

Fenomeni di transfer nell'italiano L3 di nederlandofoni

Conseguenze per la didattica

Linda Badan, Irene Cenni & Giuliano Izzo

Introduzione

Gli ultimi anni hanno visto una crescita esponenziale dell'interesse verso il multilinguismo, definibile come 'la presenza di più di due lingue in un individuo o nella società'.¹ Il multilinguismo rappresenta indubbiamente un fenomeno complesso e sfaccettato, che si presta a essere studiato in varie discipline e applicando diverse metodologie. In particolare, la crescente attenzione verso l'educazione e l'insegnamento plurilingue è stata fortemente sostenuta dall'operato della Commissione Europea, intenta da svariati anni in un'operazione di promozione del multilinguismo in tutta Europa.² Oggi il plurilinguismo viene infatti percepito non solo come uno strumento essenziale per avvicinare persone con background linguistici e culturali diversi, ma viene anche riconosciuto come arricchimento intellettuale per il singolo individuo. In tale contesto, si è cominciato a interrogarsi su come si sviluppi l'apprendimento di molteplici lingue in un solo parlante, e soprattutto sul ruolo delle conoscenze linguistiche preve nel processo di apprendimento di una nuova lingua. In riferimento all'acquisizione di lingue straniere (L2), si è così assistito a uno spostamento nella visione dell'apprendente tipo, tradizionalmente identificato con il parlante monolingue che si avvicina alla lingua straniera partendo solo dalla conoscenza della propria L1, verso un modello bilingue o plurilingue, in cui il parlante possiede cioè conoscenze in una (o più) L2. Sembra davvero lontano il tempo in cui i pionieri di questa disciplina lamentavano l'assenza di un riconoscimento della specificità dell'acquisizione di una terza lingua (*Third Language Acquisition, TLA*) rispetto all'acquisizione di una seconda lingua (*Second Language Acquisition, SLA*): 'La TLA non è una variante della SLA. L'acquisizione di una terza lingua differisce chiaramente dall'acquisizione di una seconda lingua perché l'esperienza di apprendimento linguistico previa cambia la qualità dell'apprendimento linguistico'.³

Come si illustrerà in dettaglio sotto, i maggiori passi in avanti sono stati fatti nella comprensione del transfer linguistico e degli effetti del bilinguismo sull'acquisizione di una terza lingua (L3). Gli obiettivi che gli studiosi si pongono sono

¹ A. Stavans & C. Hoffmann, *Multilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, p. 2. La traduzione è nostra.

² B. Hofer & U. Jessner, 'Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3?', in: *The Language Learning Journal*, 47, 1 (2019), pp. 76-87; E. Cognini, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, ETS.

³ U. Jessner, 'Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning', in: *Language awareness*, 8, 3-4 (1999), p. 207. La traduzione della citazione è nostra.

sia di ordine descrittivo che di ordine esplicativo: ci si chiede come funziona l'acquisizione di una L3, ma si cerca anche di effettuare predizioni che, se applicate al caso specifico di un determinato apprendente, possono offrire spunti utili a chi insegna le lingue straniere in contesti multilingui.

Quando si concentra l'attenzione sull'apprendente plurilingue, è inevitabile osservare innanzitutto che gli apprendenti plurilingui, a differenza dei monolingui, hanno una diversa conoscenza della propria L1, un diverso tipo di consapevolezza linguistica e un diverso sistema di *processing* linguistico.⁴ Come illustreremo in dettaglio più sotto, parallelamente al dibattito sul multilinguismo, ha assunto in tempi recenti un ruolo sempre maggiore nel campo della ricerca in linguistica acquisizionale anche il concetto di consapevolezza linguistica, ossia quella capacità di riflettere sulla lingua e sulle lingue. Essa si sviluppa in modo spontaneo quando si è esposti a più di una lingua, e rappresenta del resto uno degli elementi più visibili in quel "salto di qualità" individuabile nel passaggio da monolinguisma a bilinguismo. Potendosi avvalere di un maggior numero di risorse, il parlante bilingue può infatti contare su un'abilità superiore nel differenziare e trovare punti di concordanza, nonché nel tenere conto del rapporto tra forma e significato.⁵

È chiaro allora che focalizzarsi sull'apprendente plurilingue significa anche riflettere sulle conseguenze per la didattica delle lingue straniere, e in particolare sulla funzione svolta dall'insegnante in questo contesto. Se in passato l'insegnante aveva come ruolo principale quello di preservare la lingua straniera dal contatto con la L1, oggi è invece colui che ha esperienza nei processi di apprendimento di svariate lingue straniere e sa indirizzare gli apprendenti verso atteggiamenti che facilitino l'emergenza di processi di apprendimento efficaci. Infatti, l'insegnante di lingua straniera è spesso egli stesso un parlante plurilingue che conosce i vantaggi di cui i suoi studenti plurilingui godono e sa anticipare i loro percorsi perché possiede una sviluppata consapevolezza plurilingue. Tale consapevolezza gli permette di fare riferimento ad altre lingue conosciute dall'apprendente in classe e attirare l'attenzione degli apprendenti sulle somiglianze interlinguistiche. Non bisogna infatti dare per scontato che l'apprendente di una L3, per quanto esperto, abbia automaticamente gli strumenti per osservare, comprendere e controllare i processi cognitivi alla base del proprio itinerario di acquisizione linguistica. Questa è del resto una delle conclusioni principali cui siamo arrivati grazie a questo studio esplorativo, in cui abbiamo analizzato la produzione semi-spontanea di dieci apprendenti nederlandofoni di italiano L3 che padroneggiano già, oltre alla L1, due L2 a livello avanzato e due L2 a livello intermedio o basico. Partendo dall'accurata analisi dei loro transfer linguistici, ci siamo chiesti quali conclusioni dobbiamo trarre noi insegnanti dai dati ottenuti. Riteniamo che, al di là dell'importanza teorica dei risultati, dal nostro studio emergano aspetti che hanno ripercussioni notevoli per la nostra pratica didattica e indicazioni che possono essere utilmente applicate anche in altri contesti.

L'acquisizione della L3 e il transfer linguistico

Con *acquisizione della L3* ci riferiamo generalmente all'acquisizione di una lingua oltre la L2, ossia pensiamo a un apprendente che ha già acquisito due o più lingue, tra cui almeno una lingua straniera.⁶ Il termine L3 è dunque usato per indicare una lingua

⁴ U. Jessner, 'Teaching third languages: Findings, trends and challenges', in: *Language Teaching*, 41, 1 (2008), pp. 15-56.

⁵ U. Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.

