

# IMPARARE I VERBI DI MOVIMENTO IN ITALIANO L2: IL CASO DELLE SEZIONI EUROPEE NEI LICEI FRANCESI

Simona Anastasio<sup>1</sup>, Patrizia Giuliano<sup>2</sup>

## 1. INTRODUZIONE

La capacità di rappresentare e di costruire linguisticamente una situazione spaziale costituisce una componente essenziale della cognizione umana. Nell'ambito della Linguistica Cognitiva (LC), il linguaggio e il pensiero sono strettamente legati e ci sarebbe un legame diretto tra il modo in cui gli esseri umani concettualizzano la realtà e il modo in cui mobilitano gli strumenti linguistici offerti dalla loro lingua per parlarne. Questo sarebbe il motivo per cui le specificità linguistiche influenzerebbero il modo di concettualizzare e di verbalizzare gli eventi, in particolare gli eventi di moto. L'espressione del movimento è proprio uno dei domini linguistici più studiati negli ultimi quarant'anni nell'ambito della LC, grazie ai lavori pionieri di Talmy (1985, 2000), e della psicolinguistica (Slobin, 1991, 1996).

Secondo Talmy (1985: 60), un evento di moto corrisponde ad una «situazione contenente un movimento o il mantenimento di una localizzazione» (nostra trad.). Un evento di moto di base si compone di quattro componenti obbligatorie (cfr. es.1): la semplice nozione di Movimento, un'entità (Figura) in movimento lungo una direzione (Traiettoria) o localizzata rispetto ad un quadro di riferimento (Sfondo). Altre due componenti secondarie e non obbligatorie, dette Co-eventi, possono apparire in un evento di moto: nella fattispecie, la Maniera del movimento (modo in cui l'entità effettua il movimento; cfr. es. 2) e la Causa (forza esterna che provoca il movimento dell'entità-paziente; cfr. es. 3).

1. <i>Maria</i> Figura	<i>esce</i> Movimento + Traiettoria	<i>di casa</i> Sfondo	
2. <i>Maria</i> Figura	<i>fugge</i> Movimento + Traiettoria + Maniera	<i>di casa</i> Sfondo	
3. <i>Maria</i> Figura-Agente	<i>butta</i> Movimento + Causa	<i>i fogli</i> Figura-Paziente	<i>a terra</i> Sfondo

<sup>1</sup> Université de Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique (LNPL).

<sup>2</sup> Dipartimento Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Le due autrici hanno lavorato in maniera congiunta alla realizzazione del presente lavoro. In particolare, S. Anastasio si è occupata della concezione dello studio, della costituzione del quadro teorico (§ 2) e metodologico (§ 3), dell'analisi dei dati (§ 4) e della formattazione del testo. P. Giuliano si è occupata della raccolta dati e della redazione dei paragrafi 1 e 4. Entrambe le autrici hanno lavorato alla discussione dei risultati e alle conclusioni (§ 6).

Talmy (1985, 2000) ha proposto due tipi di classificazioni tipologiche che si rivelano essere complementari in quanto riguardano l'associazione tra senso spaziale ed espressione linguistica secondo due prospettive diverse. La prima tipologia riguarda le componenti spaziali semantiche che sono lessicalizzate nel verbo, mentre nella seconda le lingue sono classificate in base al *Locus* di codifica della componente Traiettorie, considerata come l'elemento base (*core scheme*) di un evento di moto.

Nell'ambito della prima tipologia, Talmy identifica tre gruppi principali di verbi: 1) verbi che lessicalizzano Movimento + Causa/Maniera (in inglese *roll* 'rotolare', *blow* 'sollevarsi per il vento'); 2) verbi che lessicalizzano la Traiettorie (*entrare*, *uscire*), frequenti nelle lingue romanze; 3) verbi che lessicalizzano la Figura (in inglese *rain* 'piovere'), non frequenti nelle lingue indoeuropee.

In merito alla seconda classificazione tipologica, Talmy distingue due grandi famiglie di lingue in base all'elemento linguistico (verbo o altro) che codifica la componente Traiettorie. Nella fattispecie, le lingue a quadro satellitare (*satellite-framed*, d'ora in poi lingue S-), come le lingue germaniche e le lingue slave, tendono a lessicalizzare i Co-eventi (Maniera e/o Causa) nella radice verbale (in inglese *run* 'correre') e la Traiettorie nei cosiddetti satelliti<sup>3</sup> (*into*), ossia in elementi esterni al verbo. Al contrario, le lingue a quadro verbale (*verb-framed*, d'ora in poi lingue V-), quali le lingue romanze, codificano la Traiettorie nella radice verbale (*entrare*) ed esprimono, se necessario, le componenti secondarie attraverso degli elementi extra-verbali, spesso delle frasi subordinate (*correndo*).

Inoltre, i parlanti delle lingue S- sembrerebbero essere facilitati nell'espressione della Maniera del movimento rispetto ai parlanti delle lingue V-. I primi, infatti, dispongono di un vasto repertorio di verbi di Maniera che permette loro di prestare attenzione alla Maniera e di codificarla linguisticamente (ad es. in inglese *jog* 'correre per allenarsi/fare jogging'). Al contrario, i parlanti delle lingue V- esprimono la Maniera raramente, poichè i mezzi linguistici atti a farlo (gerundio, subordinate) sono sintatticamente più complessi (Treffers-Dallar, Tidball, 2015). Ad esempio, Cardini (2006) mostra che gli italofoeni, non dispongono della stessa quantità di verbi di Maniera né adottano lo stesso comportamento linguistico dei parlanti delle lingue S-, come l'inglese, sebbene costruzioni del tipo *Pietro è corso in casa*, siano del tutto possibili. Per tale motivo, Slobin (2004, 2006) propone una classificazione discreta: le lingue si dispongono su un *continuum* che si estende dalle lingue ad alta salienza di Maniera (*high-manner salient*) e che corrispondono alle lingue S-, alle lingue a bassa salienza di Maniera (*low-manner salient*) che coincidono con le lingue V-.

