

DIVERTENTE O AMUSANTE? INTERFERENZE NELL'ITALIANO L3 DI APPRENDENTI NEDERLANDOFONI: ANALISI E CONFRONTO TRA PRODUZIONE SCRITTA E ORALE

Thomas Deraedt, Linda Badan, Giuliano Izzo¹

1. INTRODUZIONE

Questo contributo offre un'analisi dell'italiano come terza lingua (L3) nella produzione scritta e orale di studenti nederlandofoni. Con terza lingua si intende un sistema linguistico di nuova acquisizione da parte di un apprendente che padroneggia almeno una (o più) lingue oltre alla propria prima lingua (L1) (si veda Rothman, 2010 e 2011; Bardel, Falk, 2007 e Angelovska, 2017).

Negli ultimi anni l'interesse degli studiosi verso l'acquisizione di una terza lingua (*Third Language Acquisition* - TLA) è aumentato in modo significativo. Il numero crescente di contributi sull'argomento mostra che, anche se l'acquisizione di una terza lingua (L3) ha molti aspetti in comune con l'acquisizione di una seconda lingua (*Second Language Acquisition* - SLA), in realtà queste due aree di studi presentano notevoli differenze. Un aspetto molto discusso all'interno di questo ambito di ricerca sono i trasferimenti interlinguistici che si verificano nella L3, definiti in letteratura anche come "influenza interlinguistica" (*crosslinguistic influence* - CLI) (Smith, 1983). Mentre gli studi sulla TLA si concentrano quasi esclusivamente sui trasferimenti che si manifestano in una sola delle due modalità produttive, cioè o in quella scritta (Schoonen *et al.*, 2002) o in quella orale (Bardel, Falk, 2007), questo studio mira a investigare i trasferimenti interlinguistici osservabili in italiano L3 sia nei testi scritti che nella produzione orale. Più precisamente, in questo lavoro ci prefiggiamo prima di descrivere qualitativamente la CLI nell'italiano L3 di studenti nederlandofoni e poi di verificare se essa si differenzia a seconda del canale di produzione utilizzato. Si noti che in questo studio abbiamo tenuto conto non solo della lingua madre dei partecipanti alla ricerca, ovvero il nederlandese parlato nelle Fiandre (Belgio), ma anche il francese, l'inglese e il tedesco come possibili "lingue di background" (Hammarberg, 2010), ossia tutte le lingue conosciute dai partecipanti che potenzialmente potrebbero causare errori di interferenza. Si presenta in tal modo l'opportunità di formulare un'ulteriore domanda di ricerca della quale si occupano molti studi riguardanti la TLA, ovvero quali lingue di background siano più predisposte a causare trasferimenti nella L3.

Per svolgere la nostra ricerca, abbiamo raccolto un *corpus* che include sia testi scritti da sette studentesse nederlandofone di italiano L3 all'Università di Gand (Belgio) sia trascrizioni di interviste orali condotte con loro.

Questo contributo è organizzato come segue: nella sezione 2 viene fornita una breve panoramica delle definizioni e delle teorie più importanti all'interno della TLA. In seguito, nella sezione 3, vengono evidenziati gli studi precedenti che trattano in particolare dell'italiano come L3 o seconda lingua (L2). La rassegna della letteratura si conclude nella sezione 4, dove vengono illustrati i lavori che si concentrano sulle differenze che

¹ Università di Gand.

caratterizzano le due modalità di produzione linguistica (scritto/parlato) all'interno di SLA/TLA. Nella seconda parte dell'articolo viene illustrata la nostra ricerca: in primo luogo, nella sezione 5, viene presentata la metodologia applicata, prestando particolare attenzione alla composizione del *corpus*; in secondo luogo, vengono illustrati in dettaglio i risultati, soprattutto a livello qualitativo, con cenni anche all'aspetto quantitativo. Infine, nella sezione 6 vengono discussi i risultati più importanti della ricerca e si traggono alcune conclusioni, mettendo in luce le questioni aperte come spunto per studi futuri.

2. MULTILINGUISMO E ACQUISIZIONE DI UNA TERZA LINGUA

2.1. *Multilinguismo*

Il multilinguismo² è un fenomeno percepito e definito in diversi modi a seconda degli approcci linguistici e dei metodi usati per studiarlo. Van Overbeke (1972), per esempio, distingue due tipi di definizioni in relazione alla competenza linguistica individuale: normativa e metodologica. La concezione normativa corrisponde alle prime percezioni del multilinguismo (si veda per esempio Bloomfield, 1933). In termini normativi, essere multilingue significa padroneggiare diversi repertori linguistici allo stesso livello di competenza, acquisirli contemporaneamente e utilizzarli negli stessi contesti. In anni più recenti è stata adottata una concezione descritta come 'metodologica' da Van Overbeke (1972), in cui ci si allontana da criteri troppo rigidi, assumendo una visione più aperta. Essere multilingue può allora significare saper parlare lingue diverse anche senza averle acquisite come lingue madri (Singleton, Arnonin, 2018; Wei, 2008; Clyne, 2017). Se si considerano le definizioni di multilinguismo adottate da dizionari e autorità ufficiali, si nota il ricorso a formulazioni di carattere prettamente metodologico: «capacità di un individuo o di un gruppo etnico di usare alternativamente, e senza difficoltà, lingue diverse» (Treccani, 2020)³ o «the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives» (Commissione Europea, 2007)⁴. Lo spostamento verso una percezione più inclusiva del fenomeno fa sì che anche gli studenti di lingua rientrino nel concetto di multilinguismo.

2.2. *Acquisizione di una terza lingua*

A partire dagli anni '70 gli studiosi hanno mostrato un interesse sempre crescente per l'influenza di altre lingue sull'apprendimento di una lingua straniera, portando alla nascita di diversi lavori sia sulla SLA che sulla TLA. Mentre per lungo tempo nella SLA si è ritenuto che una nuova lingua potesse essere influenzata solamente dalla lingua madre (Krashen, 1981; Touchie 1986; Ellis, 1989), negli ultimi decenni è cresciuta sempre più l'attenzione nel considerare anche altri sistemi linguistici precedentemente acquisiti, ossia le seconde lingue, come possibili fonti di interferenza sulla nuova lingua in corso di apprendimento (Klein, 1995; Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001; Flynn, Foley, Vinnitskaya,

² In questo studio il termine *multilinguismo* è usato come sinonimo di *plurilinguismo*. Tuttavia si noti che alcuni studiosi hanno cercato di distinguere i due termini, come ad esempio Luise (2013), la quale con *plurilinguismo* fa riferimento alle diverse lingue parlate da un individuo e con *multilinguismo* alle diverse lingue parlate in un determinato territorio geografico (si veda anche Favata, 2020).

³ <https://www.treccani.it/vocabolario/multilinguismo>.

⁴ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf. «La capacità delle società, delle istituzioni, dei gruppi e degli individui di interagire regolarmente con più di una lingua nella vita quotidiana» [la traduzione è degli autori].

2004; De Angelis, 2007; Bardel, Falk, 2007; Rothman, 2010; Angelovska, 2017). I recenti contributi sulla TLA, infatti, non si limitano allo studio di una sola lingua di trasferimento, ma prendono in considerazione tutte le lingue precedentemente acquisite, le cosiddette “lingue di background” (Hammarberg, 2010). Come già menzionato sopra, anche se gli ambiti di studio della SLA e della TLA hanno molto in comune, poiché in entrambi i casi l'interesse verte sull'apprendimento di una nuova lingua straniera, esistono tuttavia differenze fondamentali che li distinguono. Come sottolineato da Cenoz (2013), gli apprendenti di una L3 già padroneggiano diversi repertori linguistici con cui possono confrontare il vocabolario e le strutture grammaticali della nuova lingua. Inoltre, essi hanno esperienza nell'acquisizione di una lingua straniera, il che li rende apprendenti più esperti grazie a competenze e metodi che probabilmente hanno già sviluppato e che rendono il processo di apprendimento più agevole (Cenoz, 2013).

Tuttavia, va chiarito che il termine L3 viene considerato una scelta infelice per alcuni ricercatori, poiché il fenomeno non è limitato solo a una terza lingua acquisita, ma potenzialmente anche a una quarta, quinta, o sesta lingua (Klein, 1995; De Angelis, 2007). Inoltre, secondo Hammarberg (2014), i termini L1, L2, L3, ecc. si riferirebbero erroneamente a una cronologia lineare dell'acquisizione, senza tenere conto di altri contesti, come l'acquisizione simultanea. Nonostante questa osservazione, in questo studio manteniamo la definizione di Cenoz (2013), che considera la L3 come la lingua che viene effettivamente appresa cronologicamente dopo l'acquisizione precedente di almeno due lingue (L1/L2).

