

Titolo: *InterArtes*

ISSN 2785-3136

Periodicità: annuale

Anno di creazione: 2021

Editore: Dipartimento di Studi Umanistici – Università IULM - via Carlo Bo 1 - 20143 Milano

Direzione: Laura Brignoli - Silvia T. Zangrandi

Comitato di direzione

Gianni Canova, Mauro Ceruti, Paolo Proietti,
Giovanna Rocca, Vincenzo Trione

Comitato editoriale

Maria Cristina Assumma; Matteo Bittanti;
Mara Logaldo; Stefano Lombardi Vallauri;
Marta Muscariello

Comitato scientifico

Daniele Agiman (Conservatorio Giuseppe Verdi Milano); Maurizio Ascari (Università di Bologna); Sergio Raúl Arroyo García (Già Direttore Generale del Instituto Nacional de Antropología e Historia); Claude Cazalé Bérard (Université Paris X); Gabor Dobo (Università di Budapest); Felice Gambin (Università di Verona); Maria Teresa Giaveri (Accademia delle Scienze di Torino); Maria Chiara Gnocchi (Università di Bologna); Augusto Guarino (Università L'Orientale di Napoli); Rizwan Kahn (AMU University, Aligarh); Anna Lazzarini (Università di Bergamo); Massimo Lucarelli (Université de Caen); Elisa María Martínez Garrido (Universidad Complutense de Madrid); Martínez Falero (Universidad Complutense de Madrid); Donata Meneghelli (Università di Bologna); Giampiero Moretti (Università Orientale di Napoli); Raquel Navarro Castillo (Escuela Nacional de Antropología y Historia, Mexico); Francesco Pigozzo (Università e-campus); Richard Saint-Gelais (Université Laval, Canada); Massimo Scotti (Università di Verona); Chiara Simonigh (Università di Torino); Evangelina Stead (Université Versailles Saint Quentin); Andrea Valle (Università di Torino); Cristina Vignali (Université de Savoie-Mont Blanc); Frank Wagner (Université de Rennes 2); Anna Wegener (Università di Firenze); Haun Saussy (University of Chicago); Susanna Zinato (Università di Verona).

Segreteria di redazione

Caterina Bocchi

INTERARTES n.2

Ibrido

novembre 2022

Laura Brignoli, Silvia Zangrandi – Introduzione.

ARTICOLI

Francesco Pigozzo, Daniela Martinelli - Médiatisations de l'inconscient et écritures de l'expérience: six «monographies» de la pédagogie institutionnelle entre analyse littéraire et hypothèses épistémologiques.

Nicola Tallarini – Risvolti e quarte di copertina per le collane d'autore: un genere ibrido tra editoria e letteratura.

Lucia Pasini – *Hello, World*. Musica a programma per il terzo millennio.

Giovanni Favata – Altre lingue nell'italiano scritto di studenti universitari stranieri: il ruolo del repertorio linguistico.

Bénédicte Van Gysel – Typologie des textes à traduire : l'éclairage de l'hybridité.

Benedetta Bartolini – Le caractère hybride de *Psyché*: une collaboration au service d'un spectacle «sans égal».

Ilaria Ottria – Paolo Barbieri illustra Dante. Ibridismo e tessere ovidiane in *Inferno* XXIV-XXV.

Greta Gribaudo – Ibridare le parole e le immagini con le forme del mondo. Il gioco di Italo Calvino col labile confine tra mondo-scritto e non-scritto.

Simone Bacci – Ibridazione e ridondanza. L'effetto stroboscopico di Saviano.

Marie Cécile Bouguia Fodjo - Hybridation culturelle et transmutations identitaires dans *L'Africain* de Jean-Marie Gustave Le Clézio.

Marco Ottaiano - Derive digitali, distopie iperreali e ibridazioni narrative in *Kentukis* di Samanta Schweblin.

Mauro Distefano – Ibridazioni artistiche: il caso de *Le lune di Hvar* di Lalla Romano.

Francesco Patrucco – Il mito del trickster: una figura ibrida e le sue trasposizioni eterogenee.

RECENSIONI

Céline Powell – Le dialogue entre la norme et l'hybridité dans la littérature italienne (BARBARA KUHN, DIETRICH SCHOLLER (éds.), *Italienische Literatur im Spannungsfeld von Norm und Hybridität: Übergänge – Graduierungen – Aushandlungen*, Peter Lang, 2021).

Fabrice De Poli – LibRidinose permutazioni: esercizio di riscrittura pascoliana (LUCA CHITI, *Canti di Castellaccio. Philologica pascoliana*, I Quaderni dell'Oplepo, n.13, 2022).

Florjer Gjepali – Nell'esperienza estetica: corpo e disposizione (EDWARD SLOPEK, *Bodies of Art: The Shaping of Aesthetic Experience*, Quodlibet, 2021).

Altre lingue nell'italiano scritto di studenti universitari stranieri: il ruolo del repertorio linguistico

Giovanni FAVATA

Scuola di Dottorato

Università per Stranieri di Siena

Abstract:

This paper aims to analyse the written productions of university students attending Italian as a Second Language courses. We conducted our research at different University Language Centres in Italy, where we met more than three hundred participants with different mother tongues. To ensure the comparability of data, we asked our respondents to accomplish the same tasks. In particular, we will focus on linguistic interference phenomena that create a hybrid language caused by the richness and diversity of individual linguistic repertoire. To conduct our analysis, we observed the linguistic behaviours of students whose L1 is related to the Italian language and the linguistic behaviours of students whose L1 is unrelated to the Italian language.

Keywords:

Italian as a second language, cross-linguistic interference, hybrid language, linguistic repertoire, perception of linguistic distance

1. Introduzione

Per spiegare l'influsso esercitato dalla L1 durante il processo di apprendimento di una L2 sono stati condotti numerosi studi che hanno portato all'elaborazione di numerose teorie; tuttavia, i risultati di queste ricerche sono stati spesso discordanti dato che alcune volte alla L1 è stato attribuito un ruolo fondamentale, sia facilitante sia contrastante, altre volte, invece, il suo ruolo è stato considerato del tutto marginale (Selinker, 1997: 172; Schmid, 1994: 65). Oggi le posizioni relativamente all'influenza esercitata dalla L1 sono molto mitigate, sebbene non si possa negare l'azione importante che essa svolge in fase di apprendimento di una L2 (Della Putta, 2011: 81).

Nel presente contributo, analizzeremo dei testi scritti prodotti da apprendenti universitari stranieri principianti, cercando di individuare i fenomeni di interferenza esercitati dalla L1 e dalle altre lingue conosciute, che insieme vengono a costituire il repertorio linguistico degli apprendenti. Per riferirci alle produzioni dei nostri informanti, useremo l'etichetta «interlingua», dall'inglese *interlanguage*, termine coniato da Larry Selinker (1972: 214).

2. Le fonti della nostra ricerca

Secondo la ricerca acquisizionale, almeno nelle fasi iniziali la L1 e l'interlingua «no comparten la mismas propiedades o, dicho de otra forma, la IL es idiosincrásica» (Muñoz Licerias, 1999: 47). L'interferenza dalla L1, tuttavia, può rendere più o meno facile l'apprendimento della nuova lingua: Grandi (2015: 116), infatti, sostiene che è normale immaginare che un parlante non nativo, nell'apprendimento della seconda lingua, sia più facilitato a compiere delle operazioni semantico-funzionali che compie già nella sua L1 e che in seguito gli verrà più semplice acquisire strutture che di poco distano rispetto a quest'ultima. A tal proposito, Martari (2017: 30-31) definisce come «attivo» o «passivo» il modo in cui il transfer dalla L1 agisce sull'interlingua: è considerato attivo il procedimento attraverso il quale alcune strutture vengono trasferite dalla L1 alla lingua target; è considerato passivo, invece, quel tipo di transfer che provoca un'azione inibitoria nel processo di acquisizione. In questo caso, dunque, la realizzazione di certi fenomeni della lingua target è del tutto bloccata o limitata poiché assenti nella L1 dell'apprendente. Altri studi in merito (Calvi, 2004: 62), ad ogni modo, sottolineano l'importanza del ruolo della L1, eminentemente per le ipotesi che gli apprendenti fanno in relazione alla L2 in fase di costruzione: la L1, dunque, non è da considerare come un ostacolo, bensì come un punto di riferimento costante.