I principi di organizzazione tra forme linguistiche e senso spaziale sopra descritti rappresentano ovviamente delle tendenze preferenziali da parte dei parlanti. Diversi linguisti (Beavers *et al.*, 2010) ritengono che sia rischioso raggruppare tutte le lingue in un solo tipo, dal momento che alcune di esse presentano caratteristiche comuni a entrambe le tipologie. L'inglese stesso non può essere considerato come una lingua S- prototipica, in quanto

<sup>3</sup> La nozione di satellite è stata molto discussa nella letteratura a causa della definizione poco chiara fornita da Talmy (1985). L'autore definisce un satellite come un elemento diverso da un sintagma preposizionale o nominale, ma che detiene una forte relazione con il verbo (Talmy, 2000: 102; nostra trad.). Le preposizioni sono seguite da un nome e non rientrerebbero quindi nella categoria dei satelliti. Tuttavia, diversi strumenti linguistici dell'inglese possono avere un doppio valore, ossia un valore preposizionale (the bird flew *over* the house), oppure un valore satellitare (the bird flew *over*), il che mette in discussione la definizione fornita dal linguista. Per tal motivo, diversi autori (ad esempio, Beavers *et al.*, 2010; Fortis, 2010) preferiscono includere le preposizioni nella categoria dei satelliti. Nel presente lavoro, ci allineeremo al principio seguito da Berman e Slobin (1994), secondo il quale un satellite corrisponde a una particella (e non a un sintagma preposizionale) di Traiettorie.

provvisto di verbi di Traiettorie (*fall* ‘cadere’, *rise* ‘alzarsi’). In aggiunta, all’interno delle lingue romanze considerate come lingue V-, l’italiano si distingue dal francese<sup>4</sup> (Anastasio, 2021) e dallo spagnolo (Ibarretxe-Antuñano, Hijazo-Gascón, 2013; Hijazo-Gascón, 2021<sup>5</sup>) per l’uso produttivo dei verbi a particella. Questi ultimi, conosciuti sotto la denominazione di verbi sintagmatici<sup>6</sup> (Schwarze, 1985; Simone, 1997; Iacobini, Masini, 2007), sono costituiti da un verbo (di movimento; ad es. *correre*) e da una particella postverbale (*via*) che sottolinea la Traiettorie del movimento al di fuori del nucleo verbale, caratteristica che li accomuna alle costruzioni satellitari dell’inglese. Nonostante l’uso importante che di tali costrutti fanno gli italofoeni nativi (Spreafico, 2009; Anastasio, 2021, 2023), gli apprendenti d’italiano come lingua seconda (L2)<sup>7</sup> in ambito istituzionale non sembrano esserne a conoscenza (Anastasio, 2023)<sup>8</sup>. L’esistenza di differenze intratipologiche oltre che intertipologiche ha spinto diversi ricercatori (cfr. Anastasio, 2021, 2023; Beavers *et al.*, 2010; Ibarretxe-Antuñano, 2009; Slobin, 2006; Spreafico, 2009) a considerare le lingue sulla base di un gradiente di salienza delle componenti spaziali piuttosto che suddividerle in due categorie.

Il presente lavoro vuole contribuire al filone di ricerca sugli eventi di moto, con un’attenzione particolare all’italiano L2 di studenti francesi all’ultimo anno della sezione europea-Italiano di un liceo del Sud della Francia. Per quanto ne sappiamo, gli studi sull’apprendimento degli eventi di moto in L2 in ambito scolastico sono piuttosto scarsi soprattutto nelle sezioni internazionali (fatta eccezione per Piot, 2022 per il francese L2). Il nostro contributo mira dunque a fornire uno spunto rilevante per tale tipo di studi, con una particolare attenzione all’acquisizione dei verbi di movimento. L’obiettivo principale è quello di fornire i risultati preliminari di un’analisi sull’uso dei verbi di moto da parte di una popolazione che dovrebbe essere facilitata nell’utilizzo di tali verbi in L2, data la prossimità tipologica e la trasparenza lessicale tra il francese lingua materna (L1) e l’italiano L2, ma che spesso manifesta delle difficoltà di tipo acquisizionale e/o legate all’input di esposizione alla lingua.

## 2. PARLARE DI MOVIMENTO IN L2

Nonostante le numerose critiche mosse al quadro tipologico di Talmy (1985, 2000), questo è stato adottato all’interno della prospettiva psicolinguistica del *Thinking for Speaking*

<sup>4</sup> Kopecka (2006) sostiene che il francese presenti un sistema tipologico ibrido in virtù della presenza di prefissi preverbalmente che esprimono la Traiettorie e paragonabili a dei satelliti (*s’en-voler*, ‘volare via’). Tuttavia, la produttività morfologica di questi prefissi è alquanto debole, fatta eccezione per i prefissi *dé-* (che designa un cambiamento di stato) e *ré-* (con valore iterativo), il che non li rende realmente paragonabili alle particelle direzionali delle lingue S-.

<sup>5</sup> Hijazo-Gascón (2021: 191) sostiene che la più grande differenza intratipologica tra le lingue romanze, e in particolare tra francese, italiano e spagnolo, considerate come lingue V-, risiede nella grande combinabilità e frequenza delle particelle direzionali dell’italiano rispetto a quelle esistenti in spagnolo o agli avverbi direzionali del francese.

<sup>6</sup> Inizialmente Simone (1997) ha attribuito l’esistenza dei verbi sintagmatici all’influenza dei dialetti dell’Italia settentrionale. Di recente, diversi linguisti (cfr., ad esempio, Cini, 2008) hanno mostrato che tali costruzioni, già presenti negli scritti di Dante, si distribuiscono in maniera omogenea sulla penisola italiana.

<sup>7</sup> Nella presente ricerca, con L2 ci si riferisce a qualsiasi lingua altra dalla L1, indipendentemente dall’ordine cronologico di apprendimento.

<sup>8</sup> Un’esperienza didattica interessante per l’apprendimento dei verbi sintagmatici in contesto istituzionale è stata elaborata da Florio (2024) con apprendenti ispanofoni d’italiano L2 presso l’Università di Salamanca. Attraverso l’uso di proverbi contenenti dei verbi sintagmatici, l’autore ha proposto delle analisi semantiche e sintattiche di tali verbi ai suoi apprendenti, ottenendo dei risultati positivi in termini di apprendimento.

(Slobin, 1991, 1996), corrispondente ad una versione debole dell'ipotesi Sapir-Whorf. Secondo l'ipotesi del *Thinking for Speaking*, parlanti di diverse lingue prestano attenzione ad aspetti differenti della realtà e adottano una *prospettiva* diversa per parlarne sulla base delle strutture lessicali e grammaticali disponibili nella loro L1. Slobin ha potuto testare tale ipotesi sulla verbalizzazione degli eventi di moto da parte di parlanti (adulti e bambini) di diverse lingue, mostrando che, a partire dall'età di 3 anni, i parlanti nativi adottano le strategie di lessicalizzazione tipiche della loro L1. Ad esempio, i bambini delle lingue S- usano molti più verbi di Maniera rispetto ai bambini di lingue V-. Inoltre, in generale, i parlanti delle lingue S- forniscono più dettagli sulla Traiettoria servendosi di satelliti e sintagmi preposizionali all'interno di una stessa proposizione (ad es. in inglese *The boy falls down from the rock into the river* 'Il bambino cade dalla scogliera nel fiume').