Gli studi nel dominio della TLA approfondiscono principalmente l'influenza interlinguistica (CLI), e in particolare come questa si manifesta nella produzione linguistica della L3, sia essa lessicale (Aresti, 2017; Berruto et al., 1996; Ecke, 2001), sintattica (Bardel, Falk, 2007; Berruto, 2015; Falk, 2010; Rothman, Cabrelli Amaro, 2010) o morfo-fonetica (Aresti, 2017; Leonet, Cenoz, Gorter, 2020). Secondo Smith (1983), la CLI è l'influenza della L1 sulla performance dello studente e/o sullo sviluppo di una data lingua di destinazione; per estensione, CLI indica anche l'influenza di qualsiasi altra lingua nota allo studente sulla lingua di destinazione. Quando si acquisisce una nuova lingua, le regole della L1/L2 vengono spesso applicate alla L3, il che causa la CLI. Nella letteratura sull'argomento, tali influenze vengono chiamate “trasferimenti” (*transfers*) e possono sia facilitare che ostacolare l'acquisizione di una nuova lingua (Gass, Selinker, 1983). Oltre agli studi su come la CLI si manifesti effettivamente nella L3, ne esistono altri in cui i ricercatori hanno investigato come si possa prevedere tale influenza e quali fattori siano i più decisivi (si veda Bardel, Lindqvist, 2007; Cenoz, 2013; Flynn, Foley, Vinnitskaya, 2004; Rothman, 2010; Slabakova, 2017). Due fattori che verranno esaminati nel presente studio sono la tipologia della nuova lingua di apprendimento rispetto a quelle già conosciute dall'apprendente e il livello di competenza in tali lingue. Essi sono sistematicamente citati nei vari modelli di TLA⁵ tra i fattori che più incidono sulla CLI. Diversi studi dimostrano che la CLI si verifica quando due lingue sono strettamente correlate tra loro dal punto di vista tipologico. Stando a Rothman (2015), il trasferimento linguistico non costituisce una scelta consapevole dell'apprendente, ma deriva piuttosto dall'attivazione irriflessa della lingua di background (L1 o L2), che rappresenta l'opzione cognitivamente più economica per il trasferimento in L3. Studi come quelli condotti da Lindqvist (2009) e Lindqvist e Bardel (2014) hanno dimostrato che quando uno studente impara una nuova lingua romanza e ne conosce già un'altra dello stesso gruppo linguistico, oltre ad una

⁵ Si veda per esempio il *Cumulative Enhancement Model* di Flynn, Foley, Vinnitskaya (2004), il *Typological Primacy Model* in Rothman (2010), il *Linguistic Proximity Model* di Westergaard et al. (2016), lo *Scalpel Model* di Slabakova (2017).

lingua germanica, il trasferimento avviene principalmente e quasi esclusivamente tra le due lingue romanze.

Per quanto riguarda la competenza linguistica, si può tracciare una distinzione tra la competenza in L3 e quella nelle lingue di background. Vari studi hanno dimostrato che, in una L3, l'interferenza linguistica con le altre lingue acquisite si manifesta più spesso ad un livello di competenza principiante che a quello intermedio o avanzato (Angelovska, Hahn, 2012; Orcasitas-Vicandi, 2019; Williams, Hammarberg, 1998). In merito all'influenza della competenza in L1/L2 sulla CLI in L3, per Lindqvist (2010) più alta è la competenza nella lingua di background, più spesso questa causerà CLI in L3; secondo Orcasitas-Vicandi (2019) e De Angelis, Selinker (2001), invece, la competenza di una lingua di background non è un fattore predittivo per la CLI in L3.

3. L'ITALIANO COME L2 O L3

Bardel e Lindqvist (2007) sostengono che l'italiano è una lingua molto interessante da analizzare per gli studi di TLA e di CLI, poiché viene spesso studiato dopo che almeno altre due lingue sono state acquisite e perché è strettamente legato tipologicamente ad altre lingue romanze. Nonostante ciò, gli studi sull'argomento sono ancora pochi. Bardel e Lindqvist (2007) hanno analizzato i trasferimenti lessicali sull'italiano L3 parlato da una studentessa di madrelingua svedese (L1) che aveva già acquisito tre lingue straniere (francese/inglese/spagnolo L2). In particolare sono stati analizzati i fenomeni di *code-switching*, l'alternanza d'uso di varie lingue, qui in particolare l'alternanza tra L3, L2 e L1 (Schmid, 2002), e i *word-construct attempts*, ossia l'adattamento di parole L1/L2 al sistema fonologico dell'italiano L3. Le due studiose hanno dimostrato che i trasferimenti sono stati minimi sia dallo svedese che dall'inglese, mentre il francese e lo spagnolo sono stati attivati molto più spesso. Da questo studio è emerso che è stato il francese a costituire la base principale per i *word-construct attempts*, e che è stato invece lo spagnolo a manifestarsi nei casi di *code-switching*. Poiché la studentessa su cui si è basata la ricerca aveva una padronanza avanzata del francese L2, ma solo basilare dello spagnolo L2, Bardel e Lindqvist hanno ipotizzato che il fattore competenza fosse la ragione per cui la studentessa italianizzava parole francesi e non spagnole, dato che non conosceva i termini in questione nemmeno in spagnolo. D'altra parte, il *code-switching* dallo spagnolo è stato attribuito alla somiglianza fonologica tra le due lingue.

Un secondo studio sulla CLI a livello lessicale in italiano L3 è quello di Izzo, Cenni e De Smet (2017), in cui viene analizzato qualitativamente e quantitativamente l'italiano L3 parlato da cinque studenti nederlandofoni (L1). Gli studenti avevano come lingue di background lo spagnolo e l'inglese a livello avanzato e il tedesco e il francese a livello principiante. I risultati dello studio di *corpus* hanno rivelato che lo spagnolo è stata la L2 attivata più spesso sia nei casi di *code-switching* che nei casi di *word-construct attempts*, bloccando così quasi completamente i trasferimenti dovuti al francese. Come possibili ragioni di fondo, Izzo, Cenni e De Smet indicano due fattori: la tipologia e la competenza. Dal punto di vista tipologico, c'è un rapporto fonologico più stretto tra spagnolo e italiano rispetto a quello tra francese e italiano; per quanto riguarda la competenza, lo spagnolo L2 era padroneggiato dai partecipanti ad un livello più alto rispetto al francese.

Infine, un altro lavoro da segnalare è quello di Bardel (2015), la quale ha confrontato due gruppi di studenti la cui lingua madre era lo svedese (L1): un gruppo parlava italiano come L3 a livello principiante, mentre l'altro parlava italiano L3 ad un livello intermedio. La ricerca di Bardel si è concentrata sui trasferimenti lessicali e più specificamente sulla distinzione tra 'trasferimento formale' (*formal transfer*), o 'trasferimento di significato'

(*transfer of meaning*)⁶. I trasferimenti formali includono il *code-switching*, i *word-construct attempts* e i cosiddetti “falsi amici”, mentre il trasferimento basato sul significato si riferisce alla CLI in cui il significato di parole esistenti nella L3 è erroneamente esteso ad un significato corrispondente alle parole in L1/L2. Un esempio citato da Bardel (2015: 125) è l’uso del significato esteso del verbo *prendere* con determinazioni temporali (“prende venti minuti”), perché sia in svedese che in inglese si ha l’equivalente *it takes twenty minutes*. Bardel ha mostrato che i trasferimenti formali in italiano L3 sono più comuni tra i parlanti a livello principiante, mentre i trasferimenti basati sul significato sono più comuni tra i parlanti a livello intermedio.

Come descritto in precedenza, i trasferimenti non avvengono solo a livello lessicale, ma anche ad altri livelli linguistici. Uno studio sperimentale condotto da Rothman e Cabrelli Amaro (2010) ha esaminato i trasferimenti sintattici, in particolare il *Null-Subject Parameter* o ‘Parametro del Soggetto Nullo’ (Chomsky, 1981) in italiano L3. Confrontando studenti inglesi di italiano L2 con studenti inglesi di italiano L3 (e spagnolo L2), Rothman e Cabrelli Amaro hanno dimostrato che ci sono effettivamente differenze nella produzione sintattica di una lingua straniera a seconda che sia L2 o L3. Gli studenti che padroneggiavano anche lo spagnolo come L2 hanno ottenuto risultati migliori nel *judgement task*⁷ per quanto riguarda l’uso del soggetto nullo o esplicitato rispetto agli studenti che avevano solo l’inglese come lingua di background. Tale risultato è stato spiegato sulla base della stretta vicinanza tipologica tra lo spagnolo e l’italiano.

Dato che ci sono pochi studi relativi all’italiano come L3, non deve sorprendere che ad oggi ci siano ancora pochissimi lavori sulla CLI che si manifesta in italiano L3/L2 da parte di studenti nederlandofoni. Per quanto riguarda la lingua *heritage*⁸, invece, sono stati condotti alcuni studi sulla CLI in italiano proveniente dal nederlandese. Studi come quelli di Marzo (2004, 2005) possono darci un’idea di quali errori di interferenza tendano ad apparire in italiano *heritage* a causa dell’influenza del nederlandese. Marzo (2004, 2005) ha mostrato che gli errori di interferenza dovuti al nederlandese si concentrano principalmente a livello delle preposizioni, che spesso sono utilizzate in modo errato (sia lessicale che sintattico). Gli errori riguardanti l’uso delle preposizioni commessi da nederlandofoni con un italiano L2 di livello avanzato costituiscono del resto una specificità osservata anche da Bagna (2004). Inoltre, Marzo (2004, 2005) mostra che talvolta le espressioni idiomatiche vengono erroneamente copiate e tradotte letteralmente dal nederlandese all’italiano.

4. PRODUZIONE SCRITTA VERSUS PRODUZIONE ORALE

In questa sezione viene offerta una breve panoramica degli studi svolti sul confronto tra aspetti scritti e orali per l’apprendimento di una lingua straniera. Uno dei primi ricercatori a svolgere ricerche su questo aspetto è stato Weissberg (1997), che ha analizzato l’utilità educativa di redigere dialoghi nella lingua di destinazione. Lo studioso ha dimostrato che la differenza tra il parlare e lo scrivere sta nella “immediatezza” del

⁶ Suddivisione introdotta da Ringbom (2007).

⁷ In Rothman, Cabrelli Amaro (2010), il *judgement task* consisteva nel valutare 60 frasi indicando se fossero grammaticalmente corrette o meno. Più specificamente, il *task* consisteva in quattro condizioni del soggetto (espletivo nullo, espletivo esplicito, referenziale nullo e referenziale esplicito) testate in dieci frasi ciascuna, con l’aggiunta di venti frasi, usate come distrattori, che presentavano errori grammaticali.

