato a più interferenze. Nella seconda raccolta, a livello intermedio, è stato rilevato uno sforzo maggiore dai partecipanti nel formulare frasi più lunghe (15 parole per frase in media) e si è parlato di temi più ampi. Anche nei testi scritti il livello era alto e i partecipanti sono stati invitati a scrivere testi più accademici e lunghi (22 parole per frase in media), ma il "salto" di livello non è stato percepito così brusco e notevole com'è stato notato nei dati orali. Pertanto, è possibile che i partecipanti avessero già una maggiore familiarità con la scrittura di testi impegnativi e siano quindi stati in grado di limitare notevolmente i loro errori di interferenza a livello intermedio (47) rispetto al livello principiante (107) dopo due anni di formazione, mentre nei dati orali non si nota quasi nessuna differenza assoluta nei numeri di interferenze tra la prima raccolta (83) e la seconda (80). A mio parere, questa

uguaglianza in cifre assolute era inanzitutto dovuta alla difficoltà intrinseca all'apprendimento di una nuova lingua a livello principiante e secondariamente al fatto che a livello intermedio è possibile sperimentare di più con la lingua, che non è più limitata a strutture sintattiche e lessicali di base. Ciò corrisponde a quanto scritto da Weissberg (1997), cioè che la scrittura offre un ambiente unico per sperimentare forme sintattiche ed espressioni in una lingua straniera di cui la padronanza non è ancora completa, dopodiché queste nuove forme linguistiche possono essere adottate anche nel parlato.

La differenza tra i due livelli di competenza, e le due raccolte di dati indissolubilmente legate ad essi, ci porta automaticamente alla seconda domanda subordinata che ci siamo posti: si notano differenze nelle attivazioni di lingua legate al livello di competenza? Nella prima raccolta di errori alla fine del primo anno di laurea, il 28% di tutti gli errori era dovuto a interferenze, mentre nella seconda raccolta alla fine del secondo anno di laurea, il 24% degli errori era dovuto a interferenze. Pertanto, si trasferisce leggermente di più a livello principiante che a livello intermedio, il che è coerente con i risultati di studi precedenti, come quello di Williams e Hammarberg (1998). Per quanto attiene le attivazioni a seconda del livello raggiunto dai partecipanti, non sono stati constatati rapporti notevolmente diversi. In termini relativi il nederlandese è stato attivato leggermente di più a livello intermedio, analogamente al francese e al tedesco. La categoria multipla e la categoria inglese sono più presenti al livello principiante. Tuttavia, i cambiamenti si riferiscono sempre a piccoli aumenti o diminuzioni nella percentuale di occorrenza come fonte di trasferimento. Sia a seconda del canale utilizzato (scritto/parlato) che del livello raggiunto (principiante/intermedio), la lingua più attivata è sempre stata il nederlandese, seguita rispettivamente dalla categoria multipla, dal francese, dall'inglese e dal tedesco.

Infine, ci siamo chiesti se la combinazione linguistica studiata all'università (e la relativa frequenza d'uso dell'altra lingua straniera) abbia avuto un'influenza sull'attivazione delle lingue per il trasferimento in italiano L3. Combinando tutte le studentesse della stessa lingua straniera secondaria ed esaminando collettivamente i loro errori di interferenza, è diventato chiaro che si trasferisce di più da una lingua quando essa viene studiata a livello universitario. Nel caso di tutte e tre le lingue (francese, inglese e tedesco), la lingua veniva attivata notevolmente più spesso quando veniva studiata