Per quanto riguarda il processo di apprendimento di una L2, ne scaturisce l'ipotesi, dimostrata da numerosi studi (tra cui, Ellis, Cadierno, 2009; Cadierno, Ruiz, 2006; Han, Cadierno, 2010), che i modelli prediletti per verbalizzare situazioni di moto in L1 sarebbero molto resistenti ad una riformattazione del pensiero in L2, influenzando, di conseguenza, (*positive or negative crosslinguistic influence*, Odlin, 1989, 2016, 2022; Sharwood-Smith, 1986; Jarvis, Pavlenko, 2008) la produzione discorsiva in L2.

La letteratura esistente sull'espressione del movimento in L2 da parte di apprendenti adulti s'interroga soprattutto sulle difficoltà riscontrate dagli apprendenti nella fase di appropriazione di un nuovo sistema linguistico, in particolare quando quest'ultimo è tipologicamente distante dalla lingua di partenza. Difatti, Cadierno (2017) mette in evidenza che l'apprendente di una L2 deve imparare a "ripensare per parlare" prestando attenzione a delle nozioni spaziali codificate in strumenti lessicali e grammaticali a volte diversi da quelli forniti dalla L1. All'unanimità, la maggior parte degli studi sugli apprendenti adulti ritiene che le loro produzioni discorsive siano a metà strada tra quelle dei nativi della lingua target e quelle dei parlanti della loro L1. Inoltre, il livello di competenza in L2 dovrebbe, in linea teorica, giocare un ruolo centrale: ci si attenderebbe che a un alto livello di competenza ci siano meno fenomeni di influenza translinguistica (Cadierno, 2004; Cadierno, Lund, 2004; Cadierno, Ruiz, 2006), e invece è stato dimostrato come anche a un tale livello le produzioni spaziali degli apprendenti non siano esenti dall'influenza della L1 (Anastasio, 2021, 2023; Hendriks, Hickmann, 2011; Treffers-Daller, Tidball, 2015).

La letteratura sugli eventi di moto in L2 ad oggi disponibile ha studiato diverse combinazioni L1-L2, focalizzandosi principalmente su combinazioni di lingue tipologicamente lontane. Sono ancora pochi, invece, gli studi che prendono in considerazione l'incrocio di lingue tipologicamente vicine e che presentano un alto livello di trasparenza lessicale (fatta eccezione per Hijazo-Gascón, 2018; 2021; Anastasio, 2021, 2023; Anastasio, Gugliotta, in revisione). Ad esempio, Hijazo-Gascón (2018) ha mostrato come in compiti di tipo narrativo (*Frog story*, Mayer, 1969) apprendenti italo-foni di spagnolo L2 tendano a fornire più dettagli sulla Traiettoria e a produrre più costruzioni causative (ad esempio *far cadere*) rispetto agli ispanofoni nativi, seguendo così le tendenze riscontrate nelle produzioni di italo-foni nativi. Anastasio e Gugliotta (in revisione), attraverso la *Frog story*, hanno mostrato come apprendenti italiani del francese L2 e apprendenti francesi d'italiano L2 siano facilitati dalla trasparenza lessicale dei verbi di movimento in L2, ma che allo stesso tempo tale trasparenza formale possa indurli in errore quando due lemmi non hanno necessariamente la stessa semantica (in italiano, *partire* [per un viaggio] *vs.* in francese *partir* nel senso di 'andare via'; per lo stesso risultato, cfr. Bernini, 2006; Valentini, 2021; Anastasio, 2021).

Come si evince da quanto appena mostrato, la stragrande maggioranza degli studi in L2 ha focalizzato la propria attenzione sul movimento volontario/spontaneo in compiti di tipo narrativo o descrittivo. Il movimento causato/provocato, che riferisce ad un movimento causato da una forza esterna ha, invece, ricevuto sino ad oggi poca attenzione. Ad esempio, Hendriks *et al.* (2008) e Hendriks, Hickmann (2011) si sono focalizzate essenzialmente sul contrasto francese vs inglese e hanno dato evidenza della difficoltà ad esprimere eventi di moto causati in L2, data la complessità di tale tipo di movimento. Per quanto riguarda un tipo particolare di movimento causato, ossia gli eventi di disposizione (ad es. *mettere la penna nella borsa*), Cadierno *et al.* (2023) mostrano un comportamento ibrido da parte di apprendenti spagnoli di danese L2 rispetto alle scelte preferenziali attestate nelle due lingue. Tali apprendenti, infatti, sembrano a primo impatto aderire alle strategie di lessicalizzazione del danese, preferendo, tuttavia, molto più che gli ispanofoni, costruzioni non causative e locative offerte dalla loro L1.

Gli eventi di moto di disposizione sono stati di recente studiati anche rispetto all'italiano L2 di adulti (Anastasio, Gugliotta, in revisione) e di bambini immigrati (Anastasio, Giuliano, in stampa). Anastasio e Gugliotta (in revisione) mostrano che la disposizione è correttamente espressa da apprendenti adulti con la combinazione L1 romanza-L2 romanza. In merito ai bambini immigrati, a partire da una certa fascia d'età i verbi di disposizione (*mettere, prendere, buttare*) rappresentano il tipo di verbo di causa più utilizzato (Anastasio, Giuliano, in stampa), indipendentemente dalla distanza tipologica tra le lingue in contatto.

Dal punto di vista metodologico, gran parte degli studi analizza dati narrativi o descrittivi dal punto di vista del *Focus* (componente spaziale maggiormente espressa) e del *Locus* (elemento linguistico che codifica la componente espressa: verbo o altro). Altri studi (tra cui, Hendriks, Hickmann, 2011) valutano anche la densità semantica, ossia il numero di componenti semantiche espresse per proposizione.

Per valutare in che modo i nostri apprendenti esprimono la nozione di movimento e per avere dei dati comparabili con le ricerche precedenti, il nostro studio fornirà un'analisi dei *Foci* di attenzione e dei tipi di lemmi verbali di moto selezionati dal nostro campione all'orale.

In breve, la presente ricerca mira ad analizzare l'espressione del movimento nell'interlingua di liceali francofoni di livello B1-B2 in italiano L2. A tal fine, ci focalizzeremo su come tali apprendenti esprimono il movimento volontario e causato nell'ambito di un compito narrativo orale (*Reksio*, Marszałek, 1963) con una particolare attenzione ai tipi di verbi di moto usati dagli apprendenti. L'obiettivo ultimo è quello di capire se in ambito scolastico, dove l'input consente di lavorare maggiormente sulle strutture linguistiche, gli apprendenti siano più sensibili all'uso appropriato dei mezzi linguistici atti all'espressione del movimento nella lingua target.