⁸ Con lingua *heritage* ci si riferisce alla lingua parlata da figli di emigrati che hanno acquisito due (o più) lingue sin dalla loro infanzia: la lingua dominante del paese in cui vivono e la *heritage language*, ossia la lingua dei genitori (o di uno dei due), imparate contemporaneamente o una dopo l’altra in un breve periodo di tempo (si veda ad esempio Valdés, 2005, tra molti altri lavori sull’argomento).

parlato e nella *privacy* della scrittura. Tale *privacy* fornisce un ambiente unico per gli studenti, che scrivendo in una lingua straniera possono sperimentare nuove forme sintattiche e nuovi modi di esprimersi in una lingua di cui non hanno ancora una piena padronanza, adottando poi queste nuove forme linguistiche nella lingua parlata. Inoltre, Weissberg (1997) ha evidenziato che la competenza parlata è spesso messa a punto più tardi rispetto alla competenza scritta, perché la correttezza sintattica è generalmente più elevata quando si scrive. Infine, da un suo studio di caso (Weissberg, 2000), è emerso chiaramente che si possono osservare forti differenze individuali nello sviluppo del parlato e dello scritto, e che il progresso nelle due abilità non è sempre simultaneo, ma dovuto a preferenze modali di ciascun apprendente. Spesso, in altre parole, alla radice delle differenze nella competenza tra scrivere e parlare stanno preferenze personali: certi apprendenti preferiscono parlare piuttosto che scrivere nella L2/L3, o viceversa.

Scrivere e parlare in una lingua straniera sono due modi sostanzialmente diversi di usare la lingua, influenzati sia da vari fattori esterni che interni. Per esempio, Grabe e Kaplan (1996) hanno mostrato che in termini psicolinguistici la differenza principale sta nel fatto che la scrittura non è ristretta entro un certo limite di tempo, poiché chi scrive ha il tempo di pensare a quale messaggio vuole trasmettere, potendo migliorarlo e adattarlo in un secondo momento, cosa che manca alla produzione orale a causa della sua natura diretta e immediata. Yuan ed Ellis (2003) hanno infatti sottolineato che, pur non avendo tempo illimitato per trasmettere un messaggio, colui che scrive subisce certamente meno pressioni per concettualizzare la propria idea e tradurla in un testo. Inoltre, all'interno del processo di scrittura è compresa anche la preparazione mentale, ossia il fatto che chi scrive ha il tempo di pianificare ciò che vuole trasmettere. Da ciò consegue che la produzione di una L2 può differenziarsi a seconda del canale utilizzato. Granfeldt (2008) ha lavorato sulle differenze sintattiche e morfologiche tra scritto e parlato nella produzione del francese L2. Questo studio ha dimostrato che a seconda delle diverse modalità si ottengono risultati molto diversi. Infatti, Granfeldt ha notato che mentre i testi scritti erano caratterizzati da una notevole variazione lessicale, la produzione in lingua parlata ha rivelato strutture grammaticali più articolate. Kuiken e Vedder (2011) hanno invece investigato la produzione in italiano L2 di studenti nederlandofoni (olandesi). I risultati di Kuiken e Vedder (2011) corrispondono a quelli di Granfeldt (2008) poiché in entrambi gli studi si è potuta osservare una variazione lessicale leggermente superiore nei compiti scritti rispetto a quelli orali. Tuttavia, i lavori menzionati e descritti sopra sono tutti focalizzati sulle differenze tra le due modalità di espressione in L2, ma riguardo all'apprendimento di una L3 finora è stato scritto poco sulle differenze tra le due modalità produttive. In particolare, l'aspetto del trasferimento linguistico è rimasto ancora praticamente inesplorato. Angelovska (2017) è stata la prima ad evidenziare questa lacuna, studiando tredici adulti parlanti di russo L1 e di tedesco come L2. I partecipanti allo studio frequentavano corsi di inglese L3 in Germania e avevano diversi livelli di competenza, più precisamente un gruppo di livello intermedio e uno di principianti. Al fine di determinare se il trasferimento variasse in base alla modalità linguistica, ai partecipanti sono state assegnate due diverse prove da svolgere. In primo luogo, è stato chiesto di scrivere una storia al passato in cui si dovevano utilizzare almeno cinque avverbi temporali. È stato imposto anche un limite di tempo di 15 minuti e non è stato consentito l'uso di dizionari o altre risorse. In secondo luogo, i soggetti hanno dovuto raccontare oralmente una storia, basandosi su 24 disegni (la famosa *Frog's story*)⁹. Le illustrazioni sono state scelte in modo

⁹ Con *Frog Story* si intende lo stimolo per un compito di *story telling* introdotto da Berman e Slobin (1994) che induce i partecipanti a raccontare una storia nella L2/L3 basata sul libro illustrato *Frog, where you are you?* di Mercer Mayer. Negli anni successivi, è diventata una metodologia frequentemente utilizzata per studiare la produzione linguistica, soprattutto di partecipanti giovani.

tale da indurre i partecipanti ad usare diversi avverbi temporali. I risultati di Angelovska (2017) hanno mostrato che gli studenti di inglese L3 a livello principiante trasferiscono molto di più quando parlano che quando scrivono e che i principianti trasferiscono di più rispetto agli studenti di livello intermedio.

5. LA RICERCA

In questo contributo proponiamo una ricerca sulla CLI che si manifesta in italiano L3 a livello principiante e intermedio da parte di studenti nederlandofoni. Le domande di ricerca principali che ci siamo posti consistono nello stabilire quali trasferimenti si verificano in italiano L3 e se tali trasferimenti differiscono a seconda del canale, orale o scritto, di produzione della L3.

5.1. Metodologia

5.1.1. I partecipanti

Il lavoro qui presentato è stato effettuato su un *corpus* di dati prodotto da sette partecipanti, selezionate sulla base della loro formazione. Le sette studentesse, che al momento della prima valutazione avevano tra 18 e 20 anni, seguono tutte il bachelor di Linguistica Applicata all'Università di Gand, ma si differenziano a seconda delle loro combinazioni linguistiche¹⁰. Tutte condividono il nederlandese (parlato nelle Fiandre, Belgio) come madrelingua e l'italiano come L3, ma la L2 studiata è diversa: due studentesse seguono la combinazione tedesco-italiano, tre studentesse quella francese-italiano e due studentesse quella inglese-italiano. Naturalmente, ciò non implica automaticamente che il loro repertorio linguistico sia limitato alle due lingue straniere che studiano nella loro formazione. Si noti infatti che tutte le partecipanti hanno una conoscenza di base o persino avanzata dell'inglese e del francese, e che quasi tutti gli studenti fiamminghi in generale hanno seguito un corso di tedesco durante la loro formazione nella scuola secondaria, per cui nemmeno quest'ultima lingua può essere ignorata¹¹.

Una chiara panoramica dei partecipanti e delle loro diverse combinazioni linguistiche è illustrata nella Tabella 1. Per motivi di tutela della *privacy* non saranno utilizzati i veri nomi degli studenti, che sono indicati con sigle da P1 (Partecipante 1) a P7. Inoltre, alle studentesse è stato chiesto il permesso formale di utilizzare i loro dati esclusivamente per scopi di ricerca, che è stato firmato e approvato da tutte e sette le studentesse.

¹⁰ L'Università di Gand offre la possibilità di scegliere tra francese, inglese e tedesco per quanto riguarda la prima lingua straniera (L2). In altri termini, ogni studente deve studiare una di queste tre lingue come prima lingua straniera (L2), dopodiché può scegliere tra altre sei lingue come seconda lingua straniera (L3).

¹¹ Il Belgio ha tre lingue nazionali diverse: il nederlandese (o olandese), il francese e il tedesco. Il nederlandese è la lingua ufficiale della regione delle Fiandre, il francese della regione della Vallonia e il tedesco di una piccola comunità del Belgio orientale. Nella capitale, Bruxelles, sia il francese che il nederlandese vengono considerate le lingue ufficiali. L'inglese non costituisce una lingua ufficiale, ma viene insegnato alla scuola media a partire dai 13/14 anni.

Tabella 1. *Panoramica dei partecipanti*

Partecipante	Combinazione linguistica
P1	IT-TE
P2	IT-FR
P3	IT-TE
P4	IT-FR
P5	IT-FR
P6	IT-IN
P7	IT-IN

5.1.2. *La raccolta dati*

Le partecipanti al nostro studio sono state invitate a partecipare a un'intervista e a scrivere alcuni testi in italiano in due momenti distinti. I primi dati sono stati raccolti alla fine del primo anno di corsi nel mese di giugno, quindi quando le studentesse studiavano e seguivano corsi di italiano da circa un anno. Dopodiché le stesse sette partecipanti sono state invitate di nuovo esattamente un anno dopo a sostenere un compito orale analogo a quello svolto nella prima fase e a scrivere altri testi. Quindi, al momento della seconda raccolta dati, le studentesse studiavano italiano da due anni.

Le interviste orali si sono svolte tra un insegnante di lingua italiana e ciascuna studentessa separatamente. Durante le interviste, sono stati discussi vari temi e argomenti trattati durante le lezioni di lingua e cultura italiana. Nel primo anno, il docente ha posto principalmente domande generali relative alla vita personale e scolastica della studentessa o le ha chiesto di dare spiegazioni concernenti il contenuto degli articoli trattati in classe durante il semestre. Sono state poste anche diverse domande su due libri semplificati per stranieri da leggere durante i corsi. Nel secondo anno, invece, alle studentesse è stato chiesto di formulare osservazioni su diversi articoli senza porre domande molto precise e puntuali sul contenuto.