⁶ B. Hammarberg, 'Third Language Acquisition', in: P. Robinson (a cura di), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, London, Routledge, 2013, pp. 644-648.

appresa dopo l'acquisizione di almeno una seconda lingua (L2),⁷ senza tener conto del numero di lingue che compongono il preesistente repertorio linguistico dell'apprendente.⁸

I motivi che hanno portato alla nascita di questa nuova area di ricerca nascono dalla constatazione empirica che l'acquisizione di una L3 si sviluppa seguendo un percorso diverso da quello di una L2. Sempre più studi testimoniano infatti come le competenze messe in atto nel processo di apprendimento degli apprendenti multilingui siano cognitivamente e strategicamente diverse da quelle dei bilingui.⁹ Mentre nell'apprendimento di una L2 l'apprendente può sfruttare solo le conoscenze di un'altra lingua (la propria L1), nel caso di una L3 è possibile fare affidamento su più di un sistema linguistico già presente nel proprio repertorio.¹⁰ Non sorprende, quindi, che una porzione sostanziale di studi concernenti l'acquisizione della L3 si siano focalizzati sull'investigazione dei fattori che determinano quali lingue precedentemente acquisite esercitino l'influenza maggiore nel processo di apprendimento della L3. Di conseguenza, un aspetto fondamentale della ricerca in questo campo è rappresentato dallo studio del transfer linguistico, con particolare risalto dato all'investigazione delle varie condizioni che possono determinare fenomeni di transfer. Combinando i fattori principali menzionati da varie autorità in questo campo¹¹ possiamo riassumere i seguenti fattori: la (psico)tipologia (la distanza, reale o percepita, tra lingue diverse); l'uso recente di una lingua; il livello di competenza sia nella lingua fonte che nella lingua destinataria; lo status L1/L2; la durata di permanenza o esposizione in un ambiente in cui la lingua straniera viene parlata; l'ordine di acquisizione; la formalità del contesto di apprendimento.

Da un punto di vista teorico, troviamo cinque modelli principali che tentano di cogliere le dinamiche dell'influenza interlinguistica tra lingue fonte e lingue destinarie negli stadi iniziali di acquisizione di una L3: il *Cumulative Enhancement*

⁷ J. Cenoz, 'The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review', in: *International Journal of Bilingualism*, 7 (2003), pp. 71-88.

⁸ B. Hammarberg, 'Roles of L1 and L2 in L3 production', in: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (a cura di), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, pp. 21-41; G. De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.

⁹ S. Williams & B. Hammarberg, 'Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model', in: *Applied Linguistics*, 19, 3 (1998), pp. 295-333; De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, cit.; C. Bardel, C. & Y. Falk, 'The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax', in: *Second Language Research*, 23, 4 (2007), pp. 459-484; Y. Falk & C. Bardel, 'The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art', in: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 2-3 (2010), pp. 185-219; J. González Alonso, J. Rothman, D. Berndt, T. Castro, & M. Westergaard, 'Broad scope and narrow focus: On the contemporary linguistic and psycholinguistic study of third language acquisition', in: *International Journal of Bilingualism*, 21, 6 (2017), pp. 639-650; Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, cit.

¹⁰ J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (a cura di), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon UK, Multilingual Matters, 2001; per una visione d'insieme ragionata degli studi precedent sull'argomento si veda: E. Puig-Mayenco, J. González Alonso, & J. Rothman, 'A systematic review of transfer studies in third language acquisition', in: *Second Language Research*, 36, 1 (2020), pp. 31-64.

¹¹ S. Williams & B. Hammarberg, 'Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model', in: *Applied Linguistics*, 19, 3 (1998), pp. 295-333; C. Bardel & C. Lindqvist, 'The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3', in: M. Chini, P. Desideri, M.E. Favilla & G. Pallotti (a cura di), *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia, Guerra Editore, 2007, pp. 123-145; C. Bardel, 'Lexical cross-linguistic influence in third language development', in: H. Peukert (a cura di), *Transfer Effects in Multilingual Language Development*, Amsterdam, John Benjamins, 2015, pp. 111-128; G. De Angelis, 'Interlanguage transfer of function words', in: *Language Learning*, 55, 3 (2005), pp. 379-414; De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, cit.; J. Rothman, J.G. Alonso, & E. Puig-Mayenco, *Third language acquisition and linguistic transfer*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, volume 163.

Model (CEM), il *L2 Status Factor Model* (L2SF), il *Typological Primacy Model* (TPM), lo *Scalpel Model* e il *Linguistic Proximity Model* (LPM).

Secondo il CEM,¹² il transfer morfosintattico può derivare da L1 o da L2 e si applica selettivamente, per ogni singola proprietà linguistica. Qualsiasi lingua precedentemente acquisita può avere un'influenza positiva o neutrale sulla lingua destinataria. Il CEM ipotizza infatti che il transfer abbia luogo solo quando possiede un effetto facilitante, mentre i transfer non facilitanti vengono neutralizzati.

Secondo il L2SF,¹³ invece, lo status della L2, durante l'acquisizione della L3, è più forte rispetto al fattore tipologico: rispetto alla L1, la L2 tende ad avere un'influenza maggiore nell'acquisizione della L3 a causa della somiglianza cognitiva tra L2 e L3, essendo entrambe lingue non native che come tali si appoggiano sulla memoria dichiarativa.¹⁴ Questa ipotesi è poi stata parzialmente riveduta:¹⁵ è possibile osservare il transfer dalla L1 se l'apprendente, ad esempio in seguito a una formazione esplicita, possiede una sviluppata competenza metalinguistica in essa.

Nel TPM¹⁶ il fattore determinante nel transfer linguistico è costituito dalla '(psico)tipologia': Rothman sostiene infatti che lo sviluppo iniziale della L3 venga condizionato dalle somiglianze strutturali, reali o percepite, tra i diversi sistemi linguistici. Con somiglianza strutturale ci si riferisce a proprietà linguistiche coincidenti in diverse lingue a livello di rappresentazione mentale, sia sul piano lessicale che su quello grammaticale. Il TPM suppone che una delle grammatiche disponibili (L1 o L2) venga trasferita sulla L3 interamente e il più presto possibile nel processo di apprendimento, cioè non appena siano state raccolte informazioni sufficienti per effettuare la scelta.

Diversamente dal TPM, il LP¹⁷ afferma che tutte le lingue apprese in precedenza rimangono attive nel processo di apprendimento della L3, e che la fonte del transfer dipende dal tratto linguistico in questione. Oltre alla somiglianza tipologica, bisognerebbe considerare anche la somiglianza strutturale a livello astratto per poter cogliere le dinamiche del transfer. A differenza del CEM, secondo il LPM il transfer può essere anche non facilitante quando l'apprendente analizza l'input in L3 in modo erroneo.

¹² S. Flynn, C. Foley & I. Vinnitskaya, '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', in: *International Journal of Multilingualism*, 1, 1 (2004), pp. 3-16; É. Berkes & S. Flynn, 'Multilingualism: New Perspectives on Syntactic Development', in: W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (a cura di), *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 2nd edition, Chichester, John Wiley and Sons, 2012, pp. 137-67.

¹³ C. Bardel & Y. Falk, 'The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax', in: *Second Language Research*, 23, 4 (2007), pp. 459-484; Falk & Bardel, 'The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art', cit.

¹⁴ C. Bardel & Y. Falk, 'The L2 status factor and the declarative/procedural distinction', in: J. Cabrelli Amaro, S. Flynn & J. Rothman (a cura di), *Third language acquisition in adulthood*, Amsterdam, John Benjamins, 2012, pp. 61-78.

¹⁵ Y. Falk et al., 'The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state', in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2015), pp. 227-235; C. Bardel & Y. Sánchez, 'The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning', in: T. Angelovska & A. Hahn (a cura di), *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications*, Amsterdam, John Benjamins, 2017, pp. 85-102; Falk et al., 'The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state', cit.