### 3. DOMANDE DI RICERCA E IPOTESI

Il presente studio si propone di analizzare la verbalizzazione degli eventi di moto in compiti narrativi orali (*Reksio*, Marszałek, 1963) prodotti da studenti di italiano L2 che frequentano la sezione europea-Italiano di un liceo generalista e tecnologico francese. L'oggetto di interesse non è soltanto capire se tali apprendenti riescano o meno ad aderire alle strategie di lessicalizzazione della lingua target, bensì anche indagare se l'input

istituzionale a cui sono esposti, associato alla prossimità lessicale e tipologica delle lingue in contatto (francese-italiano), possa favorire l'apprendimento degli eventi di moto. Al fine di avere un campione che possa essere rappresentativo delle tendenze, soprattutto lessicali, in italiano e in francese, è stato necessario disporre di un gruppo di controllo italofono e di un gruppo di controllo francofono. I dati raccolti ci hanno consentito di rispondere alle seguenti domande di ricerca (DR):

DR1: Su quale componente semantica (Traiettoria, Maniera, Causa) gli informatori focalizzano la loro attenzione? (*Focus*)

DR2: Quali sono i lemmi verbali esprimenti un evento di moto maggiormente utilizzati dai nostri informatori? Ci sono differenze tra le preferenze dei parlanti nativi e quelle degli apprendenti?

DR3: Emergono costruzioni satellitari nei dati dei nostri informatori?

Rispetto alla DR1, si è ipotizzato che tutti gli informatori focalizzino la loro attenzione principalmente sulla Traiettoria, trattandosi dell'elemento base di un evento di moto (Talmy, 1985). Tuttavia, all'interno del compito *Reksio*, alcune scene illustrano un movimento causato. Ci si aspetta quindi che anche la Causa possa apparire, soprattutto nelle produzioni dei nativi italofoeni.

Per la DR2, è ipotizzabile che gli apprendenti usino meno lemmi verbali dei nativi e che tendano a privilegiare verbi Neutri di movimento (*andare*) o verbi di Traiettoria (*entrare*, *uscire*), che sono largamente utilizzati nell'input didattico.

Infine, per quanto riguarda la DR3, l'ipotesi è che costruzioni satellitari, come verbi a particella, frequenti soprattutto nella modalità orale dell'italiano, potrebbero essere usate dagli italofoeni ed essere quasi assenti nei racconti degli apprendenti, dato la loro scarsa presenza nell'input istituzionale.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. *Gli informatori*

La presente ricerca prevede un corpus costituito da 30 partecipanti: 10 parlanti nativi di francese, 10 italofoeni nativi e 10 studenti francesi di italiano L2, di un liceo francese.

I 2 gruppi di controllo sono costituiti da studenti francesi e italiani che hanno tra i 17 e i 24 anni e che sono stati registrati nei loro rispettivi paesi natali. Tutti i parlanti nativi hanno almeno una lingua straniera nel loro bagaglio linguistico.

Per quanto riguarda il gruppo di apprendenti (cfr. Tabella 1), si tratta di studenti francesi che hanno tra i 16 e i 18 anni e che frequentano l'ultimo anno di un liceo generalista e tecnologico sito nel Sud della Francia. Tali apprendenti sono iscritti alla sezione *Lingue, Letteratura e Culture Straniere: Italiano*<sup>9</sup>, sezione che dà loro l'opportunità di prepararsi alla mobilità nello spazio europeo e di essere autonomi nell'utilizzo della lingua italiana in vista di un percorso universitario in italianistica. Il programma d'insegnamento per questo tipo di classe prevede dei lavori sull'italiano scritto e parlato in termini di comprensione e di produzione. Gli studenti svolgono anche traduzioni e sono sensibilizzati alla diversità dei registri di lingua e ai riferimenti storici, culturali e letterari. Il numero di ore di lezioni d'italiano settimanali previsto (8 ore) ha come obiettivo l'ottenimento del livello C1 del

<sup>9</sup> *Langues, Littératures et Cultures Européennes: Italien (LLCER Italien)*.

*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Council of Europe, 2001) alla fine dell'ultimo anno del liceo. Pertanto, al momento della raccolta dati, gli studenti sono all'inizio dell'ultimo anno del liceo e il loro livello oscilla tra il B1 e il B2.

Tabella 1. *Profilo linguistico degli apprendenti*<sup>10</sup>

Apprendenti	Genere	Età	Altre L2 conosciute
1	F	17	inglese
2	F	18	inglese
3	M	16	inglese
4	F	17	inglese
5	M	17	inglese, tedesco
6	F	17	inglese
7	F	17	inglese, spagnolo
8	M	17	inglese
9	M	17	inglese
10	F	18	inglese

#### 4.2. *Il protocollo*

Le narrazioni orali analizzate sono state elicitate per il tramite di un episodio animato muto della serie polacca *Reksio*<sup>11</sup> (Marszalek, 1963) dalla durata di cinque minuti circa. La storia narra le avventure di un cane dal nome Reksio e di un ragazzino che si allontanano dalle loro abitazioni per andare a pattinare su un lago ghiacciato. Durante l'attività di pattinaggio, il ghiaccio cede e il ragazzino cade in acqua. Alla fine della storia il ragazzino riesce a salvarsi grazie all'aiuto prezioso di Reksio.

Il supporto video qui utilizzato contiene eventi di moto volontario e un evento di moto provocato importante nella scena in cui Reksio riesce a tirare il suo amico fuori dall'acqua. Tuttavia, la difficoltà relativa di tale supporto video è che viene visionato una sola volta dagli intervistati prima del racconto, il che richiede un grande sforzo di memorizzazione degli eventi.

Tutti gli informatori sono stati registrati individualmente in un'aula silenziosa e, dopo aver visionato il video, sono stati invitati a restituirne il contenuto a una persona terza che non conosceva la storia.

Nell'ultima fase dell'intervista, sono stati raccolti dati socio-biografici attraverso un questionario, il che ci ha consentito soprattutto di conoscere il bagaglio linguistico di ogni apprendente.

I dati raccolti sono stati trascritti secondo le convenzioni CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts) utilizzati nella banca dati CHILDES (MacWhinney, 2000).

<sup>10</sup> Nella presente ricerca utilizzeremo degli pseudonimi al fine di proteggere l'identità degli informatori.

<sup>11</sup> Per l'episodio della serie *Reksio* da noi utilizzato, ci siamo serviti dello stesso protocollo di ricerca usato da Watorek (2004) nell'ambito del progetto APN-CNRS "Construction du discours par des apprenants de langue, enfants et adultes".