3. I dati

Per allinearci alle scelte metodologiche di altri importanti studi acquisizionali (cfr. Andorno, Bernini, 2017: 27-28), per il nostro studio disponiamo di dati longitudinali e di dati trasversali prodotti da apprendenti universitari stranieri principianti¹. I dati longitudinali sono stati raccolti durante i corsi di italiano L2 tenuti da chi scrive all'Università degli Studi di Torino, i dati trasversali, invece, sono stati da noi raccolti presso i seguenti atenei: Università della Valle d'Aosta, Università degli Studi di Udine, Università Ca' Foscari Venezia, Università degli Studi di Pisa, Università per Stranieri di Siena,

¹ Per maggiori approfondimenti sul profilo dello studente universitario apprendente dell'italiano come L2, rimandiamo a Bagna (2017) e a Gilardoni, Sartirana (2019).

Sapienza - Università di Roma, Università degli Studi Federico II di Napoli. I dati sono stati raccolti dall'anno 2015 al 2020. A causa dell'emergenza sanitaria, abbiamo interrotto la nostra raccolta dati per due anni, riprendendola nel 2022 quando le attività didattiche in presenza sono state ripristinate². Affinché i dati longitudinali e i dati trasversali potessero essere comparabili, abbiamo chiesto a tutti gli studenti di rispondere alle stesse domande. Tutti i testi sono stati prodotti in nostra presenza, senza l'ausilio di strumenti didattici cartacei o tecnologici (es. libri di testo o appunti). Prima di introdurre l'analisi dei dati, ci sembra d'obbligo precisare che i testi che presenteremo rispettano fedelmente la formattazione di quelli che ci sono stati consegnati dagli studenti. Per questioni di privacy, i nomi propri di persona e delle città di provenienza presenti nelle produzioni degli apprendenti saranno indicati con la lettera maiuscola seguita da asterisco. In tutto, al momento, disponiamo di dati prodotti da 338 informanti.

4. Verso l'analisi

Secondo Selinker (1997: 172), gli apprendenti mettono in atto delle strategie di base, ossia delle identificazioni interlinguistiche attraverso cui costruire l'interlingua. Da qui emerge l'assunto che lingue vicine sono più facili da apprendere. Si tratta, a tal proposito, di una vicinanza oggettiva. Nel nostro caso, apprendere l'italiano partendo da un'altra lingua neolatina dovrebbe essere sicuramente più semplice visto che le proiezioni fatte dall'apprendente, cioè le sue identificazioni interlinguistiche, possono dimostrarsi corrette. Prendendo in esame degli apprendenti a parità di età, di contesto di apprendimento, di classe sociale, ma di diversa L1, è stato notato che i locutori di una lingua neolatina apprendono l'italiano più velocemente dei tedescofoni e che questi ultimi, a loro volta, apprendono più velocemente rispetto ad altri apprendenti la cui L1 è tipologicamente distante rispetto all'italiano, come il cinese (Pallotti, 2012: 64-65). È anche vero, però, che se la vicinanza fra la L1 e la L2 permette di sovrapporre i due sistemi, non si possono del tutto escludere fenomeni di transfer negativo (Martari, 2017: 33).

² I dati trasversali sono stati raccolti durante la nostra ricerca dottorale condotta presso l'Università per Stranieri di Siena dall'a.a. 2018/19 all'a.a. 2020/21. Tra parentesi segneremo dopo quante ore di lezione è stato prodotto il testo. Cogliamo l'occasione per ringraziare tutti i docenti che ci hanno permesso di raccogliere dati all'interno dei loro corsi di italiano L2 (A1/A2) e tutti gli studenti che hanno svolto il ruolo di informanti.

Oltre alla distanza oggettiva vista sopra, è necessario, per la nostra ricerca, fare altresì riferimento al concetto di distanza soggettiva. Si parla, in questo caso, di percezione della distanza da parte dell'apprendente (Calvi, 2004: 63). Trattandosi appunto di una percezione soggettiva, essa varia da un individuo all'altro e comincia a svilupparsi sin dal primo contatto fra le due lingue (L1 e L2). Di conseguenza, bisogna tenerla ben distinta dalla distanza oggettiva che si riscontra, ad esempio, fra lingue della stessa famiglia genetica; anzi, trattandosi di un ragionamento cognitivo dell'apprendente, tale processo rientra in un'ipotesi di natura psicolinguistica, che potrebbe persino essere presente in apprendenti locutori di una L1 geneticamente diversa dalla L2 che stanno apprendendo (Giacalone Ramat, 1994: 37). Gli studiosi, infatti, in queste occasioni preferiscono parlare di «psicotipologia degli apprendenti» (cfr. Pallotti, 2012: 68) perché questi ultimi percepiscono le lingue in modo diverso (più vicine o più lontane dalla loro L1). Le posizioni degli apprendenti, quindi, non necessariamente coincidono con quelle dei linguisti, e si basano su quanto gli apprendenti stessi vogliono rischiare nel trasferire sulla L2 le strutture linguistiche presenti nella loro L1. In tal senso, tuttavia, è necessario specificare che se facciamo riferimento ai processi mentali dell'apprendente è anche vero che, non essendo osservabili direttamente, si cerca di studiarli attraverso una disamina dei comportamenti linguistici dell'apprendente stesso; si parla, quindi, di ipotesi di secondo grado, dato che il ricercatore formula delle ipotesi sulle ipotesi che l'apprendente ha formulato sulla lingua seconda (Schmid, 1994: 65).

Nei paragrafi che seguono, cercheremo di considerare due punti di partenza diversi per l'apprendimento dell'italiano L2, distinguendo, infatti, le produzioni degli apprendenti in base alla loro L1: lingue affini all'italiano e lingue non affini.

5. L1 affine all'italiano

In questo paragrafo ci occuperemo di percezione di vicinanza linguistica da parte di apprendenti con L1 affine all'italiano. Per motivi di spazio, tuttavia, affronteremo il discorso prendendo in esame solo le produzioni di apprendenti aventi lo spagnolo come L1, anche perché la percezione di vicinanza tra la L1 e la L2 viene esplicitata direttamente nei testi scritti da questi apprendenti:

L1 spagnolo

Perché hai deciso di venire a studiare in Italia? Perché hai scelto Torino? (20h)

I ho deciso di venire a studiare in Italia perché I penso che il italiano e una lingua molto bella. Altri motive sono que il Italiano e una lingua tanto simile di spagnolo. Adesso ho visto che Torino e molto importante perché ha molte aziendai come fiat, ferrero, ecc. Questa città e perfett per trovare un lavoro Quindi Torino mi piace tanto.

Se tale vicinanza linguistica è così espressamente dichiarata dagli apprendenti, i motivi sono riconducibili a diversi fattori:

prima di tutto, l'analogia del sistema vocalico, che rende riconoscibile la catena fonica anche al principiante, facilitandone la segmentazione; in secondo luogo, giocano le trasparenze lessicali, che permettono di capire un testo (orale, e più ancora scritto) anche in assenza di conoscenze specifiche. (Calvi, 2004: 63)

È stato studiato che i locutori di una lingua romanza che stanno apprendendo un'altra lingua romanza fanno affidamento alla loro L1 per riconoscere la morfologia ed esprimere la temporalità nella L2 (cfr. Giacalone Ramat, 1994: 33). Berretta (1988: 101) parla, in questo caso, di transfer positivo dalla L1 perché gli apprendenti si muovono su un campo di regolarità e di analogia: in questo caso, infatti, non devono imparare a memoria dei morfemi da aggiungere ad esempio alla radice del verbo, ma fanno completo affidamento alla morfologia della loro L1. Questo conferma che, se due lingue sono tipologicamente vicine e pure geneticamente imparentate, si ha un apprendimento facilitato, in special modo se tale vicinanza è percepita dagli apprendenti (Schmid, 1994: 67-68).

Anche se si parla di transfer positivo, visto che gli apprendenti riconoscono la morfologia dell'italiano facendo riferimento alla propria L1, a parer nostro, il rischio di un transfer negativo è sicuramente possibile se ci si appoggia esclusivamente alla L1.

Proprio in merito a questa vicinanza, quindi, è utile fare riferimento al concetto dell'interferenza linguistica. Analizzando i casi di interferenza presenti nell'interlingua degli apprendenti, si può parlare persino di generalizzabilità in quanto le strutture che vengono trasferite alla L2 sono quelle che l'apprendente avverte come non marcate perché sono quelle che maggiormente caratterizzano la sua L1, quindi più ricorrenti, e pertanto più facilmente trasferibili nelle produzioni dello stesso apprendente. Per tale motivo, quindi, gli studi sul transfer necessitano sempre di essere rapportati con gli studi della Tipologia linguistica e con la distanza percepita dagli apprendenti (Martari, 2017: 33).