¹⁶ J. Rothman, 'L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model', in: *Second Language Research*, 27 (2011), pp. 107-127; J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered', in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2015), pp. 179-190.

¹⁷ M. Westergaard et al., 'Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model', in: *International Journal of Bilingualism*, 21, 6 (2017), pp. 666-682; M. Westergaard, 'Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition', in: *Second Language Research*, 37, 3 (2019), pp. 379-407.

Lo Scalpel Model¹⁸ è in sostanziale accordo con il LPM. Anche qui si sostiene che il trasferimento completo di una delle lingue acquisite in precedenza nella L3 non sia plausibile, e che le possibilità attivate dalla grammatica combinata di L1 e L2 agiscano con la precisione chirurgica di uno *scalpel* (bisturi) a seconda del tratto linguistico considerato. Come per il LPM, anche secondo lo *Scalpel Model* il transfer può non essere sempre facilitante, ad esempio a causa della complessità di elaborazione, di un input ingannevole o della frequenza di una certa costruzione.

Il dibattito nell'ambito della *Third Language Acquisition*, negli ultimi anni, è sempre più incentrato sulla domanda se il transfer nella L3 si realizzi "in blocco" da una sola lingua o piuttosto "caso per caso" potenzialmente da tutte le lingue note all'apprendente.¹⁹

La consapevolezza linguistica

La *Association for Language Awareness* definisce la consapevolezza linguistica come

la conoscenza esplicita della lingua, percezione e sensibilità cosciente nell'apprendimento, insegnamento e uso delle lingue. Essa copre un'ampia gamma di settori. I temi della consapevolezza linguistica includono, ad esempio, l'esplorazione dei benefici che possono derivare dallo sviluppo di una buona conoscenza della lingua, una comprensione cosciente di come funzionano le lingue, di come le persone le imparano e le usano.²⁰

Nel presente lavoro si adotterà tale definizione di massima.

Il riconoscimento della centralità del multilinguismo nella società odierna ha dato vita a un rinnovato interesse nei confronti del fenomeno della consapevolezza linguistica. Sviluppatesi separatamente, le nozioni di consapevolezza linguistica e multilinguismo sono diventate concetti reciprocamente rilevanti per la ricerca interdisciplinare.²¹ Gli sforzi si concentrano ad esempio sull'individuazione di predisposizioni, talenti e competenze che permettono di distinguere qualitativamente il parlante monolingue da quello plurilingue, in particolare rispetto alla capacità di riflettere coscientemente sulla lingua, le sue regole e il suo uso, i rapporti tra forma e funzione, il processo e le strategie di apprendimento. Il concetto di consapevolezza, del resto, non è nuovo in ambito educativo: nel modello di Schmidt,²² tra i più citati negli studi sull'apprendimento linguistico, la consapevolezza occupa un ruolo centrale, in quanto elemento fondamentale per l'elaborazione di strategie di apprendimento. Le quattro dimensioni di tale processo sono l'*attenzione*, la *consapevolezza* vera e propria, suddivisa in un livello inferiore (*noticing*) e uno superiore (*comprensione*), l'*intenzione* e il *controllo*.

¹⁸ R. Slabakova, The scalpel model of third language acquisition, in: *International Journal of Bilingualism*, 21 (2017), pp. 651-666.

¹⁹ J. Gonzalez Alonso & J. Rothman, 'Avoiding the cum hoc ergo propter hoc fallacy: Comments and questions regarding Full Transfer Potential', in: *Second Language Research*, 37, 3 (2020); J. Cabrelli & E. Puig-Mayenco, 'Theoretical and methodological considerations for a robust evaluation of the Linguistic Proximity Model', in: *Second Language Research*, 37, 3 (2021); B.D. Schwartz & R.A. Sprouse, 'The Full Transfer/Full Access model and L3 cognitive states', in: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11, 1 (2021), pp. 1-29; C. Bardel & Y. Falk, 'L1, L2, and L3: Same or different?', in: *Second Language Research*, 37, 3 (2021), pp. 459-464; R. Slabakova, 'Does Full Transfer endure in L3A?', in: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11 (2021), pp. 96-102.

²⁰ Da ALA, https://www.languageawareness.org/?page_id=48, traduzione nostra (24 agosto 2022).

²¹ C. Finkbeiner & J. White, 'Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview', in: J. Cenoz, D. Gorter & S. May (a cura di), *Language Awareness and Multilingualism*, Amsterdam, Springer, 2017, pp. 3-17.

²² R. Schmidt, *Attention and awareness in foreign language learning*, Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 1995.

Sempre nel settore della linguistica educativa e della psicolinguistica²³ si sottolinea la centralità, dal punto di vista evolutivo, dello sviluppo delle abilità metalinguistiche come ‘passaggio significativo dalla utilizzazione del linguaggio come esclusivo *strumento* di comunicazione, ad una utilizzazione di esso come *oggetto* di riflessione’.²⁴ La differenza tra *conoscenza* linguistica e *consapevolezza* linguistica sta proprio nel fatto che quest’ultima si relaziona con la capacità di riflettere sulle caratteristiche strutturali della lingua, monitorarle e spiegarle.

Uno spartiacque nel campo dell’esplorazione del ruolo della consapevolezza linguistica nell’apprendimento e nella competenza plurilingue è costituito dal lavoro di Jessner.²⁵ Jessner sostiene una visione dinamica del plurilinguismo, sottolineando i vantaggi cognitivi che il contatto con più lingue può offrire e le conseguenze di ciò su insegnamento e apprendimento linguistico. Basandosi tra gli altri sugli studi di Bialystok,²⁶ in cui si afferma il cosiddetto *vantaggio bilingue*, Jessner²⁷ nota come, nell’apprendente plurilingue, le varie lingue che compongono il suo repertorio interagiscano e competano nel processo di produzione nella L3. Sarebbe quindi inutile, o persino dannoso, cercare di separare le lingue trattandole “in isolamento”, dal momento che gli studi sul plurilinguismo indicano che la ricerca di somiglianze è una caratteristica naturale dell’apprendimento e del comportamento linguistico degli apprendenti plurilingui. Questa spontanea esplorazione interlinguistica non dovrebbe allora essere ignorata né relegata tra i fattori che esercitano un’influenza negativa, ma anzi attivamente integrata nell’approccio pedagogico. Il rilevamento di analogie da parte dell’apprendente plurilingue dovrebbe insomma essere attivamente sfruttato e guidato dall’insegnante, tramite attività didattiche intese a stimolare e canalizzare la consapevolezza dell’apprendente stesso. Il riconoscimento della propria conoscenza metacognitiva attrezza il discente all’apprendimento autonomo, e costituisce un necessario prerequisito per un apprendimento linguistico efficace. Da questo punto di vista, la consapevolezza metalinguistica dovrebbe costituire il cardine attorno al quale ruota ogni tipologia di apprendimento formale, poiché permette all’apprendente di strutturare conoscenze e strategie già presenti in nuce.