Terminata la trascrizione dati, i racconti sono stati suddivisi in proposizioni (*clauses*<sup>12</sup>) e sono state sottoposte ad analisi unicamente le proposizioni contenenti uno o più eventi di moto.

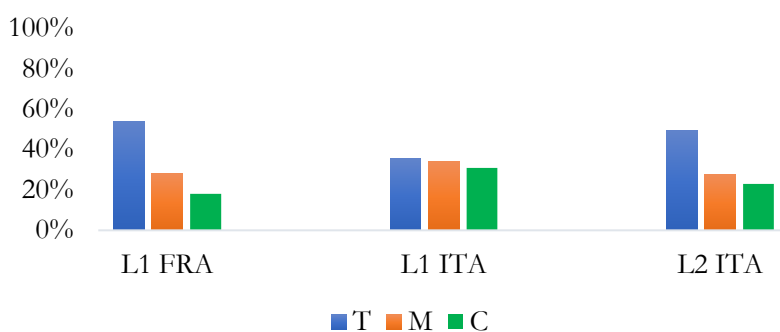
L'analisi è stata incentrata su due principali parametri: a) il *Focus*, ossia la componente spaziale su cui i partecipanti portano la propria attenzione e che tendono poi a lessicalizzare e b) i tipi di lemmi verbali di moto selezionati dagli informatori. In merito ai verbi di moto, abbiamo preso in considerazione la classificazione di tali verbi adottata in studi precedenti (cfr. Berman, Slobin, 1994; Spreafico, 2009; Hickmann *et al.*, 2022). In particolare, la nostra analisi include: verbi di Traiettorie, detti anche di Percorso (*entrare, cadere*<sup>13</sup>); verbi Neutri (*andare, muoversi*), ossia verbi che esprimono genericamente il moto senza dare informazioni né sulla Traiettorie né sulla Maniera/Causa; verbi di Maniera (*camminare, scivolare, pattinare*); verbi di Causa (*mettere*) e/o costruzioni analitiche causative (*far cadere*); verbi di Maniera e di Causa (*tirare*); verbi di Causa e di Traiettorie (*lanciare*).

Nell'analisi dei dati abbiamo anche indagato l'utilizzo di particelle direzionali (*giù, su, via*), dato il carattere ibrido dell'italiano (cfr. *supra*).

## 5. RISULTATI

I primi risultati riguardano il *Focus*, ossia l'attenzione che i nostri informatori (nativi e apprendenti) portano alle componenti spaziali: Traiettorie, Maniera e Causa. Il Grafico 1<sup>14</sup> riassume tali risultati.

Grafico 1. *Focus*



Tutti gli informatori intervistati esprimono principalmente la componente Traiettorie. Nella fattispecie, su 110 eventi di moto i francofoni esprimono la Traiettorie nel 54% dei casi. Gli italofoeni producono 130 eventi di moto riferendo alla Traiettorie con una proporzione del 35,4%. Gli apprendenti producono meno eventi di moto rispetto ai nativi, ossia 93, focalizzandosi anch'essi principalmente sulla Traiettorie (49,4%).

Segue la Maniera come componente più espressa: i parlanti di francese L1 la esprimono nel 28% dei casi, gli italofoeni nel 33,8% e gli apprendenti nel 27,6% dei casi.

<sup>12</sup> Si intende per proposizione qualsiasi unità contenente un solo predicato e i suoi argomenti (cfr. Berman, Slobin, 1994, Hickmann *et al.*, 2022).

<sup>13</sup> In altri studi (Spreafico, 2009; Valentini, 2021), il verbo *cadere* è stato considerato come un verbo di Maniera per l'assenza di controllo sul movimento discendente dell'entità-Figura.

<sup>14</sup> Abbreviazioni riportate nel presente Grafico e in quelli successivi: FRA francese; ITA italiano; T Traiettorie; M Maniera; C Causa, N neutri.

La Causa risulta essere la componente spaziale meno espressa (L1 FRA: 18%; L1 ITA: 30,8%; L2 ITA: 23%), sebbene lo scarto tra la Maniera e la Causa all'interno di ogni gruppo non sia significativo.

Malgrado alcuni comportamenti simili tra i tre gruppi presi in esame, una differenza statisticamente significativa emerge rispetto al *Focus* ( $p < 0.05^{15}$ ). Difatti, nei dati L1 ITA la distribuzione delle componenti è più equilibrata rispetto agli altri due gruppi. I due gruppi di controllo differiscono significativamente rispetto alla distribuzione della Traiettorie (più presente in francese) e della Causa (più presente in italiano). E sebbene il gruppo di apprendenti sembri, a primo impatto, seguire le preferenze della propria L1, esso presenta in realtà una distribuzione intermedia delle suddette categorie, senza differenze significative tra L1 FRA e L2 ITA e tra L1 ITA e L2 ITA.

È bene mettere in evidenza che le componenti espresse sono principalmente lessicalizzate nella radice verbale. Fa eccezione la Traiettorie, che compare nella periferia verbale soltanto quando nell'evento di moto viene usato il verbo Neutro *andare* (ess. 4-5) oppure quando vengono impiegate costruzioni satellitari, il cui numero è in realtà esiguo (2 occorrenze in L1 FRA, es. 6; 3 occorrenze in L1 ITA, es. 7 e 2 occorrenze in L2 ITA, es. 8).

4. L'ha messo sopra al ghiaccio // è andato *fino alla padroncina*.
5. *Va su questa lastra di ghiaccio*.
6. Parce qu'il met du blé *dedans*.  
'Perché mette del grano dentro?'
7. Il cagnolino esce *fuori* perché si è svegliato.
8. Mette dell'erba *dentro*.

In merito ai verbi di moto selezionati dai nostri informatori, il numero di verbi è leggermente più basso nel gruppo di apprendenti, il che va di pari passo con il numero leggermente ridotto di eventi di moto espressi (*supra*). La Tabella 2 riassume il numero di tipi di verbi di moto selezionati dagli informatori e le occorrenze totali per ogni categoria di verbo.

Tabella 1. *Verbi di movimento: tipi (e occorrenze)*

	<b>L1 FRA</b>	<b>L1 ITA</b>	<b>L2 ITA</b>
<b>N</b>	4 (19)	3 (13)	3 (9)
<b>T</b>	12 (58)	10 (43)	8 (42)
<b>M</b>	4 (23)	4 (34)	4 (22)
<b>C</b>	3 (9)	9 (27)	2 (16)
<b>T+M</b>	-	-	-
<b>C+M</b>	3 (9)	5 (9)	2 (2)
<b>C+T</b>	2 (2)	3 (4)	2 (2)
<b>TOT</b>	28 (120)	34 (130)	21 (93)

<sup>15</sup> Ci siamo serviti del test  $X^2$  d'indipendenza per esaminare l'associazione tra i gruppi (L1 FRA, L1 ITA, L2 ITA) e la categoria (T, M, C), che ha mostrato una differenza statisticamente significativa tra i gruppi:  $X^2(4) = 10.4$ ,  $p = 0.34$ . L'analisi *post-hoc* Bonferroni ci ha consentito di individuare dove si situa tale differenza, che resta marginale ( $V = 0.13$ ).