Lo stesso aumento di complessità a seconda dell'anno accademico è stato mantenuto anche nei compiti scritti. Nel primo anno è stato chiesto principalmente di scrivere testi abbastanza brevi come un'e-mail a un amico o una breve raccomandazione turistica per un viaggio in Belgio, mentre nel secondo anno le partecipanti sono state invitate ad esprimere la loro opinione su un determinato argomento in due testi scritti, più lunghi di quelli richiesti nel primo anno.

La raccolta completa di dati consiste in un totale di quattordici file audio, per un totale di 2 ore e 39 minuti di conversazioni trascritte conformemente alle modalità di trascrizione del CLIPS¹². Per tutte le sette studentesse sono state infatti incluse due registrazioni (ciascuna di una durata media di 11 minuti), una effettuata durante la prima raccolta e l'altra esattamente un anno dopo. Per quanto riguarda la produzione scritta, in totale sono stati raccolti 8 testi scritti per ogni partecipante. 6 di questi testi, ognuno di 144 parole in media, sono stati scritti alla fine del primo anno, mentre gli altri due testi di lunghezza

¹² Corpora e Lessici dell'Italiano Parlato e Scritto: www.clips.unina.it.

maggiore, di circa 405 parole in media, sono stati scritti alla fine del secondo anno¹³. In questo contesto, un elemento che non va dimenticato è che i testi sono stati redatti a casa, il che ha offerto la possibilità alle partecipanti di consultare dizionari e altre risorse. Il corpus raccolto è stato poi analizzato in dettaglio, individuando errori e interferenze.

5.2. L'analisi dei dati

L'analisi dei dati ha lo scopo di individuare ed analizzare gli errori di interferenza nel corpus composto per questo studio, confrontando la produzione scritta con quella orale in italiano L3. In primo luogo, sono stati filtrati tutti gli errori grammaticali, ma sono state segnalate anche costruzioni di frasi ed espressioni che non sono di per sé contrarie alle regole della lingua italiana, ma possono essere percepite come poco comuni e pragmaticamente improprie. Successivamente, tutte le deviazioni dalla norma (N=1227) sono state classificate in 43 diverse categorie, cinque delle quali relative agli errori di interferenza, ossia “interferenza NL/FR/TE/IN”, e una di “interferenza multipla”. L'obiettivo dello studio è quello di tracciare gli errori di interferenza e di collegarli a una delle lingue di background del partecipante che potrebbe essere servita come fonte del trasferimento. È chiaro che in studi di questo tipo è estremamente difficile determinare con assoluta certezza quale sia la lingua che ha causato l'interferenza. Tuttavia, per procedere nel modo più preciso e affidabile possibile, solo le interferenze inequivocabili sono state classificate sotto la lingua che si considera all'origine dell'errore. In caso di dubbio, l'errore di interferenza è stato classificato in quella che abbiamo chiamato “categoria multipla”. Successivamente, dopo una prima suddivisione delle categorie e degli errori, tutto è stato accuratamente controllato una seconda volta e, se necessario, corretto. Per offrire un quadro chiaro di com'è stata effettuata esattamente la distinzione tra le diverse categorie, si vedano gli esempi (1)-(3), che sono considerati casi di interferenza indubbia da una delle lingue del repertorio dell'apprendente e che, di conseguenza, sono stati classificati sotto una determinata lingua attivata come fonte del trasferimento.

INTERFERENZA NEDERLANDESE sulla preposizione:

- (1) P2: *Su un festival o su una festa...*
↓ Il partecipante intendeva ‘ad un festival o ad una festa’
↓ Interferenza nederlandese: *op een festival of op een feest*

INTERFERENZA FRANCESE sul lessico:

- (2) P3: *Il trasporto in comune...*
↓ Il partecipante intendeva ‘i mezzi pubblici’
↓ Interferenza francese: *transports en commun*

INTERFERENZA MULTIPLA sul lessico

- (3) P2: *ponti sopra i rivi*
↓ Il partecipante intendeva ‘ponti sopra i fiumi’
↓ Interferenza multipla: *rivier* (NL), *rivière* (FR), *river* (IN)

¹³ Secondo le schede di studio proposte per il corso di italiano, si prevede che gli studenti raggiungano il livello A2/B1 (QCER) sia nello scritto che nel parlato entro la fine del primo anno accademico, mentre alla fine del secondo anno dovrebbero raggiungere il livello B2 (QCER).

Tutti gli errori di interferenza sono stati classificati dunque sotto le 5 possibili lingue di influenza, specificandone il tipo di interferenza come negli esempi sopra. Sono state individuate dodici diverse categorie di interferenza: il *transfer* completo, interferenza sulla sintassi, sulle espressioni fisse, sull'ortografia, sulla pronuncia, sulle preposizioni, i *word-construct attempts*, interferenza sui possessivi, sulle congiunzioni, sugli articoli, sull'accordo e sulle categorie grammaticali che portano all'uso erraneo di aggettivi invece che di avverbi. Tali categorie e il numero relativo di errori sono schematizzati nel Grafico 3 e trattati in dettaglio nelle sezioni seguenti.

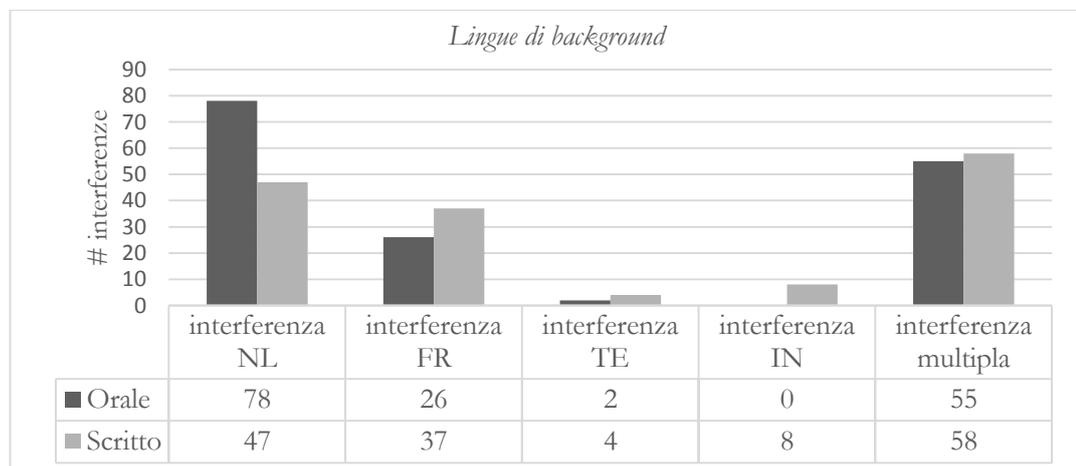
5.3. I risultati

Il Grafico 1 riporta il numero di errori trovati nel *corpus* riconducibili alle interferenze, suddivisi per lingua. In totale, nell'intero *corpus* sono stati individuati 315 errori di interferenza, di cui 161 raccolti nelle conversazioni registrate e 154 tratti dai testi scritti. Questo risultato rappresenta di per sé una piccola distinzione tra le due modalità, visto che in totale nel *corpus* sono stati riscontrati 593 errori nella produzione orale e 634 errori nella produzione scritta. Si noti che il 24,3% di tutti gli errori nello scritto è dovuto alle interferenze, il che si differenzia leggermente dalla percentuale riscontrata nel *corpus* parlato, ossia il 27,2%.

Per quanto riguarda l'influenza delle lingue di background sulle interferenze osserviamo proporzioni diverse. Come indicato nel Grafico 1, per quanto riguarda l'interferenza dal tedesco, sono stati riscontrati due errori nei dati orali e quattro nei dati scritti. Per quanto riguarda l'inglese, benché non siano stati riscontrati errori di interferenza nei dati orali, se ne riscontrano 8 nei dati scritti. A causa della somiglianza tipologica con l'italiano L3, il francese è chiaramente attivato più spesso del tedesco e dell'inglese, con 26 errori nei dati orali e 37 nei dati scritti. La seconda categoria di interferenze più grande è costituita dal trasferimento dovuto a più lingue, che non può essere classificato con certezza sotto una sola lingua di fonte. Si sono costatati 55 errori ascrivibili ad interferenza multipla nei dati orali e 58 nei dati scritti. È da notare che all'interno della categoria multipla il nederlandese non emerge come possibile influenza solo in 5 casi.

Infine, il nederlandese è l'unica lingua che dimostra una diversa proporzione di interferenze a seconda del canale usato. Ben 78 errori nel *corpus* orale sono stati attribuiti al nederlandese, mentre nei testi scritti se ne sono riscontrati solo 47.

Grafico 1. *Lingue di background*

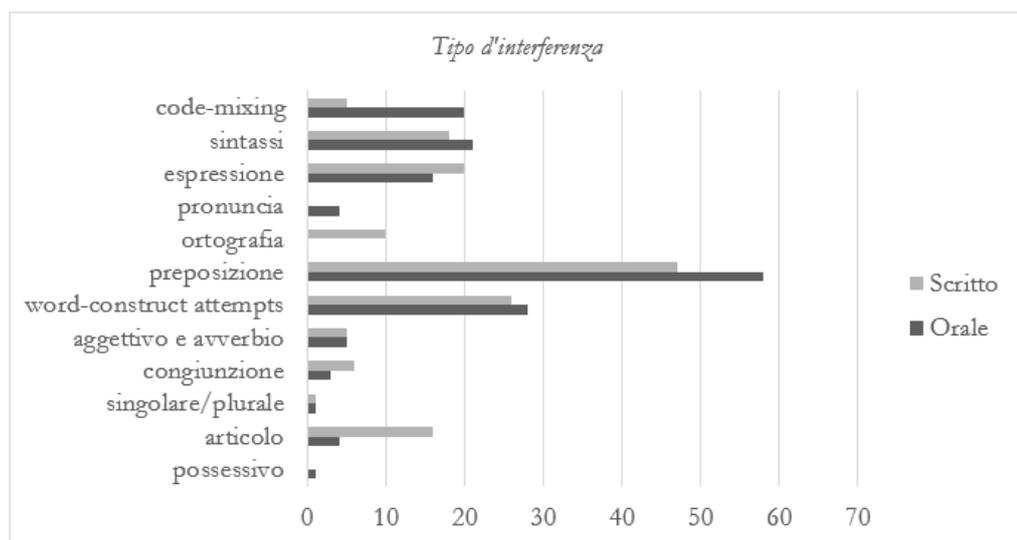


Le cifre relative alle due diverse modalità di produzione linguistica (Grafico 2) mostrano che, di tutte le interferenze trovate nei testi scritti, il 37,6% è attribuito all'interferenza multipla, il 30,5% al nederlandese, il 24% al francese, il 5,2% all'inglese e il 2,6% al tedesco. Per quanto riguarda le interferenze individuate nei dati orali, riscontriamo un rapporto diverso, ovvero che l'interferenza dal nederlandese rappresenta il 48,4% del totale, seguita dall'interferenza multilingue con il 34,1%, l'interferenza dal francese con il 16,1% e l'interferenza del tedesco con l'1,2%.