Tra gli autori che più si sono occupati della promozione di strategie di apprendimento linguistico va menzionata Oxford,²⁸ secondo cui una certa strategia di apprendimento attraverso la pratica diventa nel tempo un tipo di conoscenza procedurale, automatica, favorendo la creazione di azioni deliberate da parte dell’apprendente e liberando spazio nella sua memoria di lavoro. Dmitrenko²⁹ ha cercato di ampliare la tassonomia di strategie di apprendimento di Oxford, identificando e classificando le strategie specifiche che contraddistinguono gli apprendenti plurilingui. Sulla base dei risultati ottenuti nel suo studio empirico, l’autrice osserva come il numero di lingue conosciute, l’esperienza acquisita nell’apprendimento e il grado di consapevolezza metalinguistica portino con più frequenza i plurilingui a ‘stabilire relazioni tra lingue simili e trarre beneficio dai punti

²³ M.A. Pinto, *La consapevolezza metalinguistica, teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*, Bulzoni, Roma, 1995.

²⁴ M.A. Pinto & G. Candilera, *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico*, FrancoAngeli, Milano, 2000, p. 9.

²⁵ Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, cit.

²⁶ E. Bialystok, ‘Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency’, in: E. Bialystok (a cura di), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University, 1991, pp. 113-140; E. Bialystok, ‘Metalinguistic aspects of bilingual processing’, in: *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, (2001), pp. 169-81.

²⁷ Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, cit.

²⁸ R.L. Oxford, *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*, New York and London, Routledge, 2017.

²⁹ V. Dmitrenko, ‘Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages’, in: *International Journal of Multilingualism*, 14, 1 (2017), pp. 6-22.

in comune' e a 'controllare più spesso il transfer negativo'.³⁰ Anche Hofer e Jessner³¹ arrivano a conclusioni simili sulla base dei loro studi sulla scolarizzazione plurilingue in Alto Adige. Secondo le autrici, gli apprendenti plurilingui si rivelano particolarmente abili nell'agire intenzionalmente in direzione contrastiva, attingendo ampiamente dalle proprie conoscenze ed esperienze al fine di compensare le carenze linguistiche. I risultati dello studio di Hofer e Jessner mostrano che una solida padronanza della L1 e della L2 può essere in sé considerata come un buon predittore di risultati positivi nella L3: l'interazione dinamica dei diversi sistemi linguistici a livello mentale produrrebbe infatti un effetto facilitante sul *processing* linguistico e cognitivo, da cui deriverebbero vantaggi significativi rispetto ai monolingui, in termini di efficienza e complessità.

Sempre più spesso si nota una convergenza tra studi che si occupano del ruolo della consapevolezza nell'apprendimento linguistico e quelli riguardanti il multilinguismo. Un esempio è il volume curato da Cenoz, Gorter e May,³² in cui le intersezioni tra le due aree vengono attivamente esplorate in tutti i loro aspetti. In questo contesto risulta del resto inevitabile prendere in esame le conseguenti applicazioni pedagogiche, e in generale sfruttare le nozioni provenienti dal prolifico incontro tra multilinguismo e consapevolezza linguistica per apportare miglioramenti qualitativi all'insegnamento delle lingue.

Il ruolo dell'insegnante

Se l'assunto preliminare è che esista un legame tra la conoscenza degli aspetti formali della lingua e le prestazioni in quella lingua, e che quindi favorire la capacità degli studenti di analizzarla e descriverla accuratamente possa aiutarli ad apprenderla più efficacemente, risulta fondamentale prendere in esame il ruolo dell'insegnante in quanto mediatore di tale progetto. Perché possa svolgere con successo il proprio compito, all'insegnante di lingua è infatti richiesta una profonda comprensione del funzionamento della lingua e un'elevata capacità di analizzarla.³³ Resta valida insomma la classica tripartizione, proposta da Edge,³⁴ delle competenze di cui si deve disporre per poter istruire gli apprendenti in una lingua: da una parte si deve offrire un modello a chi sta imparando, e quindi fungere da *utente*, e dall'altra deve saper attirare l'attenzione dell'apprendente, motivare e organizzare la pratica e l'uso della lingua stessa in accordo a procedure definite, ovvero essere *insegnante* in senso stretto. Oltre a queste due componenti, in cui la lingua ricopre un ruolo funzionale, ne esiste però una terza: si deve infatti essere in grado di parlare *della* lingua, analizzarla, capire come funziona e formulare giudizi di accettabilità in casi dubbi, fungendo così da *analista* della lingua.

Negli ultimi anni sono apparsi studi e monografie che trattano il ruolo rivestito dall'insegnante in questo contesto, anche se sembra esserci ancora un gap nella ricerca accademica, e le pubblicazioni impostate esplicitamente sulla consapevolezza linguistica dell'insegnante sono rare.³⁵ I lavori in merito auspicano spesso un cambio di mentalità da parte delle istituzioni scolastiche a ogni livello. Kirsch e Duarte,³⁶ ad

³⁰ Ivi, pp. 17-18, traduzione nostra.

³¹ Hofer & Jessner, 'Multilingualism at the primary level in South Tyrol', cit.

³² J. Cenoz, D. Gorter & S. May (a cura di), *Language Awareness and Multilingualism*. Springer, 2017.

³³ S. Andrews & A. Svalberg, 'Teacher Language Awareness', in Cenoz, Gorter & May, *Language Awareness and Multilingualism*, cit., pp. 292-304.

³⁴ J. Edge, 'Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages', in: *ELT Journal*, 42, 1 (1988), pp.9-13.

³⁵ Finkbeiner & White, 'Language Awareness and Multilingualism', cit.

³⁶ J. Kirsch & C. Duarte, 'Introduction: Multilingual approaches for teaching and learning', in: J. Kirsch & C. Duarte (a cura di), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to*

esempio, ricordano che troppo spesso nelle scuole europee le potenzialità del plurilinguismo vanno sprecate a causa delle ‘ideologie monoglottiche alla base dei piani di studio’,³⁷ eredità dei movimenti nazionali ottocenteschi. Il contesto educativo è centrale anche in Haukås et al.,³⁸ dove gli autori sottolineano l’importanza della metacognizione (intesa come ‘una consapevolezza e una riflessione sulle proprie conoscenze, esperienze, emozioni e acquisizioni nei contesti dell’apprendimento e dell’insegnamento linguistico’)³⁹ come strumento essenziale in una società multilingue e multiculturale, rammaricandosi per la sua mancata integrazione nella realtà scolastica.

Il nostro studio: i partecipanti

Il nostro lavoro offre un esperimento esplorativo che mira a transfer linguistici in studenti plurilingue. In particolare il nostro contributo mira a individuare le irregolarità linguistiche nella produzione dell’italiano L3 e ad analizzarne la natura, per poi offrire una riflessione sulle possibili implicazioni che riguardano l’insegnamento di una lingua straniera a studenti plurilingui.

Il numero ridotto di partecipanti è dovuto alla difficoltà di trovare un campione di informanti omogeneo, che siano studenti di italiano L3, che studino le stesse lingue, di cui abbiano un grado di competenza analogo, e che siano nella stessa fascia d’età. Riteniamo quindi che, nonostante il piccolo campione di partecipanti, questo contributo offra un primo sguardo esplorativo dei fenomeni di transfer negli studenti di italiano L3.