Si evince subito che i verbi di Traiettorie sono quelli ampiamente utilizzati dai tre gruppi analizzati.

I parlanti francesi hanno usato un totale di 58 verbi di Traiettorie ricorrendo a 12 tipi di verbi. Il verbo di Traiettorie più utilizzato è *sortir* ('uscire') con le sue 18 repliche, seguito da *rentrer* ('rientrare', 16 occorrenze), *tomber* ('cadere', 11 occorrenze), *avancer* ('avanzare', 3 occorrenze), *revenir* ('ritornare', 2 occorrenze), *partir* ('andarsene', 2 occorrenze). I verbi *remonter* ('risalire'), *s'approcher* ('avvicinarsi'), *arriver* ('arrivare'), *entrer* ('entrare'), *se diriger* ('dirigersi'), *monter* ('salire') sono stati prodotti una sola volta nel corpus francese L1.

Le produzioni degli italofoeni presentano 43 verbi di Traiettorie, nella fattispecie di 10 tipi. Con le stesse proporzioni (13 occorrenze), *uscire* e *(ri)cadere* sono i lemmi più utilizzati, seguiti poi da *(ri)tornare* con 10 repliche. Gli altri tipi di verbi, ossia *allontanarsi* (x 2), *sopraggiungere* (x 1), *giungere* (x 1), *rientrare* (x 1), *arrivare* (x 1) e *scendere* (x 1) sono stati prodotti in maniera esigua.

Il gruppo di apprendenti presenta un totale di 8 tipi di verbi di Traiettorie per un totale di 41 occorrenze. I verbi più utilizzati sono *cadere* (x 16) e *uscire* (11) con la sua forma idiosincratice *\*escere* (x 1) e il prestito dal francese *sortir*<sup>16</sup>(x 1). Seguono poi *rientrare* (x 4), *entrare* (x 3), *\*rantrare* (x 2), calco dal francese *rentrer* (rientrare), *venire* (x 2), *partire* (x 1) e *risalire* (x 1).

La Traiettorie compare non solo nei verbi di Traiettorie o di Percorso sopra illustrati, ma anche in alcuni lemmi ibridi, ossia che lessicalizzano due componenti spaziali simultaneamente, in questo caso Traiettorie e Causa. In particolare, i francofoeni si sono serviti di due tipi di verbi, quali *faire sortir* ('far uscire') e *ramener* ('riportare'), ciascuno con una sola occorrenza. Gli italofoeni hanno fatto ricorso a 4 tipi di verbi ibridi esprimenti la Traiettorie: *far risalire* (x 2), *riportare* (x 1) e *far uscire* (x 1). In ultimo, gli apprendenti hanno prodotto solo due tipi di verbi: *portare* e *far uscire*, ognuno dei quali impiegato una sola volta.

I verbi di Maniera rappresentano il secondo gruppo di verbi di moto più utilizzati dai tre gruppi di parlanti. Anche questa componente viene lessicalizzata in verbi di Maniera e in verbi a carattere ibrido. Per quanto riguarda i verbi di Maniera, i lemmi più utilizzati hanno a che vedere con l'attività principale di Reksio, ossia il pattinaggio. Il verbo *patiner* o i suoi equivalenti *faire du patin/patinage* compaiono 9 volte nei racconti dei francofoeni ed entra quasi in concorrenza con il verbo *glisser* ('scivolare'), che compare 8 volte. Seguono poi i verbi *courir* ('correre', 4 occorrenze), *marcher* ('camminare', 1 occorrenza) e *se promener* ('passeggiare', 1 occorrenza). Sui 9 verbi ibridi di Causa e Maniera, i francofoeni hanno prodotto 4 occorrenze del verbo *tirer* ('tirare'), 4 del verbo *tendre* ('tendere') e una costruzione causativa *faire glisser* ('far scivolare').

Sempre nell'ambito dei verbi di Maniera, gli italofoeni hanno prodotto il verbo *pattinare* per ben 13 volte, seguito da *scivolare* con le sue 9 repliche, *camminare* con 6 occorrenze, *correre* con 3 e *schettinare* con altrettante 3 occorrenze. Tra i verbi ibridi, *tendere* è il tipo maggiormente usato (4 occorrenze), seguito da *tirare* e dalla costruzione causativa *far scivolare*; (ognuno con 2 repliche rispettive) e *far scorrere* con una sola occorrenza.

Gli apprendenti di italiano L2 hanno usato gli stessi tipi di verbi di Maniera dei due gruppi di controllo ma con delle proporzioni leggermente diverse: *pattinare* o le sue forme equivalenti *fare del/il pattinaggio* compare per ben 14 volte, *camminare* con la sua variante francese *marcher* compaiono 6 volte e di *scivolare* si attestano soltanto 2 occorrenze. Rispetto ai gruppi di nativi, gli apprendenti usano un numero esiguo di radici verbali che

<sup>16</sup> *Uscire, escere* e *sortir* sono stati categorizzati sotto un unico tipo.

lessicalizzano la Maniera e la Causa: si attestano una sola occorrenza di *lanciare* e una di *acchiappare*.

Come si evince dalla Tabella 1 e dal Grafico 1, il gruppo di parlanti che è ricorso maggiormente ai verbi di Causa, in particolare ai verbi di disposizione, è rappresentato dagli italofofoni, soprattutto per raccontare la scena in cui Reksio riesce a salvare il ragazzino.

I francofoni hanno prodotto 9 verbi di Causa e 11 verbi ibridi contenenti anche la Causa (*supra*). Tre tipi di verbi di Causa sono stati utilizzati nelle narrazioni: *mettre* ('mettere', 4 occorrenze) *prendre* ('prendere', 3 occorrenze) e *retirer* ('togliere', 2 occorrenze).

I racconti degli italofofoni presentano invece una varietà maggiore di tipi di verbi di Causa. Sono stati riscontrati 9 tipi di verbi: *prendre* e *mettre*, ciascuno con 7 repliche, *buttare* e *togliere* (3 occorrenze rispettive), *spargere* e *infilare* con 2 occorrenze ciascuno, *stendere*, *porgere* e *appoggiare*, quest'ultimi 3 tipi usati rispettivamente una sola volta. Si noti anche che le produzioni degli italofofoni sono quelle con il più alto numero di verbi ibridi con 13 occorrenze in totale.