Affrontando con i docenti dei corsi in cui abbiamo raccolto i dati l'argomento relativo all'atteggiamento degli ispanofoni nei confronti della lingua italiana, è emerso che molto

spesso questi ultimi, pur non avendo mai studiato l'italiano, cercano di inserirsi nei corsi di livello intermedio proprio perché credono di avere delle competenze di base della lingua italiana per il solo fatto di avere lo spagnolo come L1. Allorquando viene somministrato loro il test di ingresso, però, emergono le reali competenze e con esse un forte senso di frustrazione a causa dello spostamento necessario nei corsi per principianti³.

Appoggiarsi alla lingua spagnola è sicuramente un ottimo metodo per gli ispanofoni, ma fare affidamento esclusivo su di essa, pensando che il lessico e i costrutti linguistici siano identici e sempre coincidenti, non fa altro che danneggiare gli apprendenti:

Tutto questo porta a sottovalutare le differenze, che tuttavia emergono, soprattutto ai livelli intermedi di apprendimento, offuscando l'entusiasmo iniziale; subentra una fase di diffidenza, con tendenza alla fossilizzazione dell'interlingua. (Calvi, 2004: 63)

Studiando il caso specifico dei fenomeni di interferenza da L1 degli apprendenti ispanofoni, Della Putta (2011: 82) chiama in causa due fattori importanti che fanno sì che l'interferenza linguistica abbia luogo: il «principio di rilessificazione» e il «principio del *transfer to somewhere*»⁴. Si ha il principio di rilessificazione quando l'apprendente non è ancora in grado di comprendere e di usare le strutture della lingua target e, pertanto, usa quelle della sua L1, incastrando in esse lessico della lingua target già appreso. Il principio del *transfer to somewhere* si ha, invece, nel momento in cui l'apprendente nota che una struttura della lingua target potrebbe essere potenzialmente un punto di appoggio per una struttura presente nella sua L1.

Proprio perché l'italiano e lo spagnolo sono lingue affini e tale affinità è avvertita dagli apprendenti, entrambi i principi descritti sono rilevabili nelle produzioni degli apprendenti ispanofoni: sono numerosi, infatti, i casi in cui parole italiane sono incastrate in strutture spagnole o strutture dell'italiano impiegate, non sempre bene, solo perché ritenute potenzialmente uguali a quelle della propria L1.

³ Sulle caratteristiche specifiche degli studenti universitari spagnoli si è espresso altresì Della Putta (2011: 82-83) che ha definito questi ultimi come apprendenti di difficile gestione perché chi si dichiara principiante assoluto ha delle abilità di comprensione più alte rispetto agli apprendenti di diversa L1, ma, allo stesso tempo, chi frequenta un corso di livello A1 tende a chiedere compiti più complessi in base al suo livello, anche se in realtà si tratta di un'autovalutazione molto alta delle proprie competenze che poi non coincide con la realtà dei fatti.

⁴ Entrambi i principi sono stati delineati Roger Andersen rispettivamente nel 1990 e nel 1983 (cfr. Della Putta, 2011: 82).

A proposito di questo senso di sicurezza avvertito dagli studenti ispanofoni, che però non sempre porta al raggiungimento di risultati ottimali, vogliamo presentare qualche esempio di dati longitudinali prodotti da un apprendente che, pur avendo frequentato l'intero corso per principianti, pensava di non necessitare di alcun esercizio, proprio per il fatto di essere un locutore ispanofono:

L1 spagnolo (10h)

Che cosa fai ogni giorno a Torino?

Ogni giorno mi sveglio a 10:00 am

Me visto e vado alla università in bus.

Stoi 2 horas e vado a comere con me amichi.

Ante di dormire la sesta (siesta) Io fumo un cigarrette per relajarme.

Mi sveglio a 19:00 e vado con mi amichi a tomare una birra.

Quando torno a casa me ducho e vado subito a addormento.

Nel testo notiamo come l'influenza della L1, ma anche da altre lingue conosciute, sia presente in ogni frase: l'indicazione dell'orario in inglese (*a 10:00 am*), tantissimi altri elementi della L1 trasferiti direttamente nel nuovo sistema linguistico in fase di apprendimento (*me visto, horas, ante, relajarme, me ducho*) ed altri che subiscono delle modifiche da parte dell'apprendente in base a ciò che ha osservato in classe, come i verbi all'infinito che terminano in *-are* e in *-ere* (**tomare*, da *tomar*; **comere*, da *comer*).

Negli scritti che seguono, prodotti a metà del corso, possiamo notare come l'interlingua dello stesso apprendente sia pressoché identica a quella del testo precedente:

L1 spagnolo (20h)

Perché hai deciso di venire a studiare in Italia? Perché hai scelto Torino?

ho deciso di venire a studiare in Italia perche me piace molto, è una bella città e mi amichi me hanno parlato molto bene.

Mi piace la lingua italiana. La comida e le ragazzi.

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Io fato molto cosas la settimana pasata, il Venerdì vado a mangiar con mio amichi di erasmus.

Noi pranziamo in un bello ristorante chinsesse. Dopo noi vadamo a ~~plaza~~ piazza castello a mangiar un gelato.

Per la notte vado a disco pub e danzo con mio amichi, bevo a birra e vado a casa a dormire.

L'apprendente, infatti, continua a fare affidamento sulla sua L1 per quanto riguarda il lessico (*comida*, per *cibo*; *cosas* per *cose*) e segue una regola diversa rispetto al testo precedente: se prima per dire *mangiare* usava il verbo *comer* reso in **comere*, adesso che ha appreso il verbo italiano *mangiare*, segue la regola della sua L1, lasciando quindi la

desinenza tronca *-ar*, *mangiar*. Inoltre, da notare sono le continue incertezze sui pronomi e sugli aggettivi espressi in modo diverso: *me piace/mi piace; mi amichi/mio amichi*.

Gli esempi che seguono, invece, sono stati prodotti alla fine del corso:

L1 spagnolo (40h)

Presentati!

Mi chiamo D, sono un studente erasmus, abito in Spagna ma attualmente abito in Torino. ho 27 años e ho Due asorrella e un fratello.*

Mi amichi mi chiaman nero e juogo alle calcio

Che cosa hai fatto ieri?

Ogni giorni, mi sveglio molto presto, mi vesto e vado alla università. Dopo, vado a buscare a mi amichi e vadiamo tutto alla mensa. Quando abbiamo finitto tutto, andiamo alle parco Valentino per aprovechare lo rayos degli sun.

Dopo andiamo a pub e beviamo una birra. Per finire vado a casa mia e leggo un libri.

Parla della tua infanzia!

La mia infanzia ha sono molto bella que I ricordi non sono mlto chiari. Il primo è quello dell'arrivo

Quando io ~~he~~ sono piccolo non ricordo nienete. Io sono felice. Jugavavo alle calcio ~~en~~ in a team.

Io erano un piccolo traviesi.

Recordi mi primer partito a calcio, era molto felice, jougado alla pelote.

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?

Quandi torne a Spagna, Io vadrò a vere a mi amichis e cu ni familia.

Dall'analisi dei testi si nota come l'apprendente continui ad appoggiarsi alla sua L1 sia per il lessico (*años, actualmente, primer, rayos, familia*) sia per la morfologia verbale e nominale (**mi chiaman*, dallo spagnolo *me llaman*; **mi amichis*, dallo spagnolo *mis amigos*). Vi sono, inoltre, altri termini usati dall'apprendente, trasferiti con delle piccole modifiche morfologiche, che non trovano, però, riscontro neppure nella L2: **traviesi* dallo spagnolo *travieso* (cattivo, monello), **pelote* dallo spagnolo *pelota* (palla). Notiamo un prestito dall'inglese, *sun* (sole), sebbene in spagnolo il termine *sol* sia più vicino al termine italiano. Continuano i verbi all'infinito a cui viene aggiunta una *e* finale (**buscare, *aprovechare, *vere*, rispettivamente dallo spagnolo *buscar, aprovechar, ver*).

Alla luce dell'analisi di tutti i testi prodotti dall'apprendente, possiamo affermare di trovarci di fronte ad una lingua ibrida nata in modo spontaneo, il cosiddetto *itañol*, ossia «il risultato del massiccio ricorso che questi apprendenti fanno alla propria LM ed è l'evidenza che questa strategia è una delle maggiormente applicate [...] da chi apprende lingue affini o percepite come tali» (Della Putta, 2011: 83).