Hanno partecipato al nostro studio 10 studenti di italiano L3 tra i 20 e i 25 anni, che hanno come L1 il nederlandese (NL) parlato nelle Fiandre (Belgio), e studiano italiano L3 come corso intensivo opzionale del master in Linguistica Applicata dell’università di Gand. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi sulla base della combinazione di lingue studiate in ambito accademico. Il gruppo A è formato da 5 studenti (2 maschi e 3 femmine) che studiano italiano come L3 e spagnolo (SP) e francese (FR) come L2; il gruppo B è anch’esso composto da 5 studenti (2 maschi e 3 femmine) che studiano italiano come L3 e hanno spagnolo (SP) e inglese (IN) come L2.

Tutti gli studenti hanno partecipato su base volontaria. Le informazioni raccolte riguardo il background linguistico e l’età sono state completamente anonimizzate e codificate nelle Tabelle 1 e 2: ogni partecipante è codificato dalla lettera A (per il primo gruppo) o dalla lettera B (per il secondo gruppo) seguito da un numero. I livelli di competenza delle varie lingue sono indicati nelle tabelle e si basano sui livelli attesi dagli obiettivi didattici dei corsi universitari nonché sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (QCER).⁴⁰

capitalising on multilingualism in European mainstream education, New York, Routledge, 2020, pp. 17-27.

³⁷ Ivi, p. 3, traduzione nostra.

³⁸ A. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl, *Metacognition in Language Learning and Teaching*, New York, Routledge, 2018.

³⁹ Ivi, p. 1, traduzione nostra.

⁴⁰ Per una descrizione dettagliata dei livelli di competenza si veda: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (24 agosto 2022).

Tabella 1. Background linguistico dei partecipanti del gruppo A che studiano italiano L3, spagnolo L2 e francese L2

GRUPPO A SP-FR							
IN GENERALE		LIVELLI DI COMPETENZA DELLE LINGUE DEI PARTECIPANTI					
STUDENTE	FORMAZIONE	C2	C1	B2	B1	A2	A1
A1	SP-FR	NL	SP -FR	IN		TE	
A2	SP-FR	NL	SP -FR		IN		TE
A3	SP-FR	NL	SP -FR		IN		TE
A4	SP-FR	NL	FR	SP-IN			TE
A5	SP-FR	NL	SP -FR	IN		TE	

Tabella 2. Background linguistico dei partecipanti del gruppo B che studiano italiano L3, spagnolo L2 e inglese L2

GRUPPO B SP-IN							
IN GENERALE		LIVELLI DI COMPETENZA DELLE LINGUE DEI PARTECIPANTI					
STUDENTE	FORMAZIONE	C2	C1	B2	B1	A2	A1
B1	SP-IN	NL	SP-IN				FR-TE
B2	SP-IN	NL	SP-IN				FR-TE
B3	SP-IN	NL	SP-IN			FR	TE
B4	SP-IN	NL	SP-IN			FR	TE
B5	SP-IN	NL	IN	SP		FR	TE

Come illustrato nelle tabelle sopra, indipendentemente dalle lingue studiate all'università, ogni studente ha acquisito altre lingue a diversi livelli di competenza. Tuttavia, per il nostro studio, gli studenti sono stati selezionati sulla base di due criteri principali: (i) tutti i partecipanti di entrambi i gruppi hanno una competenza in spagnolo L2, a livello intermedio/avanzato (B2/C1 secondo il QCER); (ii) i due gruppi mostrano differenze per quanto riguarda la loro competenza attiva del francese L2: tutti gli studenti del gruppo A hanno acquisito il francese a livello avanzato (C1), mentre gli studenti del gruppo B conoscono il francese a livello elementare (A1/A2).

I dati

Per il presente studio abbiamo composto un corpus originale di produzione linguistica orale in italiano L3. In totale il corpus consiste di tre registrazioni di conversazioni tra i singoli partecipanti e un parlante madrelingua di italiano. Le conversazioni vertono principalmente su argomenti riguardanti esperienze personali o familiari. Ogni registrazione ha una lunghezza media di 10 minuti. In totale abbiamo raccolto circa 5 ore di produzione orale. Le registrazioni sono state trascritte secondo le convenzioni usate nel corpus CLIPS.⁴¹

Il corpus di dati raccolto è stato analizzato per individuare diversi tipi di errori sulla base delle regole grammaticali normative dell'italiano standard. Gli errori sono

⁴¹ Corpora e Lessici dell'Italiano Parlato e Scritto: www.clips.unina.it (24 agosto 2022).

stati selezionati e classificati nel modo seguente: (i) come prima fase, abbiamo individuato tutte le irregolarità, indipendentemente dalla loro natura (sintattica o lessicale); (ii) in un secondo momento, abbiamo separato le irregolarità spiegabili come fenomeni di transfer da tutte le altre, distinguendo poi i transfer lessicali da quelli grammaticali; (iii) successivamente, abbiamo suddiviso i transfer a seconda delle presunte provenienze linguistiche (spagnolo, francese, nederlandese, inglese), creando inoltre una categoria *varia*, per i casi in cui il transfer potrebbe provenire da più di una lingua; (iv) infine, abbiamo verificato la nostra tassonomia considerando nuovamente ogni singolo caso selezionato, discutendo la categorizzazione di alcuni casi dubbi. Per una esemplificazione del nostro approccio di categorizzazione si vedano alcuni esempi di interferenze dallo spagnolo (1)-(2) e dal francese (3)-(4). L'esempio in (5) mostra invece un caso in cui potrebbe esservi più di una lingua all'origine del transfer (quindi categorizzato come *varia*).

- 1) siamo nello stesso compartimento quindi *empesiamo...empesiamo* a parlare
→ il partecipante intendeva *cominciamo*
→ transfer dallo spagnolo L2: *empezar*⁴²
- 2) Sì, mi piace fare cose con mia sorella *porque* mio fratello ha...ha minori anni
→ il partecipante intendeva *perché*
→ transfer dallo spagnolo L2: *porque*
- 3) Sì, "The english patient". Una amica lo aveva *donnato*
→ il partecipante intendeva *dato*
→ transfer dal francese L2: *donner* 'dare'⁴³
- 4) Mio padre ho un ho una *vriendin* no amiche amica *mais* ma spo- no
→ il partecipante intendeva *ma*
→ transfer dal francese L2: *mais*
- 5) No capisce una *cossa y es* difficile *esplicare*
→ il partecipante intendeva *spiegare*
→ transfer vario: (FR) *expliquer*, (SP) *explicar*

Analisi: i transfer

La prima fase dell'analisi consiste nella comparazione in successione delle registrazioni, allo scopo di verificare se e come i due gruppi si differenzino rispetto all'attivazione delle L2 tipologicamente affini (spagnolo e francese) in italiano L3. Come illustrato sopra, i due gruppi differiscono principalmente per il fatto che i partecipanti del gruppo A hanno una padronanza avanzata del francese L2, laddove quelli del gruppo B lo conoscono a livello elementare.

Il gruppo B è già stato analizzato in Izzo, Cenni, De Smet,⁴⁴ dove si è osservato che gli studenti di tale gruppo attingono il più possibile dal loro spagnolo L2, una lingua tipologicamente vicina all'italiano L3 e di cui possiedono una competenza avanzata. È stato inoltre notato come questa sorta di trasferimento completo dello spagnolo arrivi

⁴² In questo caso il parlante parte dal verbo spagnolo *empezar* "cominciare", che italianizza in **empesare*, a cui applica la morfologia dell'italiano (prima persona plurale *-iamo*).