Dai compiti narrativi degli apprendenti, emergono invece 16 occorrenze di verbi di Causa e soltanto 4 verbi ibridi. Il tipo di verbo di Causa più utilizzato è *mettere* con 10 repliche, seguito da *prendere* con 6 occorrenze.

In ultimo, per quanto riguarda i verbi di moto Neutri, i francofoni sono il gruppo che ne ha fatto più uso con 19 occorrenze e 3 tipi: *aller* ('andare', x 16), *faire le/ un tour* ('fare il/ un giro', x 2) e *se rendre* ('recarsi', x 1).

Il gruppo italiano L1 ha prodotto un numero leggermente più basso di verbi Neutri, ossia 13 in totale di 3 tipi. *Andare* rappresenta ancora una volta il verbo più utilizzato con le sue 10 repliche, seguito da 2 occorrenze di *percorrere* e una di *recarsi*.

Le narrazioni degli apprendenti di italiano L2 presentano 9 verbi Neutri con 3 tipi: *andare* (x 7), *fare un giro* (x 1) e *andare in giro* (x 1).

Sebbene l'inventario lessicale del gruppo ITA L2 sembri essere molto simile a quello dei parlanti della lingua target, va sottolineato che le produzioni degli apprendenti non sono esenti da forme idiosincratiche e dal ricorso alla L1. Uno dei verbi che sembra porre più difficoltà agli apprendenti è il verbo di Traiettorie *rientrare*. Difatti, due soggetti si servono di un calco sul francese dandogli però la flessione verbale dell'italiano (es. 9-10).

9. Quindi alla fine la donna e il cane *rantrano* a loro casa.
10. E finalmente il bambino *rantra* a casa.

Un altro verbo di Traiettorie che sembra non essere facile da apprendere in L2 è il verbo *uscire* (es. 11-12), non tanto per la sua semantica quanto più per la sua flessione irregolare, costringendo talvolta il parlante a ricorrere alla L1 (es. 13), malgrado il livello di competenza B1-B2.

11. Il cane l'aiuta per uscire e *\*uscono* dal lago.
12. Dunque dopo il ragazzo riesce a *\*escere* dal ghiaccio.
13. E la sua amica *\*esciu* [/] *\*usca* [/] no *sort*.

Il verbo *partire* dell'italiano, anche se in un solo soggetto, viene utilizzato con la semantica del verbo francese *partir* col suo significato di 'andare via' (es. 14), traducendosi così in un'influenza translinguistica di tipo lessicale e semantica.

14. [Ragazzo] fa un giro sull'acqua //cade // e non \*riusce a *partire*.

I verbi di Maniera sembrano, invece porre meno difficoltà agli apprendenti nell'adempire al compito richiesto. Rispetto al verbo più utilizzato, ossia *pattinare*, un solo apprendente riproduce la forma lessicale tipica francese *fare del pattinaggio* (es. 15), mentre un altro soggetto prende in prestito dal francese il verbo *marcher* (es. 16), equivalente di 'camminare'.

15. Poi cerca di *fare del pattinaggio*.

16. Anche lei non può *marcher*.

Il fatto che tali realizzazioni continuino a manifestarsi in contesto istituzionale a un livello di competenza intermedio mette in evidenza che apprendere una L2 tipologicamente e geneticamente vicina alla L1 può avere dei vantaggi nell'appropriazione di verbi di moto trasparenti e frequenti nell'input, ma può anche implicare effetti secondari rispetto all'utilizzo corretto di tali verbi e all'inventario sviluppato.

Nel successivo paragrafo riassumeremo e discuteremo i risultati principali della presente ricerca con riferimento alle nostre ipotesi iniziali e alla letteratura esistente sugli eventi di moto.

## 6. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

La presente ricerca ha esaminato la verbalizzazione degli eventi di moto in italiano L2, con particolare attenzione ai verbi di movimento impiegati in compiti narrativi di tipo orale (Marszalek, 1963) da studenti francesi iscritti all'ultimo anno della Sezione Europea d'italiano di un liceo generalista e tecnologico nel Sud della Francia. L'obiettivo principale è stato quello di indagare se l'input istituzionale a cui gli apprendenti sono esposti in combinazione con la vicinanza tipologica francese-italiano possa favorire l'utilizzo delle strategie di lessicalizzazione della lingua target. Al fine di comprendere se il comportamento linguistico degli apprendenti si adegui alle strategie di lessicalizzazione della lingua target o risenta dell'influenza della L1, è stato necessario disporre anche di due gruppi di controllo: un gruppo per il francese L1 e uno per l'italiano L1.

Dai risultati emerge che globalmente il gruppo di apprendenti aderisce alla strategia di lessicalizzazione dominante dell'italiano lingua target, ossia quella a quadro verbale, che del resto è anche quella prototipica del francese L1. Come ipotizzato, la componente maggiormente espressa (*Focus*, DR1) in L1 e in L2 è la Traiettoria (per gli stessi risultati, cfr. Anastasio, 2021, 2023; Hendriks, Hickmann, 2011), trattandosi dell'elemento base di un evento di moto (Talmy, 1985) e anche della componente che ricorre più frequentemente all'interno del compito narrativo svolto dagli informatori.

La Maniera risulta essere la seconda informazione spaziale più espressa, grazie al verbo di azione *pattinare* e ai suoi equivalenti (DR2), che rappresentano l'azione principale dei protagonisti all'interno del racconto. Le proporzioni attestate nei tre gruppi rispetto alla Maniera non presentano divergenze notevoli (L1 FRA: 28%; L1 ITA: 33,8%; L2 ITA: 23%).

In merito alla Causa, questa risulta essere la componente meno espressa, in particolare dai francofoni nativi e dagli apprendenti. Una differenza statisticamente significativa emerge nella distribuzione delle tre categorie tra i tre gruppi, sebbene l'effetto sia minimo. In

particolare, il gruppo italofono esprime meno frequentemente la Traiettorie e più spesso la Causa rispetto ai francofoni nativi. Il gruppo di apprendenti mostra invece una distribuzione più equilibrata delle componenti. In sostanza, sebbene lo scarto tra i gruppi sia minimo, si può dedurre che la Causa risulta essere una componente visivamente e concettualmente più saliente per gli italofoeni rispetto al compito richiesto, in particolare per la scena in cui il cagnolino salva il suo amico, episodio che sollecita appunto l'espressione della Causa. Va da sé che disporre di un campione più ampio permetterebbe di chiarire se questo risultato rifletta delle differenze stabili tra i gruppi oppure delle variazioni specifiche al campione esaminato.