Grafico 2. *Percentuale relativa delle lingue di background*

	Produzione orale	Produzione scritta
INTERFERENZA NL	48,4%	30,5 %
INTERFERENZA FR	16,1%	24%
INTERFERENZA TE	1,2%	2,6%
INTERFERENZA IN	0%	5,2%
INTERFERENZA MULTIPLA	34,1%	37,6%

Il Grafico 3 presenta una panoramica completa di tutte le categorie in cui sono state suddivise le interferenze riscontrate nel *corpus* e presenta il confronto tra scritto e parlato in numeri assoluti. La maggior parte degli errori di interferenza commessi è stata riscontrata nella categoria delle preposizioni (N=105), con 47 errori nel *corpus* scritto e 58 in quello orale. Successivamente, anche in altre categorie si evidenzia un gran numero di interferenze: rispettivamente quelle di *word-construct attempts* (N=54), sintassi (N=39), espressioni fisse (N=36) e *code-mixing* (N=25). Le categorie che sembrano meno interessanti dal punto di vista qualitativo, come pronuncia (N=4), ortografia (N=10), l'uso di aggettivi e avverbi (N=10) o le congiunzioni (N=9) portano tuttavia a risultati qualitativamente degni di nota.

Grafico 3. *Tipi d'interferenza*

Nelle sezioni che seguono verranno illustrate in dettaglio le categorie più rilevanti e che dimostrano altresì la maggiore variazione tra i dati scritti e quelli orali.

5.3.1. *Code-mixing*

In questa sezione illustriamo i casi di trasferimento completo, ovvero di *code-mixing*. In totale ne sono stati individuati 25 casi nel *corpus* completo, di cui 20 nel parlato e solo 5 nello scritto. Va inoltre sottolineato che in 23 casi il trasferimento completo è derivato dal nederlandese, e solo in un caso dal tedesco e in uno dal francese. Nei dati scritti, infatti, tre città belghe, che hanno un equivalente italiano, ossia *Bruges*, *Anversa*, *Bruxelles*, sono state scritte in nederlandese: la studentessa P2 ha usato infatti *Brugge*, *Antwerpen* e *Brussel* (in 4), casi che sono stati quindi considerati come trasferimenti completi dal nederlandese sull'italiano L3. Come accennato, la maggior parte dei casi di trasferimento completo si sono verificati durante le conversazioni orali, di cui solo una volta dal tedesco in *faste niente* (in 5), per cui la studentessa si è immediatamente autocorretta con *quasi niente*. I casi restanti (in 6) provengono tutti dalla lingua madre e sono principalmente elementi discorsivi che segnalano un'esitazione o la conclusione di un'argomentazione. Spesso vengono infatti usati marcatori discorsivi nederlandesi come *ja*, *nee* o *wacht*, che sono rispettivamente equivalenti all'italiano *sì*, *no* o *aspetta*. Solo in un'occasione una studentessa ha consapevolmente optato per il nederlandese per chiedere qualche chiarimento. Quando il professore ha usato la parola *polemica*, la studentessa ha chiesto la traduzione e ha cercato di indovinare il significato in nederlandese (in 7).

- | | | |
|-----|-------------|--|
| (4) | P2_Ba1_S | <i>Brugge</i> è una città antico
per fare shopping devi andare ad <i>Antwerpen</i>
<i>Brussek</i> : quando sei a Bruxelles |
| (5) | P1_Ba1_O | non dobbiamo fare <i>faste niente</i> < <i>eub</i> > quasi niente |
| (6) | a. P1_Ba1_O | vado a < <i>ab nee</i> > vado in una stanza |
| | b. P3_Ba1_O | più facile di < <i>ja</i> > < <i>eub</i> > fare credere |
| | c. P6_Ba1_O | lui lavora con < <i>wacht hé</i> > lui fa il cameriere |
| (7) | P2_Ba2_O | che cosa significa <i>polemica</i> ? <i>Probleem</i> ? |

5.3.2. *Interferenze sulla sintassi*

In questa sezione verranno illustrati errori dovuti alle interferenze sulla sintassi dell'italiano L3. In totale nel *corpus* sono stati riscontrati 39 errori di questo tipo, di cui 21 nei dati orali e 18 nei dati scritti. L'errore più frequente commesso dai partecipanti sia all'orale che nello scritto riguarda le dipendenze verbali. In certi casi, dal punto di vista sintattico l'oggetto è appropriato in una L2 o nella L1, ma non corrisponde a quanto richiesto in italiano. Per gli esempi riportati in (8)-(10), le lingue di interferenza sono il nederlandese e l'inglese. I casi in (8) rappresentano un errore di interferenza relativo all'uso scorretto dell'oggetto diretto al posto dell'oggetto indiretto: *i giovani* invece di *ai giovani* in (8a) e *la storiella* invece di *alla storiella* in (8b). Il caso in (9) rivela la difficoltà specifica nell'uso del verbo *piacere* per gli studenti di lingua nederlandese, che qui è stato erroneamente costruito in analogia con il nederlandese e l'inglese, lingue in cui l'esperiente è il soggetto. Infine, l'esempio (10) illustra l'uso di un locativo al posto dell'oggetto diretto

richiesto dal verbo *guardare* in italiano, ispirato erroneamente dal nederlandese in cui il verbo *kijken* 'guardare' richiede sempre la preposizione *naar* 'a'.

- (8) a. P3_Ba1_O è importante di *insegnare* i giovani
b. P3_Ba2_O lei non *crede* la storiella
- (9) P1_Ba1_O questo non *piace* il capo
- (10) P6_Ba1_S neanche gli *guardo* in televisione

Inoltre, si sono spesso riscontrate combinazioni sbagliate tra gli ausiliari *essere* e *avere* combinati con il verbo *andare*, comuni nella L1 o L2, ma sconosciute e pertanto sbagliate in italiano L3. Questo errore è stato notato soprattutto nella raccolta orale (N=5) rispetto a un solo caso in quella scritta. Per esempio i casi in (11) mostrano l'uso errato di *essere* al posto di *avere* dovuto a interferenza multipla, ossia dal nederlandese, dal tedesco o dall'inglese.

- (11) a. P1_Ba2_O non c'è bisogno di *essere* paura
b. P1_Ba1_O quando *era* dodici o tredici

Un altro esempio di interferenza multipla si nota nell'uso scorretto del verbo *andare* come indicazione di futuro senza espressione di movimento in (12). Riteniamo che anche questo sia un caso di interferenza multipla, ossia un errore che potrebbe essere dovuto all'influenza del nederlandese, dell'inglese o del francese. Il nederlandese funge da ispirazione anche per l'espressione *andare d'accordo* in (13), che è una traduzione letterale del nederlandese *akkoord gaan*. L'espressione esiste in italiano nel senso di persone che sono in sintonia, tuttavia nel nostro *corpus* tale espressione è usata in modo errato, poiché con essa la studentessa intendeva *accettare* o *acconsentire*.

- (12) P5_Ba1_O *vanno pregolare* il loro viaggio
- (13) P3_Ba1_O Dunque propone di fare la barba e i capelli di Esposito. <...>
Esposito *va d'accordo* e si fa fare <euh> si lascia fare i capelli e la barba.

Un altro problema per quanto riguarda il nederlandese come lingua di background è il verbo nederlandese *blijven*, che significa 'restare', 'rimanere', e quando è in combinazione con un verbo all'infinito può anche significare 'continuare a', ossia procedere con un atto o azione. Gli esempi in (14), infatti, mostrano l'uso errato del corrispondente italiano *restare/rimanere* al posto di *continuare*, poiché appunto in nederlandese il verbo equivalente contiene entrambi i significati.

- (14) a. P4_Ba1_S *restiamo* a consumere in questo modo
b. P4_Ba1_S ma *rimango* a provare di farla

Abbiamo notato invece l'attivazione del francese in casi come in (15), dove i partecipanti hanno usato l'espressione *io vado bene* (dal francese appunto *je vais bien*) invece di *io sto bene*, o nell'uso di *chi* come pronome relativo semplice (in 16) invece di *che*. In francese, infatti, il pronome relativo assume una forma diversa a seconda della sua funzione come soggetto (*qui*) o come oggetto (*que*). Si noti che l'uso errato di *chi* è stato individuato solo nei dati orali.