⁴³ In questo caso il parlante usa la parola francese *donner* "dare", italianizzandola in **donnare*, a cui applica la morfologia dell'italiano (participio passato in *-ato*).

⁴⁴ G. Izzo, I. Cenni & J. De Smet, 'Third Language Acquisition and Its Consequences for Foreign Language Didactics: the Case of Italian in Flanders', in: S. Lindenburg & D. Smakman (a cura di), *Van Schools Tot Scriptie III: Een Colloquium over Universitair Taalvaardigheidsonderwijs*, 2017, pp. 61-72.

persino a inibire la disponibilità del francese. Di tale fatto sono state date le seguenti possibili spiegazioni: innanzitutto, lo spagnolo L2 potrebbe essere percepito come più simile all'italiano L3 rispetto al francese L2, in particolare dal punto di vista fonetico. Inoltre, nel gruppo B lo spagnolo gode di vari vantaggi: rispetto al francese è padroneggiato molto meglio dagli studenti, che lo usano più spesso nella loro vita quotidiana (frequenza d'uso) e l'hanno appreso per ultimo.

In questo lavoro, gli apprendenti del gruppo B vengono confrontati con studenti che hanno caratteristiche simili per quanto riguarda la conoscenza avanzata dello spagnolo, ma possiedono una competenza avanzata anche in francese (gruppo A).

La Figura 1 illustra in dettaglio le percentuali di interferenze calcolate sul numero totale di parole prodotte dai due gruppi apprendenti di italiano L3 registrati in tre sessioni distinte e distanti nel tempo: '1' indica il momento di registrazione in cui i partecipanti hanno una competenza dell'italiano L3 a livello A1; '2' indica invece il momento di registrazione dei partecipanti a un livello A2; '3' indica il terzo e ultimo momento di registrazione, in cui gli studenti sono ad un livello B1.⁴⁵

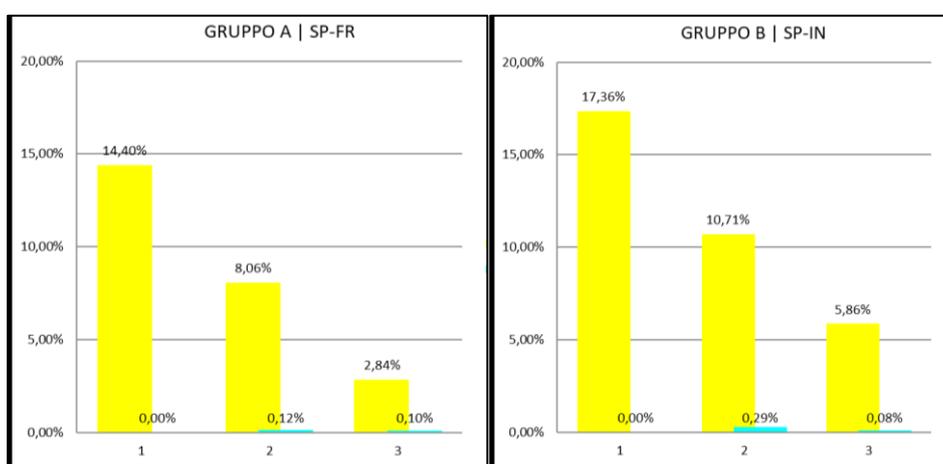


Figura 1. Percentuali di transfer linguistici nei due gruppi.
(In giallo: trasfer dallo spagnolo L2; in azzurro: transfer dal francese L2)

Dall'analisi risulta chiaro che il livello di competenza in francese L2 non costituisce un fattore determinante per determinare la provenienza del transfer. Dai nostri dati emerge infatti che nel gruppo A le interferenze dal francese L2 sono in una percentuale estremamente bassa, nonostante la prossimità tipologica con l'italiano, l'alto livello di competenza e l'elevata esposizione. Sembra quindi che, nel corpus qui analizzato, il fattore (psico)tipologia, ovvero la distanza (percepita) fra due lingue, giochi un ruolo decisivo nella provenienza del transfer linguistico indipendentemente dal livello di competenza in francese; se gli apprendenti possiedono un'elevata padronanza dello spagnolo, quest'ultima lingua funge in un certo senso da filtro, bloccando la disponibilità del francese. Si consideri il seguente estratto dal gruppo B, per illustrare tale fenomeno:

6) Ho uno *broer...hermano*, no, y ha diciotto anno...anni

In (6) l'apprendente in questione cerca la parola *fratello* (in cui si è già imbattuto a lezione), ma per farlo non si appoggia al francese, neppure in modo consapevole. Se

⁴⁵ I vari livelli sono stati verificati con test appositi sulla base del QCER.

qui si poteva comunque supporre una mancanza di familiarità con il francese (competenza ed esposizione basse), ciò non può valere per gli apprendenti del gruppo A, che padroneggiano il francese a livello C1 e lo usano quotidianamente. Eppure, casi analoghi a quello sopra sono stati rilevati anche tra i membri del Gruppo A.

- 7) Studia... è difficile dirlo in italiano. Le personi che me- *medire*? Esiste *medire*?
- 8) Abito *in* Rekem. *Es* è un... *no* una città ma un *pueblo*, *no*, *poblo*. Sì, ho due fratelli, sono più piccoli che io
- 9) Era una persona che diceva “io *tengo* un appartamento, ma per me è troppo grande, e cerco *altra* persona.
- 10) Abbiamo fatto, abbiamo fatto *el* shopping, il shopping *y y* anche *abbiamo* usci-, *no*, *abbiamo* uscito, sì.

Da questi esempi, tratti dalle trascrizioni del gruppo A, emerge con evidenza il ruolo predominante dello spagnolo L2, sia sul nederlandese L1 che sul francese L2. In (7), l'apprendente si basa sul verbo spagnolo *medir* per trovare *misurare*, senza provare a sfruttare il francese *mesurer*, più simile. Lo stesso discorso vale per l'esempio in (8), dove adattare la parola francese *village* avrebbe dato un risultato migliore rispetto all'equivalente spagnolo *pueblo*. Sempre in (8) si nota l'uso della preposizione *in* con il nome di una cittadina (in analogia con spagnolo, nederlandese e inglese) al posto di *a* (come in francese). Anche dal punto di vista sintattico, del resto, si nota la netta preferenza accordata allo spagnolo: in (9) si ha l'omissione dell'articolo indeterminativo con l'indefinito *altro/a*, sempre in analogia con lo spagnolo (*busco Ø otra persona*) e diversamente dal francese (*je cherche un'autre personne*); in (10) si ravvisa invece l'uso dell'ausiliare *avere* (in analogia con lo spagnolo *haber*) con il verbo *uscire*, anziché *essere* (come si fa in francese con *être*).