Il caso dell'apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni, quindi, proprio a causa della percezione della vicinanza tra il loro sistema primario e la lingua target, è molto particolare proprio perché ricco di fenomeni di interferenza in tutti i livelli di analisi della lingua e che, nella maggior parte dei casi, danno luogo a fenomeni di fossilizzazione che permangono persino nei livelli di competenza più alti (cfr. Maggioni, 2010: 18; Zurlo, 2009: 61).

6. Il ruolo delle lingue diverse dalla L1

Secondo analisi specifiche degli errori di apprendenti di una L2, è emerso che gli errori dovuti a interferenza possono essere quantificati attraverso percentuali molto basse e che, di conseguenza, per uno studioso acquisizionale gli errori più «intelligenti» da analizzare sono quelli dovuti alle strategie messe in atto dagli apprendenti (cfr. Solarino, 2010: 20).

Dalla disamina dei nostri dati, tuttavia, emerge che negli scritti degli apprendenti ispanofoni la presenza di errori dovuti a interferenza dal sistema linguistico primario è sicuramente molto elevata. Inoltre, la presenza di più sistemi romanzi nel repertorio linguistico di uno studente che apprende l'italiano può persino creare un effetto di cumulo di fenomeni di interferenza interlinguistica.

Vogliamo presentare, a tal proposito, altri testi, presi questa volta dai dati trasversali, prodotti alla fine del corso da un'apprendente messicana, quindi ispanofona, in mobilità internazionale a Napoli:

L1 spagnolo (50h)

Presentati!

Mi chiamo MF, e mie amici mi chiamano Fer, F* o M*. Io sono messicana da una città qui si chiama Aguascalientes. Io studio l'Architettura, mi università si chiama Universidad Autónoma de A*.*

Io ho 23 anni e io habito con la mia sorella, la mia madre e padre, io ho un cane qui si chiama Demian lui e 2 anni e lui e Husky.

Mi piace molto il cibo messicano e italiano come pozole, quesadillas, pizza e ravioli. Cosa qui non mi piace molto e le maltrato animal.

Dan ma tempo libero, mi piace fare la passagata con il mio cane. Suonare il violino, designere, viaggiare, uscire con mes amies et con mi sorella, aller al cinema.

Che cosa fai durante il giorno a Napoli?

Caminare, quando io arrivare a la città io comence a caminare molto, mi piace fare passagatas dans il mare.

Mi piace visitare les museos e† castelos de la citta, e mangiare il gelato e pizza. Il mio gelato preferiso e il gelato de M.*

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri io vado a mangiare pizza Margherita a l'antica pizzeria da M, e dan le pomeriggio io lavare il mio chemises.*

Perché hai deciso di studiare a Napoli? Ti piace stare con le nuove persone che hai conosciuto? Perché?

Perché e una bella città in Italia, io penso qui e una bonna opportunità pou apprendere de l'architectura Italiana e Europea.

Mi piace molto tutte les personnes che io hai conosciuto, et la esperiencia in generale di essere Erasmus e conoscere nuovole personnes e lugares.

Sebbene ci si aspetti un testo caratterizzato dall'interferenza dallo spagnolo, l'interlingua della studentessa è di difficile definizione perché si tratta di un *itañol* con fenomeni di interferenza del francese.

Vogliamo mettere adesso a confronto questi esempi tratti dai nostri dati trasversali con altri attinti dai nostri dati longitudinali. Presentiamo, inizialmente, due testi prodotti rispettivamente dopo dieci ore e dopo quindici ore di lezione:

L1 spagnolo

Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)

Ogni Io mi ~~alzo~~ spliego et mi alzo tarde. Pranzo ~~o fai le eos~~ et voi a la università ~~per le~~ a la sera.

A l'università Io parlo con mi amichi et penso che voi fare dopo a questa sera.

Esco de ~~la~~ universita et étudio ~~un più~~ et mange un più.

Dopo faccio cosas per la casa commo andare a il mercato.

A la nuote a volta vedo a mi amici. Dopo sono con il computer et guardo filmes.

A las 4 de la nuote Io mi dormo.

Che cosa fai ogni giorno quando sei nel tuo Paese? (15h)

Initialmente ogni giorno Io mi speglio et mi alzo, mi lavo et fai le colazione.

Poi si ho tempo chero cosas à l'internet o vedo series. Poi mi vesto et voi a l'università dove Io vedo mes amici et fai molta choses. a volta io etudio. Poi io

Nei due testi, la cui varietà può essere pienamente considerata come *itañol* poiché ne possiede tutte le caratteristiche, sono presenti tuttavia delle forme di interferenza dal francese nella selezione sia di lessico grammaticale, come congiunzioni (*et*) e aggettivi possessivi (*mes*), sia di lessico semantico, come verbi (*étudier* e *chercher*) e nomi (*choses*). Per quanto riguarda la morfologia nominale, possedendo due sistemi linguistici che formano il plurale con la marca -s, lo studente ha usato spesso la stessa regola anche per l'italiano.

Facciamo notare, ancora, che la vicinanza dei due sistemi linguistici conosciuti, lo spagnolo e il francese, ha però permesso all'apprendente di sviluppare in modo del tutto

spontaneo anche dei periodi complessi come il costruito ipotetico di primo grado e un costruito relativo.

Procediamo con l'analisi di altri due testi dello stesso studente ispanofono, entrambi prodotti a metà del corso:

L1 spagnolo (20h)

Che cosa fai durante il fine settimana?

Il fine settimana Io mi sveglio in ritardo. Faccio la colazione tranquillo e penso cosa ho fare. Dopo studio o guardo una serie a il computer. Io esco per comprare per mangiare tutto le fine settimana e quando ritorno io cucino questo.

*Pranzo et dormo un piu e quando mi alzo parlo con mi amici o mio familie per le computer e dopo esco fare l'sport o fare una volte con gli amici.
Dopo ritorno, ceno et esco per la nuote con gli amici per tre o quatre horei*

Che cosa hai fatto ieri?

*Hier Io non ho fatto troppo. Mi sono svegliato e mi sono alzato ~~molto ritardo~~ molto in ritardo. Mi sono lavato e vestito, e ho esco per la universita.
All'universita io non ho fatto troppo per que Io sono stato cansato. Dopo io ho invitato un amico e ritornato per pranzare. Dopo io ho dormito e quando mi sono svegliato, sono stato (che) in ritardo per andare alla classe d'italiano. Io ho dormito troppo. Quando mi ho alzato, ho studiato per due herue e dopo ho fatto un piu de sport. Ho avuto e ho cucinato gli gnocci per mangiare domani. Ho guardato serie e ho ecoutato la musique hasta quando ho dormito*

Anche i due testi sopra riportati in cui si chiedeva di esprimersi al presente e al passato, le caratteristiche sono identiche a quelle dei testi precedenti: uso di lessico grammaticale e semantico attinto dal francese. In particolare, l'influenza del francese è talmente forte da far sì che lo studente inizi il secondo testo con *Hier*, pur avendo nella domanda il riferimento temporale *ieri*. Nel primo testo, inoltre, si segnala altresì un calco, **fare una volte*, sullo spagnolo *hacer unas vueltas*. A livello morfologico, l'apprendente usa il suffisso *-ato*, legandolo al verbo francese *écouter*. Una volta appreso tale procedimento, lo applica persino all'aggettivo spagnolo *cansado* (stanco) che diventa in italiano **cansato*.

Passiamo ora all'analisi degli ultimi testi, prodotti alla fine del corso:

L1 spagnolo (40h)

Che cosa fai durante il giorno a Torino?

Durante il giorno a Torino che molto importante facer le cosa della casa. Io mi sveglio e in seguito prendo le colazione, mi lavo e lavo la casa. Dopo io penso che fare, vedere mes amici o studiare.

Alle mattina non fai troppo, stare guardando series filmes a il computer o andare per comprare. Poi mangio (pranzo) e voi studiare a la biblioteque. In seguito a vota voi cenare con mis amici e quando io ritorno alla casa mi dormo.

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Questo fine settimana non ho fatto troppo per che sono stato studiando per il mio test de il Italiano.

Sono andato con ~~mi~~ gli mio amici a la notte e ho dormito per la mattina.

Parla della tua infanzia!

Io guardava i Pokemon e Digimon tanto a la TV. Anche praticava los sports come il Baloneto e il Valeid e jugava a las cartes.

Io era molto bravo studiando, per non studiava troppo.

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?

Io voi ritornare a le Natale ~~et-ia~~ et quando ritornerò parlerò con tutti mei amici e familie per qhe io no suis tanto en molto tempo.

Anque io studirò tanto e mangerò buona comida.