- (15) P4_Ba1_S io *vado* molto bene
(16) P6_Ba1_O la persona *chi* vende le sigarette

5.3.3. Interferenze sulle espressioni fisse

Un'altra categoria soggetta a interferenza che non ha presentato una grande differenza numerica tra scritto e orale è quella delle espressioni fisse. Nell'intero *corpus* sono stati individuati 36 errori di questo tipo, di cui 16 nei dati orali e 20 nei dati scritti. In alcuni di questi casi, 7 nell'orale e 8 nello scritto, il francese è la fonte di interferenza più frequente. Inoltre, in questa categoria sono state riscontrate 13 interferenze del nederlandese, di cui 8 nei dati orali e 5 nei dati scritti. Non sono stati riscontrati trasferimenti dal tedesco e solamente uno dall'inglese, mentre i restanti 6 errori sono dovuti ad interferenza multipla. La costruzione più frequente nel *corpus* è *tutto il tempo* (4 casi nelle conversazioni orali e 1 caso negli scritti) dal francese *tout le temps* (se ne veda un esempio in 17).

Mentre nei dati orali compaiono soprattutto espressioni che non sono completamente sbagliate, ma piuttosto poco comuni, le traduzioni letterali di espressioni fisse dalle altre lingue sono molto più evidenti nei dati scritti, il che fa sorgere il sospetto che la scrittura sia stata spesso effettuata con l'aiuto di programmi di traduzione. Infatti nei dati sono stati riscontrate traduzioni letterali di espressioni fisse dal nederlandese, come *pensare via* da *wegdenken* in (18a) o *lancia dei soldi* da *geld zetten op* in (18b); dal francese come *rispettosi saluti* da *respectueuses salutations* in (19a) o *trasporto in comune* da *transports en commun* in (19b); altre analizzabili come categoria multipla come nell'esempio in (20) in cui *ti guarda in alto* potrebbe essere un trasferimento sia dal nederlandese *opkijken* che dall'inglese *look up to*.

- (17) a. P4_Ba1_O porta *tutto il tempo* un guanto
b. P4_Ba2_O *tutto il tempo* che non vivere <euh> permanente
- (18) a. P2_Ba2_S via applicazioni che non possiamo più *pensare via*
b. P2_Ba1_S quando *lancia dei soldi* sui cavalli
- (19) a. P4_Ba1_S *rispettosi saluti*
b. P3_Ba1_S vanno al lavoro con la bici o con il *trasporto in comune*
- (20) P2_Ba1_S quando fai sport la gente *ti guarda in alto*

5.3.4. Interferenze sulla pronuncia e ortografia

In questa sezione ci soffermiamo sulle due categorie che sono indissolubilmente legate al canale usato, ovvero la pronuncia e l'ortografia (e gli errori di interferenza relativi ad esse). Va da sé che gli errori ortografici sono stati trovati solo nei dati scritti e gli errori di pronuncia solo nei dati orali.

Per quanto riguarda la pronuncia, nel *corpus* sono state individuate 4 interferenze, tutte dovute ad interferenza multipla. In due casi si è notato che quando tutte e quattro le possibili lingue fonti di interferenza condividono la stessa pronuncia, questa viene adottata dallo studente anche in italiano L3. Entrambi i casi riguardano la pronuncia della doppia zeta (*ddz*) in italiano, che diventa una s (*z*) sonora. Riteniamo che questo fenomeno sia

dovuto al fatto che esistono parole molto simili nelle quattro possibili lingue di background che si pronunciano con una *s* sonora (come in 21).

Per quanto riguarda l'ortografia, nel *corpus* sono stati individuati 10 casi. 6 di essi sono di nuovo dovuti a interferenza multipla, mentre 4 rivelano interferenza con il francese. Quando le quattro possibili lingue di background condividono la stessa ortografia, ma solo quella italiana si discosta da essa, notiamo che i partecipanti sono inclini ad adottare l'ortografia che gli sembra più familiare. Si vedano come esempi (22a) e (22b) dove le quattro lingue prese in considerazione condividono la stessa ortografia della radice del referente (come *inihiatief* (NL) e *inihative* (FR/IN/TE) (22a) invece di *iniziativa* o *technisch* (NL/TE), *technique* (FR), *technical* (IN)) (22b) invece di *tecnico*. La stessa tendenza si manifesta quando tre delle quattro lingue di background (ad esempio in (22c), le lingue germaniche richiedono la lettera maiuscola per designare le lingue) condividono una particolarità che si discosta dall'italiano, oppure quando due delle quattro, come nel caso dell'inglese e del francese, condividono l'ortografia (*paient* (FR/IN) invece di *paciente*) per un referente.

- | | | | |
|------|----|----------|--|
| (21) | a. | P3_Ba2_O | <i>sensibili</i> < <i>s</i> > <i>are</i> per il problema dei migrati |
| | b. | P3_Ba1_O | una scuola piu <i>speciali</i> < <i>s</i> > <i>ata</i> |
| (22) | a. | P7_Ba1_S | c'è un' <i>iniziativa</i> che si chiama |
| | b. | P5_Ba2_S | tra l'altro materie <i>techniche</i> |
| | c. | P4_Ba1_S | hanno bisogno di un'insegnante <i>Francese</i> o <i>Italiano</i> |
| | d. | P4_Ba1_S | tutti sono <i>patienti</i> con me |

5.3.5. Interferenze sulle preposizioni

La categoria che contiene il maggior numero di errori di interferenza in italiano L3 è quella delle preposizioni: 58 nei dati orali e 47 in quelli scritti. Il maggior numero di interferenze riguardanti le preposizioni sono dovute all'influenza del nederlandese, con 31 errori nel parlato e 17 nello scritto. Per il francese vale la tendenza opposta: sono state individuate 4 interferenze nel *corpus* orale e 10 nel *corpus* scritto. Per quanto concerne l'interferenza con il tedesco, è stato trovato solo un caso nei testi scritti. L'interferenza multipla è la categoria che mostra i risultati più simili a seconda del canale utilizzato, con 23 errori nei dati orali e 19 nei dati scritti. Il primo problema ricorrente che si riscontra negli errori classificati come interferenza multipla riguardano il francese e il nederlandese. In queste due lingue è richiesta una preposizione (rispettivamente *de* e *om*) quando il verbo *essere* è seguito da un aggettivo e da un infinito. Per esempio in (23), lo studente inserisce erroneamente la preposizione *di* tra l'aggettivo e l'infinito, cosa che non è ammessa in questa costruzione in italiano. Nel *corpus* completo sono emersi 17 errori di questo tipo, di cui 12 volte nei dati orali e 5 volte nei dati scritti. Un secondo errore che viene ripetuto spesso è l'uso scorretto di *su*, che può essere dovuto all'interferenza con il nederlandese. I partecipanti sono inclini ad usare *su* quando la preposizione *op* è richiesta nella loro L1 (se ne veda un esempio in 24). In totale, nel *corpus* questo errore si è verificato 10 volte, di cui 7 volte nei dati orali e 3 nei dati scritti. Risultati simili sono stati riscontrati per quanto riguarda la preposizione *con*, che è stata spesso utilizzata in modo ridondante e scorretto (come in 25). Non si tratta sempre di veri e propri errori grammaticali, ma in molti casi l'uso di *con* è inappropriato. I partecipanti hanno tratto ispirazione per il trasferimento dal nederlandese *met* 'con'. Anche questo errore si è verificato complessivamente 10 volte, di cui 7 nei dati orali e 3 in quelli scritti. Infine, si noti che anche la preposizione *per* è stata spesso usata in modo sbagliato. Quando in nederlandese si utilizzano le preposizioni *om*

o *voor*, le studentesse mostrano di essere di nuovo inclini a seguire le formulazioni della L1 e a usare erroneamente *per* (come in 26). Abbiamo riscontrato questo fenomeno 8 volte, di cui 5 nei dati orali e 3 nei dati scritti.

- (23) a. P7_Ba2_S è molto strano *di* avere
b. P1_Ba1_O è importante *di* essere sociale
- (24) P3_Ba2_O qualcuno di loro sarà *sull'* evento
- (25) P5_Ba1_O il fioraio parte *con* la macchina
- (26) P5_Ba2_O hanno scelto *per* la cucina locale

5.3.6. *Word-construct attempts*

La sesta categoria riguarda gli errori concernenti i *word-construct attempts*. Sono state inserite in questa categoria tutte le parole che, sulla base di sistemi linguistici precedentemente noti, sono state erroneamente italianizzate. In totale sono stati riscontrati 56 errori di questo tipo, quasi ugualmente ripartiti tra i dati scritti (26) e quelli orali (28). Si noti che, all'interno di questa categoria, un alto numero di interferenze (27), è dovuto a trasferimento multiplo: se in tutte e quattro le lingue di background, o in alcune di esse, le forme di parole con lo stesso significato mostrano forti somiglianze tra di loro, spesso la radice o l'intera parola è stata riprodotta in italiano. Si vedano ad esempio l'uso di *concert* invece di *concerto* e di *site* anziché *sito* rispettivamente in (27a) e (27b). In questi due casi tutte le lingue di background considerate condividono una stessa parola per il referente *concert* (NL/FR/IN/TE) e *site* (NL/FR/IN/TE), dove in italiano si usa un'altra parola, cioè *concerto* (27a) e *sito* (27b). Altre volte, invece, viene adattata la parola alla fonologia dell'italiano: in (28a) la possibile influenza del nederlandese (*rivier*), del francese (*rivière*) e dell'inglese (*river*) ha depistato la partecipante quando in realtà intende *fiume*. Lo stesso vale per le parole *amusante* al posto di *divertente* in (28b) e *significante* anziché *significativo* in (28c) che, basate su termini esistenti negli altri sistemi linguistici, sono state convertite in una versione italiana erronea. Sostanzialmente abbiamo quindi osservato che, quando esiste un denominatore comune tra le lingue precedentemente acquisite, esso viene spesso erroneamente riprodotto in una forma italianizzata in italiano L3.