Si tratta di risultati particolarmente interessanti per quanto riguarda le caratteristiche dell'apprendimento di una L3, anche dal punto di vista teorico, perché si evidenzia come la presenza di numerosi fattori che dovrebbero facilitare l'appoggio su una certa lingua come fonte di trasferimento linguistico non risulti determinante. Il francese, infatti, godrebbe qui di almeno quattro fattori considerati come decisivi per l'attribuzione del ruolo di lingua fonte: è una L2, è tipologicamente vicina all'italiano L3, gli apprendenti ne hanno una competenza avanzata e la usano frequentemente. Eppure, nel nostro corpus il numero di interferenze basate sul francese è trascurabile, perché nel repertorio degli apprendenti è presente anche un'altra L2 di cui hanno una padronanza avanzata, cioè lo spagnolo, che evidentemente viene percepito come maggiormente affine all'italiano L3. Pare insomma che gli apprendenti del gruppo A “decidano” (le virgolette sono d'obbligo perché non si tratta di scelte coscienti) di inibire quasi completamente una L2 che pure potrebbe fornire una base utile per sviluppare la propria capacità comunicativa in italiano L3. Perché fattori così rilevanti per l'attribuzione del ruolo di lingua fonte, come la somiglianza tipologica e l'elevata padronanza, vengono accantonati in modo così drastico? La spiegazione deve forse essere trovata nel modello di Rothman (2011, 2013, 2015),⁴⁶ che riguarda la scelta tra L1 e L2 (mentre qui si tratta di due L2) ma rimane applicabile anche in questo caso. Il

⁴⁶ J. Rothman, 'L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy', cit.; J. Rothman, 'Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance', in: idem, *Romance languages and linguistic theory 2011*, Amsterdam, John Benjamins, 2013, pp. 217-247; J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer', cit., pp. 179-190.

TPM, infatti, nelle fasi iniziali dell'apprendimento prevede sempre un trasferimento (morfosintattico) completo da un'unica lingua fonte, proprio come quello che in generale si suppone avvenga da L1 a L2, per ragioni di economia cognitiva:

il TPM fa riferimento alla predisposizione della mente a impiegare il minor sforzo possibile in un compito cognitivo. [...] il TPM propone che questa predisposizione naturale si manifesti in schemi di trasferimento per scopi legati alla riduzione dei costi di elaborazione.⁴⁷

Discussione dei risultati

I risultati del nostro studio sembrano confermare l'idea secondo cui il transfer linguistico inconscio è determinato dalla prossimità tipologica. Come previsto da Rothman (2013, 2015),⁴⁸ i trasferimenti linguistici completi avvengono nelle fasi iniziali dopo che lo studente ha determinato quale delle due (o più) lingue è probabile che sia tipologicamente (somiglianza reale) o psico-tipologicamente (somiglianza percepita) più vicina alla L3 (nel nostro caso l'italiano). Nel presente studio, il ruolo predominante dello spagnolo L2 sembra indurre all'inibizione dei transfer dal francese L2, anche quando quest'ultima è padroneggiata a un livello avanzato. Riteniamo che tale risultato sia determinato da due fattori: (i) lo spagnolo L2 viene percepito come più simile all'italiano L3 rispetto al francese L2, in quanto foneticamente più vicino all'italiano; (ii) ipotizziamo che mantenere attivati contemporaneamente sia lo spagnolo che il francese, al fine di sfruttarne le conoscenze lessicali e morfosintattiche applicandole all'italiano L3, sia cognitivamente troppo dispendioso, almeno nella produzione orale e nelle prime fasi dell'apprendimento, e quindi si trasferisce solo lo spagnolo, arrestando l'ingresso del francese anche quando sarebbe vantaggioso appoggiarsi su di esso. È chiaro infatti che la pressoché totale assenza di transfer negativo dal francese L2 nel gruppo A non può essere vista (solamente) come un aspetto positivo: si deve infatti presumere che il francese rimanga "bloccato" anche quando fornirebbe un prezioso contributo alla capacità comunicativa dell'apprendente di italiano L3, cioè in un gran numero di casi, vista la stretta affinità lessicale tra le due lingue. Eloquenti sono gli esempi 7, 8 e 10 presi in esame sopra, in cui gli apprendenti non approfittano della loro elevata padronanza del francese L2, neppure nel momento in cui si fermano ad analizzare consapevolmente la loro produzione intuendo che lo spagnolo L2 in quel caso non costituisce un modello affidabile.

Per quanto riguarda lo sviluppo dei transfer nel corso del tempo, il nostro lavoro conferma i risultati ottenuti in studi precedenti:⁴⁹ l'aumento del livello di competenza nella L3 induce a una costante diminuzione dei transfer. Dalle percentuali illustrate in Figura 1 infatti, emerge che ambedue i gruppi presentano la stessa tendenza, mostrando una sempre minore dipendenza dal modello di riferimento (lo spagnolo L2): aumentando la padronanza attiva in italiano L3, il transfer decresce. Questi dati confermano quindi l'esistenza di una correlazione tra il livello di padronanza nella L3

⁴⁷ J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered', in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 2 (2015), pp. 180, traduzione nostra.

⁴⁸ J. Rothman, 'Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance', in: S. Baauw, F. Drijkoningen & M. Pinto (a cura di), *Romance languages and linguistic theory 2011*, Amsterdam, John Benjamins, 2013, pp. 217-247; J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered', cit.

⁴⁹ Williams & Hammarberg, 'Language Switches in L3 Production', cit., pp. 295-333; Y-K. Leung, 'Full transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition', in R. Slabakova, S.A. Montrul & P. Prevost (a cura di), *Inquires in Linguistic Development. In Honor of Lydia White*, Amsterdam, John Benjamins, 2006, pp. 157-188; Falk & Bardel, 'The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art', cit.

e l'influenza esercitata dalle lingue precedentemente acquisite nella produzione comunicativa nella L3.

Implicazioni per la didattica di una lingua straniera a studenti plurilingui

I risultati del presente studio hanno interessanti implicazioni che riguardano l'insegnamento di una lingua straniera a studenti plurilingui. Dal nostro lavoro risulta infatti evidente che il percorso di apprendimento può essere determinato in modo decisivo a seconda del repertorio linguistico dell'apprendente. Le diversità del background linguistico degli studenti riguardano la tipologia delle lingue conosciute, i vari livelli di competenza, il grado di esposizione e anche l'ordine cronologico con cui le L2 sono state studiate o acquisite. In questo lavoro si è dimostrato decisivo il fattore tipologico (legato comunque a un alto livello di competenza), e probabilmente l'aspetto di economia cognitiva, il cui peso non può essere sottovalutato, sia dal punto di vista teorico che sotto l'aspetto delle ripercussioni per la didattica.

Riteniamo che una profonda comprensione della natura della competenza plurilingue e delle condizioni che influenzano i fenomeni di transfer linguistico sia necessaria sia per gli insegnanti di lingue straniere che per gli autori di materiali didattici. Ciò non significa naturalmente che gli insegnanti di lingue debbano conoscere tutte le lingue facenti parte del background dei propri studenti, ma sarebbe senz'altro altamente consigliabile facilitare il trasferimento "positivo" e sensibilizzare riguardo al trasferimento "negativo" attraverso un esplicito confronto interlinguistico.⁵⁰ In questo senso, risulta necessario fornire ai docenti in formazione gli strumenti adeguati per affrontare tutte le problematiche legate al multilinguismo degli studenti, ma anche e soprattutto i punti di forza che ne conseguono. Infatti, un insegnante di lingue dovrebbe essere in grado di promuovere attivamente lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e delle abilità metacognitive nei suoi studenti, nel tentativo di stimolare strategie di apprendimento che consentano loro di trasferire le conoscenze già acquisite in altre lingue.