Anche dalla disamina di questi ultimi testi notiamo che l'interlingua, per quanto concerne l'impiego di nuovi tempi verbali, avanza grazie all'azione didattica; tuttavia, le caratteristiche rimangono sempre uguali: ci troviamo ancora di fronte a una varietà del cosiddetto *itañol* (es. uso eccessivo della perifrasi costruita con il gerundio e di altre perifrasi con il verbo «andare»; uso di lessico spagnolo), ma con una forte presenza di elementi presi in prestito dal francese. Da notare anche le costruzioni in cui più lingue si trovano a convivere (*jugava a las cartes*) e l'alternanza di elementi di due lingue nello stesso testo per esprimere lo stesso concetto (*mis amici/mes amici*).

La comparazione dei dati trasversali con i dati longitudinali ci permette di sostenere la tesi che, nonostante lo spagnolo sia molto più affine all'italiano, se nel repertorio linguistico dell'apprendente ispanofono è presente un'altra lingua romanza, come il francese, tale apprendente esercita un maggiore controllo sull'influsso della sua L1 e seleziona dal francese materiale linguistico necessario per esprimersi.

7. L1 non affine e lingue d'appoggio affini alla L2

Se la L2 è tipologicamente distante dalla L1 o geneticamente non imparentata ad essa, l'apprendente potrà fare affidamento sulle sue conoscenze linguistiche in maniera molto limitata (Schmid, 1994: 76). Dalla nostra ricerca, tuttavia, emerge che questo assunto può essere vero solo nel caso in cui nel repertorio linguistico dell'apprendente non esistano altre lingue geneticamente imparentate con la L2, che svolgono un importante ruolo di avvicinamento alla nuova lingua in fase di apprendimento.

Parlando di lingue vicine, nei paragrafi precedenti, abbiamo segnalato i numerosi casi di interferenza che si hanno nelle interlingue degli apprendenti la cui L1 coincide con lo

spagnolo. Vogliamo qui mostrare, invece, dei dati longitudinali di apprendenti con L1 non affine all'italiano, per analizzare l'interlingua sempre in termini di influsso interlinguistico:

L1 arabo (egiziano) (10h)

Che cosa fai ogni giorno a Torino?

Tutti giorno a Torino mi lavo, preno la doccia, el pranzo. Voi alle università por studiare. Quando la lezione termina leggio un poco. Voi mangar con amicis, chiamos la pizza è spaghetti. Voi dancar e hacer la festa e dormir

Come possiamo notare, ci troviamo di fronte a un testo con caratteristiche linguistiche uguali a quelle dei testi prodotti da apprendenti spagnoli.

Si tratta, eppure, di un testo prodotto da un apprendente egiziano, arabofono, iscritto in una Università francese e che stava seguendo il suo progetto di mobilità internazionale in Italia. Dall'interlingua di questo apprendente, pertanto, ci saremmo aspettati dei fenomeni di interferenza tipici di chi apprende il francese; tuttavia, in tutti i suoi scritti emergevano sempre fenomeni di interferenza dallo spagnolo:

L1 arabo (egiziano) (20h)

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Lo scorso fine settimana, mi sono alzato a la 8. Ho mangato mia colazione, doppo mi sono lavato e sono andato all'università. Poi ho pranzato con amici a la cantina, ho leggato mio libro favorito e la notte ho fascio la fetta con amici.

Quando chiedevamo spiegazioni sulla presenza di questi tratti tipici di apprendenti spagnoli, lo studente non voleva parlarne, ma, alla fine del corso, durante il test finale, sono emersi sempre più elementi che ci hanno mostrato che lo spagnolo aveva un posto particolare nel suo repertorio linguistico.

Per sottolineare la forte influenza che lo spagnolo ha nell'interlingua dell'apprendente arabofono, mostriamo in una tabella l'interlingua dello stesso apprendente arabofono con interferenza dello spagnolo e l'interlingua di un'altra apprendente arabofona, nel cui repertorio linguistico non è presente lo spagnolo.

Tutti i testi sono stati prodotti alla fine del corso, rispettivamente a Torino (colonna a sinistra) e a Roma (colonna a destra):

Repertorio linguistico: L1 arabo (egiziano) L2: spagnolo, francese LS: inglese	Repertorio linguistico: L1 arabo (marocchino) Altre lingue: francese, inglese
(40h)	
<p>Presentati Ciao! Mi chiamo A*, ho ventuno anni, vivo in Francia però sono Egiziano. Parlo 4 lenguas: francese, inglese, arabo e spagnolo. Ora vivo in Italia, a Torino. Studio economia all'università degli studi di Torino. In Francia, habito solo, sinza i miei genitori. Mi piacerebbe piacciare viaggiare tanto e ora tento de fare un "road trip" in Europa. Quando ero en Francia, ho lavoro en un restaurante Egitto para 6 mese.</p>	<p>Presentati! Sono una' studen architettura studentesse. Vengo dell'Marocco. Normalment Ho abito a Casablanca tutti la mia vita. Casablanca è una molto bella città, quindi è un più chaotica come Roma, mi piaciono due per queste chaotica charme.</p>
<p>Che cosa hai fatto ieri? Ieri mi sono svegliato alle nueve della matina, ho facciato el pranzo, mi sono lavato, ho fatto un po de sport. Al pranzo ho mangiato un uovo e un ho beveto un caffè! Doppo sono andato all'universita para estudiare con mi amici. Poi sono andato con loro alla mensa pro para pranzare. Successivamente, torno a casa mi sono riposato, ho cenato, gicando un po sul computer poi sono andato a dormire.</p>	<p>Che cosa hai fatto ieri? Ieri, ho fatto parto alla'università per mia lezione, è ho fatto le spese per la mia casa. È ho fatto pulizia pe a mia stanza. Ho cuccino cena. È noi abbiamo visito la fontana di trevi con una amica.</p>
<p>Parla della tua infanzia! Quando ero giovane, mi piaceva molto giocare al futbol. Viaggiavo sempre con i miei genitori. Ogni estate siamo andati in Europa e abbiamo visitato tante città in Spagna, Francia e Italia. All'escuela, non ero un studente serio e non mi piaceva studiare. Ogni fina de settimana abbiamo visitato i miei nonni.</p>	<p>Parla della tua infanzia! Mia infanzia ha è molto bella. Perché io ho tre sisters, è mia parenti donneto molto amore per tutti. Noi viajare in tutto Europa, è noi abiamo molto experience ensieme, è molto belli souveniri. La mia casa</p>
<p>Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese? Inizialmente, andrò a casa de mi amici para celebrare el mio ritorno. Poi viaggero in un'altra città per vedere altri amici e fare la festa con loro. Doppo torno ad Aix-en-Provence per continuar el mio anno universitario. Sarà un'esperienza molto belle perché encontrarò nuova gente e farò nuove amici</p>	<p>Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese? Fatto Quand tornera nel mio Paese, io studio per mi laureate magistrale in mia università.</p>

Pur essendo dei testi prodotti da due arabofoni, entrambi con un repertorio linguistico abbastanza ricco, in cui sono presenti delle lingue romanze, le produzioni dell'apprendente della colonna a sinistra risentono fortemente dell'interferenza dello spagnolo, dando luogo a una lingua ibrida formata dal contatto tra l'italiano e lo spagnolo. Proprio alla fine del corso, infatti, lo studente ci ha raccontato di avere abitato per anni in Spagna insieme alla sua famiglia e che, di conseguenza, lo spagnolo era stato per qualche anno la sua L2 o, per usare l'etichetta di Diadori, Palermo e Troncarelli (2015: 95), la «lingua di contatto»⁵.

Anche a proposito dei testi di questo apprendente (colonna a sinistra), dunque, potremmo parlare di *itañol*: l'interferenza colpisce il lessico, la sintassi e la morfologia di tutti i testi, esattamente come accade con i testi prodotti da apprendenti ispanofoni che abbiamo analizzato sopra.

Completamente diversa è l'interlingua della studentessa marocchina (colonna a destra): in essa troviamo tracce di interferenza dal francese, il sostantivo **souveniri*, accordato con la marca morfologica italiana del plurale maschile *-i*, e un termine inglese con la marca morfologica *-s* del plurale, *sisters*, mentre a livello sintattico si nota l'anteposizione dell'aggettivo rispetto al sostantivo.