all'università. In particolare il francese, classificato anche come terza lingua più attivata negli altri due gruppi (dopo il nederlandese e la categoria multipla), è indicato come fonte del trasferimento nel 30% di tutte le interferenze nel gruppo italiano-francese, il che lo rende la seconda lingua più attivata per questo gruppo dopo il nederlandese. Anche l'inglese era attivato nettamente più spesso dal gruppo che studiava l'inglese che dagli altri due gruppi. Infine, il tedesco è servito come trasferimento solo per chi studiava tedesco. Queste osservazioni sono in linea con ciò che Lindqvist (2010) ha dimostrato in precedenza, vale a dire che una maggiore competenza in una lingua di background causerà più interferenze derivanti da questa lingua. Possiamo inoltre dedurre dai risultati che anche la tipologia ha certamente un ruolo nell'attivazione di una lingua come fonte per il trasferimento, dato che il francese era molto più comune come fonte di interferenza rispetto al tedesco o all'inglese. Il francese ha avuto una grande influenza sulle interferenze soprattutto quando veniva studiato ad alto livello. Questi risultati sono quindi in parte in linea con quanto osservato da Rothman (2010) e Bardel & Lindqvist (2014), poiché il francese, in quanto lingua romanza, è più legato tipologicamente all'italiano, mentre l'inglese o il tedesco non lo sono. Comunque, il TPM (si veda Rothman (2010)) viene anche contraddetto dalle numerose interferenze dovute al nederlandese, che è una lingua germanica e quindi tipologicamente è meno legato all'italiano rispetto al francese.

Evidentemente, visto che i risultati e le conclusioni preliminari di cui sopra sono stati tratti da un campione di soli 7 individui, non è possibile trarne conclusioni definitive, ma pensiamo comunque che possano servire come indicazione e punto di partenza per gli studi successivi. Ulteriori lacune e suggerimenti per ricerche successive sono evidenziati nel prossimo paragrafo.

#### **4.2. Lacune dello studio e direzioni per la ricerca**

Questo studio di corpus qualitativo è servito principalmente a rilevare chiare tendenze negli errori di interferenza commessi da studenti di italiano L3 di madrelingua nederlandese con vari background linguistici. A questo scopo, come già sottolineato in precedenza, sono stati utilizzati testi scritti e registrazioni di conversazioni nell'arco di un anno. A tal fine, 7 diversi partecipanti hanno fornito il materiale che è servito da base del corpus. Siamo naturalmente pienamente consapevoli del fatto che 7 partecipanti non sono sufficienti per permetterci di generalizzare i risultati di questo studio per tutti gli

apprendenti multilingui dell'italiano L3 di madrelingua nederlandese, ma la presente ricerca fornisce un ampio inventario di errori di interferenza che potrebbero essere affrontati nella programmazione didattica. Il corpus nel suo complesso è costituito da 56 testi scritti e 14 conversazioni, e può perciò essere considerato una fonte di materiale relativamente ampia. Inoltre, questa ricerca ha rivelato quali sono le lingue di background che possono causare maggiori interferenze in italiano L3 e quali sono meno suscettibili di essere utilizzate come fonte di ispirazione per il trasferimento.

Nondimeno, vanno considerate altre quattro carenze di questo studio. Prima di tutto, la limitata conoscenza del tedesco da parte dell'autore è certamente qualcosa di cui si dovrebbe tener conto. In ogni caso di dubbio, tuttavia, sono state utilizzate risorse elettroniche o è stata richiesta la consulenza di parlanti di tedesco L2. È chiaro comunque che queste soluzioni non superano la mancanza di padronanza della lingua tedesca.

Inoltre, trattandosi di uno studio con un punto di partenza qualitativo, sono state utilizzate solo statistiche di base. Alla luce di questo studio, non sembrava necessaria un'elaborazione statistica più complessa, che del resto andava al di là delle capacità dell'autore. Naturalmente, da un punto di vista statistico si potrebbero approfondire i risultati quantitativi e si potrebbe verificare la significatività delle constatazioni.

In terzo luogo, le interferenze nei testi scritti sono probabilmente state ridotte dal fatto che ai partecipanti è stato permesso di scriverle a casa. Gli studi successivi dovrebbero garantire che gli incarichi sia orali che scritti vengano svolti nello stesso ambito, senza la possibilità di utilizzare le risorse in entrambi i casi. Ciò ridurrebbe le differenze di immediatezza e renderebbe i due canali più simili in termini di complessità cognitiva. Naturalmente ci si può chiedere quanto sarebbe applicabile la validità ecologica in questo caso, dato che i testi scritti nella "vita quotidiana" sono molto spesso redatti con l'aiuto di risorse.