Per esemplificare questo discorso, è utile analizzare alcune delle conseguenze didattiche che emergono dai risultati del presente studio. Chi insegna italiano nelle Fiandre sa che gli apprendenti fiamminghi hanno una certa conoscenza del francese L2, che ovviamente nelle prime fasi del processo di apprendimento offre numerosi vantaggi, soprattutto in termini di conoscenza lessicale. È chiaro che anche il nederlandese L1 può svolgere un ruolo importante come lingua fonte, soprattutto se la conoscenza del francese è medio-bassa.⁵¹ Tuttavia, nei due gruppi al centro della nostra ricerca, che si caratterizzano per l'elevata competenza in spagnolo L2, le interferenze da francese e nederlandese sono pressoché assenti, poiché tutti gli apprendenti sfruttano quasi esclusivamente lo spagnolo, perdendo così la possibilità di valorizzare al massimo le proprie competenze linguistiche. Da questo punto di vista, il compito dell'insegnante è molto diverso a seconda delle caratteristiche dell'apprendente: (i) al nederlandofono che si avvicina all'italiano L3 partendo da una conoscenza ridotta del francese L2, sarà necessario far notare le somiglianze tra tale lingua e l'italiano negli aspetti lessicali e morfosintattici di base (non si possono trasferire nella L3 competenze che non si possiedono nella L2) ed evidenziare le "trappole" più frequenti (ivi incluse quelle ortografiche, come il caso di *c'est* in francese, che non corrisponde a *c'è* in italiano), insistendo piuttosto sul lavoro contrastivo nei confronti del nederlandese; (ii) con il nederlandofono che si avvia allo

⁵⁰ S. Jarvis & A. Pavlenko, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, London, Routledge, 2008.

⁵¹ Izzo, Cenni & De Smet, 'Third Language Acquisition and Its Consequences for Foreign Language Didactics', cit.; T. Deraedt, L. Badan, G. Izzo, 'Divertente o amusante? Interferenze nell'italiano L3 di apprendenti nederlandofoni: analisi e confronto tra produzione orale e scritta', in: *Italiano LinguaDue*, 13, 1 (2021), pp. 260-281.

studio dell'italiano L3 con una solida conoscenza dello spagnolo e una competenza ridotta del francese converrebbe invece lavorare partendo dalle numerose somiglianze tra le due lingue, per accelerare le prime fasi dell'apprendimento, concentrandosi allo stesso tempo sulle insidie: se è vero, infatti, che la conoscenza di una lingua tipologicamente molto affine a quella che si intende imparare può favorire l'apprendente a raggiungere rapidamente una soddisfacente competenza della nuova lingua di studio, l'affinità tipologica può essere anche un'arma a doppio taglio, dato il rischio di contaminazione e fossilizzazione degli errori nelle fasi successive.⁵² (iii) Per il nederlandofono che comincia a studiare l'italiano L3 potendosi avvalere di una competenza avanzata sia in spagnolo che in francese, il percorso di apprendimento sarebbe, di nuovo, diverso, e in questo caso l'insegnante avrebbe un ruolo se possibile ancor più decisivo nell'attirare l'attenzione su determinati meccanismi cognitivi che potrebbero essere facilmente sottovalutati. Infatti, nonostante il carattere ancora esplorativo del presente studio, i risultati emersi suggeriscono in modo inequivocabile che lo spagnolo, oltre a offrire un gran numero di vantaggi per l'acquisizione dell'italiano L3, funge allo stesso tempo da dispositivo di schermatura, che nella comunicazione orale impedisce l'attivazione delle altre lingue di background per evitare il sovraccarico della memoria di lavoro dell'apprendente. L'insegnante dovrebbe perciò intervenire in modo mirato esplicitando, guidando e integrando nell'approccio pedagogico il rilevamento di analogie e differenze anche con le altre lingue di background dell'apprendente (in particolare il francese L2, che, pur così diverso fonologicamente, presenta forti somiglianze sotto svariati altri aspetti), in modo da stimolare e canalizzare la sua consapevolezza metalinguistica, e così in un certo senso rivelare all'apprendente il suo stesso processo di apprendimento, favorendone l'attuazione di strategie intenzionali efficaci e lo sviluppo di autonomia.

Parole chiave

Italiano L3, didattica dell'italiano L3, classe multilingue, multilinguismo, consapevolezza linguistica, transfer linguistico

Linda Badan è professoressa associata in linguistica presso il Dipartimento di Interpretariato, Traduzione e Comunicazione dell'Università di Gent (Belgio) ed è coordinatrice della sezione di italiano nello stesso dipartimento. Ha conseguito il dottorato di ricerca in linguistica generale presso l'università di Padova ed è stata ricercatrice presso vari istituti internazionali. I suoi interessi di ricerca includono la linguistica comparativa, la sintassi teorica e all'interfaccia con prosodia e pragmatica, l'acquisizione dell'italiano L2 e l'italiano come lingua *heritage*.

Irene Cenni è ricercatrice e insegnante presso il Dipartimento di Interpretariato, Traduzione e Comunicazione dell'Università di Gent (Belgio). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Linguistica presso lo stesso Istituto. I suoi interessi di ricerca includono la comunicazione digitale e interculturale, l'analisi del discorso, e l'apprendimento e didattica dell'italiano come L2/L3. I suoi lavori sono apparsi in riviste scientifiche internazionali quali *Journal of Pragmatics*, *Discourse*, *Context & Media* e *Intercultural Pragmatics*.

Giuliano Izzo è lettore di italiano presso il dipartimento di Interpretariato, Traduzione e Comunicazione dell'Università di Gent (Belgio), dove è titolare e collaboratore di

⁵² E. Ceruti, 'Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono', in: *Romanitas, revista de lenguas y literaturas romances*, 4, 1 (2009), pp. 1-14.

numeroso materie, da quelle di base alle materie specialistiche per la formazione di traduttori e interpreti. I suoi interessi di ricerca riguardano l'apprendimento e la didattica delle lingue straniere, e in particolare le conseguenze del plurilinguismo individuale su strategie e percorsi di acquisizione dell'italiano come lingua straniera.

UGent
Groot-Brittanniëlaan 45, geb. B
9000 Gent (Belgio)
linda.badan@ugent.be
irene.cenni@ugent.be
giuliano.izzo@ugent.be

SUMMARY

Transfer phenomena in Italian L3 by Dutch-speaking learners Consequences for didactics

The present study investigates some aspects of the learning process of Italian as an L3 by two groups of multilingual learners. In particular, through the examination of the learners' cross-linguistic transfer occurrences we reflect on the didactic consequences of working with learners mastering several L2s. The results suggest that the learning process can be influenced by and adapted to the learners' linguistic repertoire. Specifically, teachers can play an essential role facilitating the learning process of an L3: through actively promoting the development of metalinguistic awareness and metacognitive skills in their students, knowledge already acquired in other languages can be used to assist the learning of an L3.