Da studi condotti su arabofoni (Banfi, 2001: 68) è emerso che nelle interlingue di questi ultimi i problemi legati alla morfologia sono maggiori rispetto a quelli osservati nella sintassi. È da questi studi, infatti, che è stata ipotizzata una successione implicazionale di tratti: inizialmente l'acquisizione di tratti pragmatici (e sintattici), in seguito morfologici e, infine, fonologici. Considerando, però, i dati sopra esposti, soprattutto in quelli longitudinali, non sono emersi i problemi segnalati dagli studi acquisizionali citati. Di conseguenza, possiamo affermare che anche l'apprendimento dell'italiano a partire da una lingua non affine all'italiano, quale è l'arabo, può essere facilitato se nel repertorio linguistico dell'apprendente è presente un'altra lingua più vicina all'italiano, come una lingua romanza, in special modo se si tratta dello spagnolo. Tuttavia, un completo affidamento a quest'ultima lingua produce, come abbiamo notato, un effetto di ibridazione con tutti gli aspetti di

⁵ Quando l'incontro con la nuova lingua avviene in età di obbligo scolastico, secondo Diadori, Palermo e Troncarelli (2015: 94) è troppo riduttivo parlare di «lingua seconda». Gli studiosi preferiscono parlare di «lingua di contatto» dato che l'apprendimento della nuova lingua avviene contestualmente o quasi a quello della lingua dei genitori o di uno solo dei genitori.

transfer negativo di cui abbiamo parlato in merito alla caratteristica dell'interlingua degli ispanofoni. Ad ogni modo, possiamo sostenere che il punto di riferimento per i due studenti arabofoni non è l'arabo, bensì le altre lingue a diverso titolo presenti nel loro repertorio linguistico.

Forniamo adesso altre produzioni, raccolte a Napoli, scritte da due studentesse svedesi, che durante l'intero corso avevano studiato soltanto il presente indicativo:

L1 svedese	
(50h)	
Presentati! <i>Ciao! Mi chiamo J*. Sono svedese di H*. Abito a Napoli. Studio economia alla federico II. Io ha 23 anni. En tiempe libro mi piace faccio un passeggiata con mi amici e esculto la musica.</i>	Presentati! <i>Ciao! Mi chiamo O*. Io ho 21 anni. Io studio economia a Federico II in Montesanto, Napoli. Sono svedese di H*, sur di Svezia. En mi tempo libero io piace correre e stare con gli amici. Mi piatto favorita e gli spaghetti di tartufo.</i>
Che cosa fai durante il giorno a Napoli? <i>Qualche multo mi faccion un passeggiata e correo a la mattina. estudio alla federico di economia con mi amici O*. Mangio un pizza e spaghetti.</i>	Che cosa fai durante il giorno a Napoli? <i>Durante mi normale giorno a Napoli, davanti la colazione io prefero correre far la spaggia el mar a Nisida. Io studio en la biblioteca. Io stare con gli amicas.</i>
Che cosa hai fatto ieri? <i>Ieri mi amici de suecia visite mi casa di Napoli. Mangiamo in a Restaurante fra mare.</i>	Che cosa hai fatto ieri? <i>= = =</i>
Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese? <i>studio economia y é rollo faccio mi amici.</i>	Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese? <i>Stare con mi familia e con gli amicas.</i>

Entrambe le studentesse, sul foglio delle consegne, avevano dichiarato di conoscere soltanto l'inglese oltre alla loro L1. Tuttavia, proprio nel momento in cui hanno consegnato l'elaborato, abbiamo visto immediatamente che vi erano numerose tracce di interferenza dallo spagnolo, pertanto, prima che lasciassero l'aula, abbiamo chiesto se in passato avessero studiato tale idioma. Entrambe hanno risposto di averlo studiato molti anni prima, ossia durante i primi anni dell'adolescenza e che non ricordavano più nulla. Nella nostra ricerca, infatti, abbiamo notato che gli informanti tendevano a dichiarare soltanto le lingue di cui

potevano vantare delle alte competenze e a non dichiarare quelle che avevano studiato per pochi anni durante l'infanzia o l'adolescenza.

Ad ogni modo, l'influenza dello spagnolo è decisamente notevole nei testi di entrambe le studentesse, soprattutto nel lessico (*tiempo, Suecia, familia, mi*), nella morfologia nominale (**amicas*) e oseremmo dire anche nella fonologia vista la spia presente nell'ortografia (*estudio, *esculto*): tutti tratti che abbiamo riscontrato nelle interlingue degli ispanofoni.

Presentiamo adesso in maniera sinottica due testi prodotti dopo dieci ore da una studentessa ungherese e da una studentessa rumena, entrambe studentesse Erasmus in Italia, ma in anni accademici differenti:

Repertorio linguistico: L1 ungherese LS rumeno	Repertorio linguistico: L1 rumeno LS francese, inglese, tedesco
(10h)	
Che cosa fai ogni giorno a Torino? <i>Io trezo a 10:00. Io mangio molto ^{la} pizza e ^{la} pasta. Ascullo mi la musica italiana. Mi piace la musica italiana. Io studio e veno la universita. Mi piace la vobire cu amicii mei novi. Lei se bellissima è molto interessante. Io beve la vino sera.</i>	Che cosa fai ogni giorno a Torino? <i>Ogni giorno a Torino mi sveglio, faccio la doccia, mangiare, studio, prende l'autobus per corsi, alzo pranzo, prende l'autobus, torno a casa, studiare, parle con mi padre et mia mama, la cena, et dormire.</i>

La studentessa magiarofona presenta il rumeno nel suo repertorio linguistico ed è da quest'ultima lingua che attinge per esprimersi in italiano (*mă trezesc / mi sveglio, vorbi / parlare, cu / con*). In altri termini, la studentessa ha avvertito più vicinanza tra l'italiano e la lingua straniera romanza da lei conosciuta, il rumeno, e non con la sua L1, lingua non indoeuropea, appartenente alla famiglia delle lingue ugrofinniche. Non così, invece, con la studentessa rumenofona, la quale non percepisce la vicinanza linguistica tra la sua L1 e l'italiano⁶, ma si appoggia al francese, lingua dichiarata e le cui spie compaiono nelle sue

⁶ Oltre a essere studiato dalla romanistica, il rumeno è anche oggetto di studio della linguistica balcanica, disciplina che studia le lingue appartenenti alla cosiddetta "lega balcanica", ossia lingue non imparentate, o imparentate alla lontana, che condividono dei tratti impossibili da spiegare sulla base dell'origine che hanno in comune (Gianollo, 2019: 31; Graffi, Scalise, 2013: 58-59). Il rumeno, infatti, presenta delle caratteristiche che lo accomunano alle lingue balcaniche, ma che non si riscontrano nelle altre lingue romanze, come l'articolo posposto al sostantivo (Bernini, 2011: 29; Lee, 2000: 39).

produzioni: la studentessa, infatti, usa la morfologia verbale *-e* della prima persona (*parle*) e la congiunzione copulativa *et*.

La questione dell'apprendimento dell'italiano diventa, quindi, molto complessa se nel repertorio linguistico dell'apprendente sono presenti più sistemi linguistici. Al riguardo, entra in gioco un'ulteriore volta il concetto di percezione della distanza tra la L1 e la L2. Con studenti universitari internazionali che vantano un repertorio linguistico molto ricco, l'interlingua assume un'identità molto diversa rispetto a quella di apprendenti nel cui repertorio linguistico è presente soltanto la propria L1. Le altre conoscenze linguistiche, come abbiamo visto più volte sopra, svolgono un ruolo molto interessante che permettono all'apprendente di sviluppare strategie che non si ritrovano nell'interlingua degli altri apprendenti con cui condividono la L1.

8. *Lingue d'appoggio non affini*

In questo paragrafo, presentiamo un caso opposto a quello analizzato nel paragrafo precedente, vale a dire l'apprendimento dell'italiano L2 da parte di apprendenti con un repertorio linguistico molto ricco, ma nel quale non è presente alcuna lingua affine all'italiano.

A tal proposito, entra in gioco anche la componente psicologica, pertanto una certa distanza, o vicinanza, con la L2 può essere percepita anche da chi ha una L1 tipologicamente distante o non affine all'italiano. Inoltre, chi ha un ricco repertorio linguistico, ma in cui non sono presenti lingue affini all'italiano, mette in atto una serie di strategie di selezione linguistica per reperire il materiale a cui appoggiarsi nel costruire il nuovo sistema linguistico.

Anche in questo caso mettiamo a confronto in maniera sinottica le interlingue di due apprendenti con uguale L1, entrambi con diverso repertorio linguistico e che hanno seguito lo stesso corso per principianti a Napoli:

L1 turco	
LS inglese L2 norvegese, tedesco	Non dichiara altre conoscenze linguistiche
(50h)	
Presentati! <i>Io sono S*. Io ho 22 anni. Io sono Turca. Io studiare medicine.</i>	Presentati!