- (27) a. P4_Ba1_S il *concert* è iniziato
b. P5_Ba1_S sul vostro *site* c'è indicato che
- (28) a. P2_Ba1_S i ponti sopra i *rivi* che scorrono
b. P3_Ba1_S fare la riunione non era mai così *amusante*
c. P1_Ba2_S la differenza stilistica non è *significante*

5.3.7. *Interferenze sull'uso di aggettivi e avverbi*

Questa sezione illustra l'uso erroneo di un aggettivo laddove in italiano dovrebbe essere utilizzato un avverbio. Abbiamo riscontrato 10 casi in cui un aggettivo è stato usato in modo errato in composizione con un verbo, dove invece in italiano è richiesto un avverbio: in (29) i verbi vengono specificati con l'uso di un aggettivo, mentre secondo la grammatica italiana sarebbe necessario l'avverbio corrispondente. Questo tipo di errore si

è verificato 5 volte sia nell'orale che nello scritto e riteniamo che siano dovuti o all'influenza del nederlandese, in cui di norma non c'è una differenza formale tra aggettivi e avverbi. Di tutte le lingue di background, solo in nederlandese manca questa determinata distinzione in forma tra aggettivo e avverbio.

- (29) a. P2_Ba2_S un mondo che sta cambiando sempre più *veloce*
b. P3_Ba1_O così apprendono o impararono una lingua *spontaneo*
c. P3_Ba1_S deve essere punito molto *duro*

5.3.8. Interferenze sulle congiunzioni

Infine, per quanto riguarda le congiunzioni, abbiamo trovato 7 casi (5 nello scritto e 2 all'orale) che rivelano interferenza dal nederlandese, e 2 casi di interferenza multipla. L'esempio in (30) mostra l'uso di *quando* al posto di *se*, un errore che abbiamo riscontrato più di una volta, poiché in nederlandese l'equivalente di quando, cioè *wanneer*, può servire sia come determinazione temporale che come introduttore di una condizione. Inoltre, nel caso riportato in (31), la congiunzione *perché* è stata usata in modo errato, in una posizione in cui avrebbe dovuto comparire una congiunzione causale equivalente (come ad esempio *visto che* o *siccome*). Questo è di nuovo dovuto al nederlandese in cui la subordinata introdotta da *omdat* può essere posta sia prima che dopo la reggente.

- (30) P2_Ba1_S sarebbe molto più meglio *quando* la maggioranza userebbe
(31) P2_Ba1_O poi *perché* Sara è in gravidanza <eah> è incinta, Sara è svenita

6. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Questo lavoro offre uno studio qualitativo sulle interferenze in italiano L3. In particolare, abbiamo analizzato le differenze nell'attivazione delle diverse lingue di background dei partecipanti come fonte di trasferimento a seconda del canale utilizzato, esaminando un *corpus* da noi composto di testi scritti e registrazioni orali. Il nostro lavoro ha rivelato che tutte le lingue di background delle studentesse che hanno partecipato a questo studio sono state fonte di interferenza in diversi aspetti della produzione sia scritta che orale in italiano L3. I nostri risultati, in linea con ricerche precedenti (Rothman, 2010; Westergaard *et al.*, 2016; Slabakova, 2017), dimostrano che ogni sistema linguistico precedentemente acquisito può causare CLI. Tuttavia, abbiamo anche notato che nell'italiano L3 alcune lingue sono state usate più frequentemente come fonte di interferenza rispetto ad altre e che ci sono state effettivamente differenze rilevanti nell'attivazione di una lingua a seconda del mezzo di comunicazione, ossia scritto o orale. La lingua più attivata in generale è stata la L1, il nederlandese, seguita rispettivamente dalla categoria multipla, dal francese, dall'inglese e infine dal tedesco. Di tutte le lingue considerate, solo il nederlandese è stato attivato più spesso nel parlato che nello scritto. Per tutte le altre lingue è stata riscontrata la tendenza opposta, ossia sono state attivate più nello scritto che nel parlato. Sugeriamo che tale risultato sia dovuto alla differenza dei tempi di elaborazione (Voghera, 2017) tra i due diversi canali utilizzati (in linea con Weissberg, 1997). Quando si richiede di scrivere un testo a casa in un tempo illimitato, l'apprendente ha più tempo per correggere gli errori ed evitare deliberatamente la L1. Il che può far sì che strutture e parole di altre lingue padroneggiate dai partecipanti si 'infiltrino' più facilmente nell'italiano L3. Quando invece i partecipanti devono parlare in

italiano L3 in una conversazione, c'è poco tempo per riflettere e la produzione è immediata. Sembra quindi possibile che la necessità di velocizzare l'esecuzione sia la ragione per la quale la L1 (il nederlandese) sia attivata molto più spesso nei compiti orali rispetto a quelli scritti. Tuttavia, abbiamo mostrato che anche i testi scritti non sono esenti da errori di interferenza: sono state infatti riscontrate traduzioni letterali di espressioni idiomatiche delle lingue di background, che potrebbero essere la diretta conseguenza dell'uso di strumenti di traduzione automatica.

Oltre al nederlandese, in questo studio la categoria multipla sembra essere l'origine del maggior numero di errori di interferenza. Una particolarità che ricorre in tutte le diverse categorie è che quando le diverse lingue di background coinvolte condividono un comune denominatore (come la radice di una parola), questo viene spesso trasferito all'italiano L3. Si tratta in realtà di un meccanismo logico ed economico dal punto di vista linguistico: l'esistenza di parole che hanno forma e significato (quasi) identico in più di una lingua conosciuta porta l'apprendente a presumere, più o meno consapevolmente, l'esistenza di un termine imparentato anche nella nuova lingua. È il caso, ben noto in letteratura, dei *cognates*, che occupano un posto eccezionale nell'apprendimento del vocabolario in lingua straniera, sia per il loro effetto facilitante che per il possibile transfer negativo (i cosiddetti "falsi amici").

Un aspetto particolarmente interessante che emerge dal presente studio riguarda l'interazione tra somiglianza tipologica e competenza. Come si è visto in 2.2, rimane infatti aperta la questione della possibilità di prevedere la fonte di trasferimento nella L3 sulla base del repertorio linguistico dell'apprendente. Dal punto di vista tipologico, ci si aspetterebbe che nella produzione in italiano L3 i partecipanti del presente studio attingessero in primo luogo dal francese L2, in quanto lingua romanza, eppure ciò non succede: la lingua di gran lunga più sfruttata come base del transfer è infatti il nederlandese L1. Propendiamo per l'ipotesi che ciò sia dovuto al fatto che la competenza dei partecipanti in francese L2 è relativamente bassa (solo tre su sette studiano francese), e quindi essi fanno affidamento principalmente sulla loro lingua più forte, la L1, a dispetto della minore somiglianza strutturale con la L3.

Esaminando ulteriormente le varie categorie proposte in questo contributo, notiamo che la categoria che contiene gli errori di interferenza maggiori (N=105) è quella delle preposizioni, una tendenza che si nota sia nei dati scritti (N=47) che in quelli parlati (N=58). Questo risultato è in linea con i lavori di Marzo (2004, 2005) e Bagna (2004), secondo cui le preposizioni sono un elemento fortemente soggetto a interferenze. Da questi risultati si può dedurre che le preposizioni sono un ostacolo notevole nell'apprendimento dell'italiano L3 per gli studenti nederlandofoni, un punto che richiederebbe quindi un'investigazione più approfondita, ma che al momento lasciamo aperto per ricerche future.

Oltre alle interferenze sulle preposizioni e sulle espressioni fisse, è importante notare la differenza tra i fenomeni di *code-mixing* e i casi di *word-construct attempts*. Dal presente studio, risulta chiaro che il fenomeno del *code-mixing* è più specifico per la lingua parlata che per la lingua scritta, poiché il *code-mixing* è considerato come molto meno accettabile nei testi scritti. I casi in cui si è verificato il *code-mixing* hanno spesso lo scopo di chiedere spiegazioni o esprimere dubbi all'interlocutore, una possibilità specifica della natura interattiva del discorso parlato che scompare quando si scrive, un risultato in linea con studi precedenti (Grabe, Kaplan, 1996; Kormos, Trebits, 2012). La categoria di *word-construct attempts*, invece, mostra cifre molto più simili tra i due canali, con 26 errori nei dati scritti e 28 nei dati parlati.

Infine, l'osservazione delle interferenze nella sintassi ha mostrato che anche le dipendenze verbali causano spesso problemi in italiano L3 quando non corrispondono a quelle di uno o più sistemi linguistici precedentemente acquisiti dall'apprendente.

In generale, i risultati di questo lavoro offrono quindi un primo punto di partenza nell'ambito dei problemi interlinguistici che gli studenti multilingui incontrano nell'apprendimento dell'italiano L3 (con particolare riferimento ai nederlandofoni) e di cui i futuri strumenti didattici dovranno sempre più tenere conto.

Tuttavia, siamo pienamente consapevoli che questo studio rimane limitato e che sono necessarie ulteriori ricerche per mappare meglio l'interferenza tra le lingue. Innanzitutto, nel tentativo di fornire un quadro completo, questo studio si basa su un approccio globale. Studi che in futuro esamineranno in dettaglio una delle categorie che mostrano interferenze sopra menzionate, potrebbero offrire una risposta più dettagliata e specifica ai motivi per cui si sono manifestati questi fenomeni.

Inoltre, siamo consapevoli del fatto che lo studio dell'*output* linguistico da parte di sette partecipanti non è sufficiente a supportare statisticamente i nostri risultati: l'analisi di un campione più ampio di apprendenti contribuirebbe a far luce sulle tendenze linguistiche degli apprendenti nederlandofoni di italiano L3.