Infine, si tratta di uno studio in cui vengono esaminati gli errori di interferenza, un processo molto difficile che non può mai essere eseguito con la massima accuratezza. Purtroppo, non è sempre possibile dedurre con certezza la possibile lingua di fonte e il processo di trasferimento cognitivo basandosi solamente sulla produzione linguistica del partecipante. Al fine di riprodurre il più precisamente e fedelmente possibile i risultati, è stata creata la categoria 'interferenza multipla' e non sono stati presi in considerazione

i casi di dubbio più forti. In uno studio come questo, ciò che potrebbe contribuire a una maggiore precisione è un colloquio retrospettivo con i partecipanti, in cui gli vengono presentati i casi dubbi per scoprire perché pensano di aver commesso certi errori.

I futuri studi sull'italiano L3 e soprattutto sulle differenze tra L3 scritta e L3 parlata potrebbero innanzitutto essere incentrati sulla categoria all'interno della quale in questo studio sono stati commessi più frequentemente errori di interferenza, ovvero le preposizioni. Uno studio completo potrebbe essere dedicato all'uso delle preposizioni in italiano L3 e a come differiscono a seconda del canale utilizzato. Le possibili domande di ricerca potrebbero concentrarsi sul perché gli errori di interferenza sono così spesso commessi proprio in relazione a questa parte del discorso.

In secondo luogo, mi sembra opportuno studiare e mappare ulteriormente l'influenza sulla CLI del fattore 'competenza', che a differenza del fattore 'tipologia' non è ancora stato posto in gran evidenza. In effetti, questo studio di corpus ha dimostrato che quando una lingua viene studiata a livello universitario, ciò causa più interferenze rispetto a quando non viene studiata all'università. Per le tre lingue considerate (il francese, l'inglese e il tedesco), il gruppo che la studiava come seconda lingua ha sempre avuto la maggiore influenza da questa lingua. Ciò implica che la competenza nelle lingue di background (unita all'elevata esposizione ad esse) ha potenzialmente un'influenza sulla frequenza con cui le lingue vengono attivate come fonti di interferenza per la L3.

Inoltre, in generale, si dovrebbe aprire la questione su diverse tipologie, livelli di competenza e canali utilizzati, basandosi soprattutto su un campione più ampio. Ciò che ci sembra più interessante alla luce di questo studio è effettuare ulteriori studi basati sulle differenze nella natura dell'incarico (parlato o scritto) e delle conseguenze che provocano nella TLA, un campo di studio ancora poco evidenziato. È più difficile evitare interferenze mentre si scrive o si parla, e quale potrebbe esserne la ragione di fondo? Sono più attivate certe lingue quando si scrive che quando si parla? Sono domande di ricerca che sono già parzialmente state affrontate in questo studio e alle quali è stata formulata una risposta provvisoria, ma su cui si possono certamente svolgere ulteriori ricerche. In futuro, ci si potrebbe concentrare sulle differenze tra lo scrivere e il parlare nella TLA, il che può fornire nuovi spunti che potranno essere applicati nell'insegnamento di una L3. Ulteriori ricerche possono rivelare a cosa dovrebbero prestare particolare attenzione gli studenti di (italiano) L3 e come potrebbero applicare

metodi diversi a seconda del canale, al fine di realizzare i maggiori progressi sia all'orale che allo scritto. Attraverso risultati futuri, sarà possibile creare elenchi a seconda delle combinazioni linguistiche che contengano errori di interferenza su cui gli studenti di lingue dovrebbero essere estremamente vigili, poiché i loro "predecessori" tendevano a commettere questi tipi di interferenze.

In sintesi, grazie alle innumerevoli combinazioni linguistiche e alle diverse impostazioni di apprendimento, ci sono ancora numerose opzioni per mappare ulteriormente la TLA al fine di fornire chiare risposte pronte ad essere adottate nei programmi di formazione linguistica.