<i>Mi piace sport, leggere, ballare. Io ballare Bachata e Salsa. Io leggero Philosophia.</i>	<i>mi chiamo F*. Io sono turco. Ho 22 anni. Io studio ingegnere meccanico. Io altro amico ragazzo. mi piace blu colore.</i>
Che cosa fai durante il giorno a Napoli? <i>Io praktisk i Policlinico in Napoli. Mi piace Italiano mangiare. Mi piace Pizza Margaritha e Gelato</i>	Che cosa fai durante il giorno a Napoli? <i>io sempre venire italiano course. Io cammino, parlo con amici. viaggio. io vado mangiare la pasta o pizza da ristorante.</i>
Che cosa hai fatto ieri? <i>Io mangiare Risotto. Io come Italiano lesson</i>	Che cosa hai fatto ieri? <i>Io guardo la TV. io scrivo Italiano. Io penso viaggiare a vesuve. Io mangio dolce pasta con pesto. Io vado prendere birra, vino.</i>
Parla della tua infanzia! <i>Io sono Turco e Norvegia. Io uno anni in Germania, 8 anni in Norvegia lebe. Io studiare medislinik i Turkia in Denizli.</i>	Parla della tua infanzia! <i>Io sentire buono. io suonare, nuotare, guardare, trovare nuovo, io gioco computer, io gioco giutare</i>
Perché hai deciso di studiare a Napoli? Ti piace stare con le nuove persone che hai conosciuto? Perché? <i>Perché Italia ha tutti Kulturisk. Io vogliono Italiano lernen. Mi piace Italianesk mangiare</i>	Perché hai deciso di studiare a Napoli? Ti piace stare con le nuove persone che hai conosciuto? Perché? <i>perché Napoli é carino, Italia è buono paese. Loro sono simpatico Loro sono felice, noi siamo felice. Noi siamo proviamo parlare Italiano. Tutti perfetto perfetti.</i>
Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese? <i>Io sono dottore verden i 2 anni. Io verde Neurochirurgico.</i>	Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese? <i>io dire a mi amici parlare italiano. io racconto a amici</i>

Da un primo sguardo e anche senza una dettagliata analisi si evince che, pur essendo testi prodotti da apprendenti con la stessa L1, in realtà le interlingue sono molto diverse e seguono due processi di costruzione della lingua seconda sulla base di differenti strategie.

Già dall'ortografia si nota che l'interlingua dell'apprendente della colonna a sinistra presenta dei *cluster consonantici* (*kt, sk*) inesistenti in italiano, ma tipici del norvegese, lingua che troviamo repertorio dell'apprendente. Come ha scritto in uno dei suoi testi, per otto anni lo studente ha vissuto in Norvegia, e il norvegese, pertanto, ha avuto un ruolo fondamentale nella costruzione della sua identità linguistico-culturale. Altra informazione ottenuta sempre dallo stesso scritto è l'aver trascorso un anno in Germania, fatto che giustifica altresì gli importanti fenomeni di interferenza del tedesco, di cui ci occuperemo a breve.

Sempre nei testi della colonna a sinistra, l'unico caso che ci fa rilevare che l'apprendente ha capito che l'italiano è una lingua flessiva è la voce verbale al presente **Io leggero*, formata aggiungendo il morfema grammaticale corretto *-o*, però al verbo all'infinito. In altri casi, usa regole e strutture che non si avvicinano alla lingua italiana, ma in questo caso al norvegese. A livello sintattico, il testo sul presente indicativo presenta un ordine di difficile spiegazione: è difficile capire se l'apprendente abbia usato **mangare* non come verbo ma come sostantivo in luogo di *cibo*. Ad ogni modo, notiamo che l'apprendente antepone l'aggettivo al sostantivo. La sintassi e lo sviluppo del sistema verbale sono interessanti nei testi di questo apprendente. Nel testo in cui si chiede di parlare del giorno precedente, lo studente usa l'infinito e il presente del verbo *to come* inglese seguito da un ordine sintattico tipico dell'inglese **Italiano lesson*⁷. Il testo sull'infanzia, in cui non compare nessuna forma di passato, né perfettivo né imperfettivo, è molto interessante se letto anch'esso in chiave interlinguistica. L'apprendente, infatti, a parte l'uso del presente nella prima frase e dell'infinito nella terza frase, nella seconda frase usa un ordine dei costituenti interessante che risente molto della sintassi del tedesco. L'apprendente, per dire di aver abitato otto anni in Norvegia e un anno in Germania, usa il verbo *leben* tedesco, coniugato al presente, ma posizionato alla fine della frase come si comporterebbe il participio passato *gelebt* in una frase scritta in tedesco⁸. Da precisare, inoltre, che anche la reggenza dei verbi e l'uso delle preposizioni presenta fenomeni di interferenza: l'apprendente usa la preposizione norvegese *i* per indicare lo stato in luogo.

Il fatto di posizionare il verbo alla fine della frase è una caratteristica dell'interlingua di questo apprendente: in un altro testo, infatti, usa il verbo tedesco all'infinito, *lernen*, alla fine della frase, esattamente come funziona in tedesco quando nella frase vi è un verbo servile⁹. Nel testo sui progetti futuri, troviamo ancora una volta una costruzione particolare: l'apprendente sembra utilizzare una forma analitica costruita con il verbo essere coniugato seguito da un nome e successivamente dal verbo all'infinito **werden* (*werden*, «diventare» in tedesco). Troviamo la stessa preposizione norvegese *i*, ma con valore della preposizione tedesca (e inglese) *in* seguita da un riferimento temporale futuro (*in zwei Jahren*, *in two*

⁷ Tutte le lingue presenti nel repertorio linguistico dello studente (turco, norvegese, inglese, tedesco) hanno un ordine dei costituenti Modificatore-Testa. Ciò che ci fa, tuttavia, pensare che in questo caso l'apprendente abbia attinto dall'inglese è l'aggettivo con la lettera maiuscola e l'uso del sostantivo inglese *lesson*.

⁸ La frase in tedesco sarebbe così formulata: *Ich habe acht Jahre in Norwegen und ein Jahr in Deutschland gelebt*. Nella frase dell'apprendente, tuttavia, notiamo l'assenza dell'ausiliare.

⁹ In tedesco la frase sarebbe: *Ich möchte Italienisch lernen*.

years, tra due anni). La perifrasi, a nostro avviso, ha valore futurale perché sembra riflettere un costrutto tedesco che traduce l'inglese *to be going to*. Altrimenti detto, l'apprendente ha cercato di costruire in italiano una frase con un ordine sintattico tedesco: *Ich werde Arzt werden*. La frase è poi seguita da un'altra in cui l'apprendente usa sempre lo stesso verbo, ma coniugato al presente con la morfologia tedesca: **Io verde* (dal tedesco *Ich werde*).

L'interlingua di questo apprendente si presenta, dunque, come una varietà ibrida in cui è evidente l'influsso esercitato dalle lingue presenti nel suo repertorio linguistico.

Nell'interlingua dell'apprendente turco della colonna a destra non troviamo effetti così notevoli dovuti a fenomeni di interferenza. L'apprendente ha dichiarato di non avere mai studiato altre lingue a parte la sua L1, ma questo, come abbiamo detto sopra, accade in molti apprendenti che non si sentono sicuri delle proprie competenze relativamente alle lingue straniere studiate a scuola. Dall'interlingua dello studente, infatti, emergono delle tracce di interferenza dall'inglese sia nel lessico sia nella sintassi (**italiano course*), il Modificatore precede la Testa, ma l'interferenza dall'inglese è ricavabile anche dalle espressioni **io gioco giutare* e **Io sentire buono*, rispettivamente calcate sull'inglese *I play guitar* e *I feel good*.

Nei primi studi sull'acquisizione dell'italiano come L2, i fenomeni di interferenza non sono stati analizzati in maniera sistematica; tuttavia, per quel che concerne la sintassi, gli studiosi affermano di non aver rilevato interferenza dalla L1 degli apprendenti e che eventuali anomalie rispetto alla norma della lingua di arrivo siano dovuti a questioni di marcatezza delle strutture (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini, 2017: 153-154). Nei testi che abbiamo presentato in chiave sinottica, tuttavia, abbiamo potuto notare come, anche per quel che concerne la sintassi, le lingue presenti nel repertorio degli apprendenti possano indurre a comportamenti linguistici non coerenti con la norma della lingua target.

9. Conclusioni

Per congedare questo contributo, possiamo affermare che negli apprendenti con un ricco repertorio linguistico l'assimilazione e la costruzione della L2 ha luogo attraverso un percorso del tutto differente rispetto a quanto accade presso apprendenti monolingui: nei soggetti plurilingui, infatti, giocano un ruolo fondamentale le altre lingue conosciute diverse dalla L1.