Infine, ai partecipanti è stata data la possibilità di redigere i testi scritti a casa, il che può aver reso sproporzionata la differenza tra l'immediatezza delle conversazioni orali e l'ambiente più privato offerto dalla scrittura. Eventuali futuri studi di follow-up possono imporre un limite di tempo per gli esercizi scritti e proibire l'uso di risorse digitali o scritte. È comunque inevitabile porsi la domanda se tali ricerche sarebbero ecologicamente valide, considerando che la scrittura in lingua straniera sta diventando quasi impensabile al giorno d'oggi senza l'uso di dizionari o di strumenti di traduzione digitali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Angelovska T. (2017), "(When) do L3 English learners transfer from L2 German? Evidence from spoken and written data by L1 Russian speakers", in Angelovska T., Hahn A. (eds.), *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications*, in *Bilingual Processing and Acquisition Series [BAP]*, Vol. 5. Amsterdam: John Benjamins, Amsterdam, pp. 195-222.
- Angelovska T., Hahn A. (2012), "Written L3 (English): Transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactic properties", in *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition*, Springer, Berlin-Heidelberg, pp. 23-40.
- Aresti A. (2017), "Looking at the Italian of an Emigrant from Campania Living in the Liege Province of Belgium", in Di Salvo M., Moreno P. (eds.), *Italian Communities Abroad: Multilingualism and Migration*, Cambridge Scholars, Cambridge, pp. 97-124.
- Bagna C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa: le preposizioni in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Bardel C. (2015), "Lexical cross-linguistic influence in third language development", in Peukert H. (ed.), *Transfer effects in multilingual language development*, Hamburg Studies on Linguistic Diversity, 4, John Benjamins Publishing, Amsterdam, pp. 111-128.
- Bardel C., Falk Y. (2007), "The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax", in *Second Language Research*, 23, 4, pp. 459-484.
- Bardel C., Lindqvist C. (2007), "The role of proficiency and psychotology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3", in Chini

- M., Desideri P., Favilla M. E., Pallotti G. (a cura di), *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra Editore, Perugia, pp. 123-145.
- Berman R., Slobin D. (1994), *Relating events in narrative: The cross-linguistic study of narrative structure*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Berruto G. (2015), "Note sul repertorio linguistico degli emigrati italiani in Svizzera tedesca", in *Linguistica*, 31,1, pp. 61-79.
- Bloomfield L. (1933), *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York, NY.
- Cenoz J. (2013), "The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism", in *Language teaching*, 46, 1, pp.71-86.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (eds.) (2001), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31), Multilingual Matters, Clevedon.
- Chomsky N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht
- Clyne M. (2017), "Multilingualism", in Coulmas F. (ed.), *The handbook of sociolinguistics*, Blackwell, Oxford, pp. 301-314.
- De Angelis G. (2007), *Third or additional language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- De Angelis G., Selinker L. (2001), "Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind", in Cenoz J, Hufeisen B., Jessner U. (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 42-58.
- Ecke P. (2001), "Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states", in Cenoz J, Hufeisen B., Jessner U. (eds.), *Crosslinguistic aspects of L3 acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 90-114.
- Ellis R. (1989), *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- European Commission (2007), *Final Report High Level Expert Group on Multilingualism, Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities*:
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>.
- Falk Y. O. (2010), *Gingerly studied transfer phenomena in L3 Germanic syntax: The role of the second language in third language acquisition*, LOT, Utrecht:
https://www.lotpublications.nl/Documents/266_fulltext.pdf.
- Favata G. (2020), "Monolinguisimo versus multilinguisimo e plurilinguisimo: l'Italia e la Francia a confronto, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 277-287:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13758>.
- Flynn S., Foley C., Vinnitskaya I. (2004), "The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses", in *International Journal of Multilingualism*, 1, 1, pp. 3-16.
- Gass S. M., Selinker L. (1983), *Language Transfer in Language Learning. Issues in Second Language Research*, Newbury House Publishers, Inc., Rowley (MA).
- Grabe W., Kaplan R. B. (1996), *Theory and Practice of Writing*, Longman, London-New York.
- Granfeldt J. (2008), "Speaking and Writing in French L2: Exploring Effects on Fluency, Complexity and Accuracy", in van Daele S., Housen A., Kuiken F., Pierrard M., Vedder I. (eds.), *Complexity, accuracy and fluency in second language use, learning & teaching*, University of Brussels, Brussels, pp. 87-98.
- Hammarberg B. (2010), "The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 2-3, pp. 91-104.
- Hammarberg B. (2014), "Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3", in Otwinowska A., De Angelis G. (eds.), *Teaching and learning in multilingual contexts*:

- Sociolinguistic and educational perspectives*, Multilingual Matters, Cleveland-Bristol, pp. 3-18.
- Izzo G., Cenni I., De Smet J. (2017), "Third language acquisition and its consequences for foreign language didactics: the case of Italian in Flanders", in Lindenburg S., Smakman D. (eds.), *Van Schools tot Scriptie III-Een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs*, Leiden, pp. 61-72:
<https://biblio.ugent.be/publication/8545615/file/8545616.pdf>.
- Klein E. C. (1995), "Second versus third language acquisition: Is there a difference?", in *Language learning*, 45, 3, pp. 419-466.
- Kormos J., Trebits A. (2012), "The role of task complexity, modality, and aptitude in narrative task performance", in *Language Learning*, 62, 2, pp. 439-472.
- Krashen S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Kuiken F., Vedder I. (2011), "Task complexity and linguistic performance in L2 writing and speaking: the effect of mode", in Robinson P. (ed.), *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 91-104.
- Leonet O., Cenoz J., Gorter D. (2020), "Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition", in *Language Awareness*, 29, 1, pp. 41-59.
- Lindqvist C. (2009), "The use of the L1 and the L2 in French L3: examining crosslinguistic lexemes in multilingual learners' oral production", in *International Journal of Multilingualism*, 6, 3, pp. 281-297.
- Lindqvist C. (2010), "Inter-and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 2-3, pp. 131-157.
- Lindqvist C., Bardel C. (2014), "Exploring the impact of the proficiency and typology factors: two cases of multilingual learners' L3 learning", in Pawlak M., Aronin L. (eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Studies in Honor of David Singleton*, Springer, Cham, pp. 253-266.
- Luise M. C. (2013), "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale", in *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 525-535:
<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/7608/7606>.
- Marzo S. (2004), "L'italiano in Limburgo: una 'varietà contattuale'", in *Romaneske*, 29, 3, pp. 46-54.
- Marzo S. (2005), "Between two languages: The linguistic repertoire of Italian immigrants in Flanders", in Cohen J., McAlister KT., Rolstad K., MacSwan J., *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Cascadilla Press, Arizona, pp. 1545-1559.
- Orcasitas-Vicandi M. (2019), "Lexical crosslinguistic influence in Basque-Spanish bilinguals' English (L3) writing", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-11
- Ringbom H. (2007), *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Rothman J. (2010), "On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 2-3, pp. 245-273.
- Rothman J. (2011), "L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model", in *Second Language Research*, 27, 1, pp. 107-127.

- Rothman J. (2015), "Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered", in *Bilingualism: language and cognition*, 18, 2, pp. 179-190.
- Rothman J., Cabrelli Amaro, J. (2010), "What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state", in *Second Language Research*, 26, 2, pp. 189-218.
- Schmid S. (2002), "La rilevanza sociolinguistica della comunità italoфона in Svizzera e il legame fra comunità immigrate e italoфона nella Confederazione Elvetica", in *L'Umanesimo Latino in Svizzera: aspetti storici, linguistici, culturali*. Atti del convegno internazionale di studi, Politecnico Federale ETH-Zentrum, Zurigo, 20 Ottobre 2001, Fondazione Cassamarca, Treviso, pp. 99-113.
- Schoonen R., Van Gelderen A., De Gloppe K., Hulstijn J., Snellings P., Simis A., Stevenson M. (2002), "Linguistic Knowledge, Metacognitive Knowledge And Retrieval Speed In L1, L2 And Efl Writing A structural equation modelling approach", in Ransdell S., Barbier M.L. (eds.) *New directions for research in L2 writing*, Springer, Dordrecht, pp. pp. 101-122.
- Singleton D., Aronin L. (eds.), (2018), *Twelve Lectures on Multilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Slabakova R. (2017), "The scalpel model of third language acquisition", in *International Journal of Bilingualism*, 21, 6, pp. 651-665.
- Smith M. S. (1983), "Cross-linguistic aspects of second language acquisition", in *Applied Linguistics*, 4, 3, pp. 192-199.
- Sobrero A. A. (a cura di) (1996), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*. Laterza, Bari-Roma.
- Touchie H. Y. (1986), "Second language learning errors: Their types, causes, and treatment", in *JALT journal*, 8, 1, pp. 75-80.
- Valdés G. (2005), "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?", in *The modern language journal*, 89, 3, pp. 410-426.
- Van Overbeke M. (1972), *Introduction au problème du bilinguisme*, Payot, Brussels.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
- Wei L. (2008), "Research perspectives on bilingualism and multilingualism", in Wei L., Moyer M. G. (eds.), *The Blackwell guide of research methods in bilingualism and multilingualism*, Blackwell, Oxford, pp. 3-17.
- Weissberg B. (1997), *On the Interface of Writing and Speech: Acquiring English Syntax through Dialog Journal Writing*. Paper presentato all'Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Phoenix, March 12-15 1997, AZ: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412558.pdf>.
- Weissberg B. (2000), "Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. speech", in *Learning and instruction*, 10, 1, pp. 37-53.
- Westergaard M. et al. (2016), "Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model", in *International Journal of Bilingualism*, 21, 6, pp. 666-682.
- Williams S., Hammarberg B. (1998), "Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model", in *Applied linguistics*, 19, 3, pp. 295-333.
- Yuan F., Ellis R. (2003), "The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production", in *Applied linguistics*, 24, 1, pp. 1-27.