## 5. Bibliografia

- Angelovska, T. (2017). Evidence from spoken and written data by L1 Russian speakers. *L3 Syntactic Transfer: Models, new developments and implications*, 5, 195.
- Angelovska, T., & Hahn, A. (2012). Written L3 (English): Transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactic properties. In *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition* (pp. 23-40). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism* (Vol. 30). John Benjamins Publishing.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bardel, C., & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp. 123-145). Perugia: Guerra Editore.
- Benson, C. (2002). Transfer/Cross-Linguistic Influence. *ELT Journal*, 56 (1), 68-70.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Clyne, M. (2017). Multilingualism. *The handbook of sociolinguistics*, 301-314.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition* (Vol. 24). Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. *Bilingual Education and Bilingualism*, 42-58.
- De Smet, J. (2016). Attraverso le barriere linguistiche: Acquisizione dell'italiano L3 da parte di apprendenti nederlandofoni: uno studio sull'attivazione di spagnolo L2 e francese L2 per i trasferimenti lessicali (Tesi). Universiteit Gent, Gent, België.
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition* (Vol. 31). Oxford: oxford university Press.

- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.
- Foote, R. (2009). Transfer in L3 acquisition: The role of typology. *Third language acquisition and universal grammar*, 37, 89.
- Forsyth, H. (2014). The influence of L2 transfer on L3 English written production in a bilingual German/Italian population: A study of syntactic errors. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2014.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London and New York.
- Håkansson, G., Pienemann, M., & Sayehli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, 18(3), 250-273.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition.
- Hammarberg, B. (2014). *Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3* (pp. 3-18). Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2014). Multilingual transfer: L1 morphosyntax in L3 English. *International Journal of Language Studies*, 8(2).
- Ingrid Leung, Y. K. (2007). Second language (L2) English and third language (L3) French article acquisition by native speakers of Cantonese. *International Journal of Multilingualism*, 4(2), 117-149.
- Jin, F. (2009). Third Language Acquisition of Norwegian Objects: Interlanguage Transfer or L1 Influence?. *Third language acquisition and Universal Grammar*, 37, 144.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. *Language transfer in language learning*, 54(12), 112-134.

- Keshavarz, M. H. (1994). *Contrastive analysis and error analysis*. Rahnama Publications.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference?. *Language learning*, 45(3), 419-466.
- Kormos, J., & Trebits, A. (2012). The role of task complexity, modality, and aptitude in narrative task performance. *Language Learning*, 62(2), 439-472.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 281-297.
- Lindqvist, C. (2010). Inter-and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 131-157.
- Lindqvist, C., & Bardel, C. (2014). Exploring the impact of the proficiency and typology factors: two cases of multilingual learners' L3 learning. In *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (pp. 253-266). Springer, Cham.
- Llama, R., Cardoso, W., & Collins, L. (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 39-57.
- Montrul, S., Dias, R., & Santos, H. (2011). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research*, 27(1), 21-58.
- Orcasitas-Vicandi, M. (2019). Lexical crosslinguistic influence in Basque-Spanish bilinguals' English (L3) writing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-11.
- Ringbom, H. (2003). If you know Finnish as L2, there will be no major problem learning Swahili. In *Third International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition, Tralee, Ireland* (pp. 4-6).

- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 245-273.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: language and cognition*, 18(2), 179-190.
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218.
- Smith, M. S. (1983). Cross-linguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 4(3), 192-199.
- Singleton, D., & Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 101-117.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665.
- Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors: Their types, causes, and treatment. *JALT journal*, 8(1), 75-80.
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and cognition*, 4(2), 105-122.
- Van Overbeke, M. (1972). Introduction au problème du bilinguisme. Brussels, Payot.
- Weissberg, B. (1997). On the Interface of Writing and Speech: Acquiring English Syntax through Dialog Journal Writing.

- Westergaard, M. et al. (2016). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21 (6), 666-682.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19(3), 295-333.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied linguistics*, 24(1), 1-27.

## **6. Appendici**

**6.1. Appendice 1:** Trascrizioni delle conversazioni orali

**6.2. Appendice 2:** Corpus completo