Sin dall'inizio degli studi acquisizionali in Italia, gli studiosi si sono concentrati sull'apprendimento dell'italiano come lingua seconda da parte di apprendenti con una L1 tipologicamente lontana (fra i tanti contributi, si veda Valentini, 1994); essendo quest'ultima un punto di partenza che rende lento il processo di assimilazione della L2, gli studiosi hanno concentrato la loro attenzione quasi esclusivamente sui nodi che determinano la distanza tra le due lingue in questione. Alla luce dei numerosi dati di cui disponiamo, invece, possiamo sostenere che le interlingue degli apprendenti universitari stranieri hanno caratteristiche peculiari e che, in molti casi, analizzare le interlingue di tali apprendenti avendo come solo parametro di riferimento la loro L1 fa sì che il ricercatore possa incorrere in un errore metodologico.

Quello che rende caratteristiche tali interlingue è, lo abbiamo più volte ripetuto, il ricco repertorio linguistico degli apprendenti¹⁰. La presenza di altre lingue, infatti, determina un percorso a sé di appropriazione della nuova lingua seconda che porta notevoli differenze anche tra interlingue di apprendenti universitari che condividono con la stessa L1. Tale considerazione è emersa grazie a un confronto sinottico tra interlingue di apprendenti con uguale L1, ma con diverso repertorio linguistico.

In particolare, sono proprio le diverse lingue straniere che definiscono lo stadio di avanzamento dell'interlingua: avere delle lingue romanze nel proprio repertorio linguistico facilita il processo di apprendimento dell'italiano, sebbene abbiano luogo importanti fenomeni di interferenza dovuti al riferimento costante che gli apprendenti fanno a tali lingue, grazie alla percezione di vicinanza avvertita con la nuova lingua seconda; allo stesso modo, anche la presenza di altri sistemi linguistici non affini all'italiano può dar vita a fenomeni di interferenza che rendono le interlingue profondamente diverse rispetto a quelle di altri apprendenti con la stessa L1 (Favata 2022: 33). Le caratteristiche di tali interlingue, infatti, sono da ricercare in tutti i livelli di strutturazione della lingua, fatto che ci fa sostenere che è impossibile affermare che alcuni di tali livelli possano essere esenti da interferenza linguistica.

¹⁰ Per altri studi specifici sui fenomeni di interferenza, ci permettiamo di segnalare Favata, Tronci (2020) e Favata (2021, 2022).

Bibliografia

- ANDERSEN Roger (1983), «Transfer to somewhere», in GASS Susan, SELINKER Larry (eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley, Newsbury House, pp. 177-201.
- ANDERSEN Roger (1990), «Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom», in VAN PATTEN Bill, LEE James (eds.), *Second language acquisition/foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 45-68.
- ANDORNO Cecilia, BERNINI Giuliano (2017), «Premesse teoriche e metodologiche», in GIACALONE RAMAT Anna (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (2003), Roma, Carocci, pp. 27-36.
- ANDORNO Cecilia, BERNINI Giuliano, GIACALONE RAMAT Anna, VALENTINI Ada (2017), «Sintassi», in GIACALONE RAMAT Anna (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* [2003], Roma, Carocci, pp. 116-178.
- BAGNA Carla (2017), «Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo», in BAGNA Carla, CHIAPEDI Nicoletta, SALVATI Luisa, SCIBETTA Andrea, VISIGALLI Manuela (eds.), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul "Manifesto Programmatico per l'Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni*, Perugia, Ol3, pp. 24-35.
- BANFI Emanuele (2001), «L'italiano come L2», in BANFI Emanuele (ed.), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea* [1993], Milano, La Nuova Italia, pp. 35-102.
- BERNINI Giuliano (2011), «Misurare la distanza tipologica: l'apporto del World Atlas of Language Structures», in BOZZONE COSTA Rosella, FUMAGALLI Luisa, VALENTINI Ada (eds.), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia, Guerra, pp.21-39.
- BERRETTA Monica (1988), «Sviluppo di regole di formazione di parola in italiano L2: 'nomina actionis' costruiti con participi passati», in GIACALONE RAMAT Anna (ed.), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, il Mulino, pp. 99-113.
- CALVI Maria Vittoria (2004), «Apprendimento del lessico di lingue affini», *Cuadernos de Filología Italiana*, n.11, pp. 61-71.
- DELLA PUTTA Paolo A. (2011), «Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni», *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 79-93.
- DIADORI Pierangela, PALERMO Massimo, TRONCARELLI Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- FAVATA Giovanni (2021), «L'italiano degli studenti universitari polacchi principianti: interferenza da L1 e da LS», in GAŁKOWSKI Artur, OZIMSKA Joanna, COLA Ilario (eds.), *Sperimentare ed esprimere l'italianità. Aspetti linguistici e glottodidattici*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 173-186.
- FAVATA Giovanni (2022), «Sintassi e morfologia nell'italiano L2 scritto di studenti universitari: fenomeni di interferenza linguistica», *Studi di glottodidattica*, n.7/1, pp. 22-35.
- FAVATA Giovanni, TRONCI Liana (2020), «Scrivere in italiano L2 all'università: l'interferenza del francese in testi scritti da studenti internazionali», *Synergies Italie*, n.16, pp. 173-187.

- GIACALONE RAMAT Anna (1994), «Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde», in GIACALONE RAMAT Anna, VEDOVELLI Massimo (eds.), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso Internazionale di studi della SLI, n.34, Siena, 5-7 novembre 1992, Roma, Bulzoni, pp. 27-43.
- GIANOLLO Chiara (2019), «Quando le lingue sono parenti. Come si costruisce l'albero genealogico delle lingue», in MASINI Francesca, GRANDI Nicola (eds.), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue* [2017], Cesena-Bologna, Caissa, 29-32.
- GILARDONI Silvia, SARTIRANA Luisa M. (2019), «L'italiano per gli studenti internazionali nei percorsi di alta formazione», in BAGNA Carla, CARBONARA Valentina (eds.), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, Vol. II, Pisa, ETS, pp. 19-32.
- GRAFFI Giorgio, SCALISE Sergio (2013), *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica* [2002], Bologna, il Mulino.
- GRANDI Nicola (2015), *Fondamenti di tipologia linguistica* [2003], Roma, Carocci.
- LEE Charmaine (2000), *Linguistica romanza*, Roma, Carocci.
- MAGGIONI Valeria (2010), «L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera», *Italiano LinguaDue*, n.1, pp. 17-34.
- MARTARI Yahis (2017), *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*, Bologna, Pàtron.
- MUÑOZ LICERAS Juana (1999), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Editorial Síntesis.
- PALLOTTI Gabriele (2012), *La seconda lingua* [1998], Milano, Bompiani.
- SCHMID Stephan (1994), «Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate», in GIACALONE RAMAT Anna, VEDOVELLI Massimo (eds.), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso Internazionale di studi della SLI, n.34, Siena, 5-7 novembre 1992, Roma, Bulzoni, pp. 61-79.
- SELINKER Larry (1972), «Interlanguages», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n.10/3, pp. 209-241.
- SELINKER Larry (1997), *Rediscovering Interlanguage* [1992], London-New York, Routledge.
- SOLARINO Rosaria (2010), «Gli errori di italiano L1 ed L2: interferenza ed apprendimento», *Italiano LinguaDue*, n.2, pp. 15-22.
- VALENTINI Ada (1994), «Soggetti pronominali nell'Italiano L2 di sinofoni», in GIACALONE RAMAT Anna, VEDOVELLI Massimo (eds.), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso Internazionale di studi della SLI, n.34, Siena, 5-7 novembre 1992, Roma, Bulzoni, pp. 297-318.
- ZURLO Francesco (2009), «Fenomeni di interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo. Un'indagine a partire da un test a scelta multipla per gli studenti dell'Università Complutense di Madrid», *Italiano LinguaDue*, n.1, pp. 55-67.

Come citare l'articolo:

Giovanni Favata, «Altre lingue nell'italiano scritto di studenti universitari stranieri: il ruolo del repertorio linguistico», *InterArtes* [online], n.2 "Ibrido" (Laura Brignoli, Silvia Zangrandi eds.), novembre 2022, pp. 59-82. <<https://www.iulm.it/wps/wcm/connect/iulm/04b27c9d-b7d1-4f18-b6db-ac2d5d272743/04+vFAVATA.pdf?MOD=AJPERES>>