Le tre componenti sopra illustrate sono principalmente espresse nella radice verbale (DR2). I verbi di Traiettorie sono quelli maggiormente utilizzati da tutti e tre i gruppi. I tipi più utilizzati sono *cadere* e *uscire*, due lemmi sicuramente frequenti nell'input d'esposizione degli apprendenti e che rispondono al tipo di Traiettorie più seguito dalle entità in movimento nel supporto *Reksio*. La categoria dei verbi di Traiettorie, tuttavia, fornisce anche problemi agli apprendenti. È il caso, ad esempio, del calco *\*rantrare* dal francese per il verbo *rientrare*. L'influenza translinguistica emerge anche col verbo *partire*, a cui l'apprendente conferisce la semantica del verbo francese *partir*, operando quindi un vero e proprio trasferimento lessicale e semantico dalla L1. In questo caso, in linea con Bernini, (2006), Valentini (2021) e Anastasio (2021), ne consegue che la trasparenza lessicale tra i lemmi verbali non sembra necessariamente facilitare il compito dell'apprendente, dando luogo, di conseguenza, a delle influenze translinguistiche, in questo caso negative, sulla forma (*\*rantrare* per *rientrare*) o sulla funzione (*partire* vs *partir*).

Non mancano poi difficoltà legate alla morfologia del verbo di moto che si riversano sulla forma, in particolare per i verbi di moto irregolari (*uscire* in es. 11-13), difficoltà in realtà non legate al dominio del movimento da codificare, ma piuttosto a dei processi cognitivi generali e/o a caratteristiche della lingua target.

Differenze più importanti rispetto ai tipi di verbi di moto selezionati emergono nella codifica della Causa. Gli italofoeni usano il triplo dei verbi di Causa dei francofoni e quasi il doppio rispetto agli apprendenti. Anche l'inventario lessicale dei verbi di Causa è maggiore nei dati d'italiano L1, sia per quanto riguarda i verbi che esprimono la sola Causa sia per i verbi ibridi che lessicalizzano la Causa e un'altra componente (ad es. *far cadere*). Nella fattispecie, gli apprendenti usano principalmente i verbi di disposizione *mettere* e *prendere* come i due gruppi di controllo, ma nelle loro produzioni sono assenti 7 radici verbali (*buttare, togliere, spargere, infilare, stendere*), presenti invece nelle produzioni in italiano L1. Questo dato non è da sottovalutare: certamente gli apprendenti si servono principalmente di verbi a cui sono esposti nel loro input, ossia i verbi di disposizione basilici, ma allo stesso tempo, diversamente da quanto sostenuto da Cadierno *et al.* (2023), il loro comportamento sembra rispecchiare più le preferenze dei francofoni che degli italofoeni. I nostri risultati confermano quindi che, come suggerito da Hendriks *et al.* (2008) e Hendriks, Hickmann (2011), il movimento provocato rappresenta un tipo di movimento piuttosto complesso per gli apprendenti e che può risentire anche delle tendenze tipiche della L1 (è un tratto più saliente in italiano che in francese).

Rispetto alla presenza di costruzioni satellitari (DR3), ne emergono poche nei dati dei nostri informatori. Contrariamente alla nostra ipotesi di partenza, anche gli italofoeni se ne sono serviti raramente (3 repliche), nonostante il carattere ibrido dell'italiano (Spreafico, 2009; Anastasio, 2021; 2023). Ricordiamo a tal proposito che, malgrado l'uso frequente in italiano di verbi a particella all'orale, il quadro verbale resta il modello dominante per parlare di movimento. In merito al gruppo di apprendenti, la quasi assenza di costruzioni satellitari

è da considerarsi un fenomeno piuttosto prevedibile, dato che tali costrutti continuano a non essere insegnati in ambito istituzionale (Anastasio, 2023).

Dal punto di vista della didattica dell'italiano L2, i risultati preliminari del nostro lavoro mostrano che, nonostante le 8 ore di lezioni d'italiano settimanali a cui i nostri apprendenti sono esposti, un lavoro più mirato sul lessico del movimento sarebbe auspicabile attraverso delle attività che consentano agli apprendenti non solo di individuare delle somiglianze obiettive tra l'italiano e il francese, ma anche di sviluppare una consapevolezza sulle similarità formali (ma non necessariamente funzionali) che possono indurre in errore. L'utilizzo di estratti di corpora (*usage-based*) orali plurilingui, ad esempio francese-italiano, permetterebbe all'apprendente di rilevare ciò che è saliente e ciò che non lo è nella sua L1 e nella lingua target, per poi spingerlo ad integrare e a produrre delle forme appropriate alla L2.

A livello più generale, la presente ricerca esplorativa conferma che imparare a parlare di movimento in L2 non è facile, nonostante la centralità di tale dominio cognitivo. I parlanti delle lingue V- sono facilitati dalla strategia di lessicalizzazione prototipica di tali lingue, dalla presenza di lemmi verbali simili nella forma ma non necessariamente nella funzione. Tuttavia, benché esposti a un contesto istituzionale in cui la riflessione metalinguistica gioca un ruolo importante, gli apprendenti presentano delle difficoltà non trascurabili, da un lato legate a principi generali d'acquisizione e dall'altro dovute ad aspetti cognitivi e discorsivi tipici della loro L1.

In ultimo, vale la pena sottolineare che i risultati qui presentati vanno trattati con prudenza, dato che lo studio presenta dei limiti importanti. Il primo limite è rappresentato dalla taglia del campione: il numero relativamente ridotto di apprendenti non consente di generalizzare i risultati a delle popolazioni più importanti. In secondo luogo, si è scelto di utilizzare un solo compito narrativo in formato video e, come detto in precedenza, tale formato richiede agli informatori uno sforzo di memorizzazione degli eventi. Studiare anche altri livelli interlinguistici (ad es. i livelli A e i livelli C) potrebbe consentire di interpretare meglio le tendenze generali legate allo sviluppo linguistico e le divergenze dovute al livello di competenza. Ciononostante, lo studio fornisce dei risultati preliminari interessanti rispetto all'acquisizione del movimento in L2 in contesto scolastico e può rappresentare il punto di partenza per ricerche future di tipo trasversale o longitudinale su campioni più vasti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anastasio S. (2021), *Parler de déplacement en L2. Perspectives acquisitionnelles dans une approche translinguistique*. *Linguistica delle differenze*, 6, Aracne, Roma.
- Anastasio S. (2023), "Motion event construal in L2 French and Italian: from acquisitional perspectives to pedagogical implication", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, 1, pp. 37-60: <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0046>.
- Anastasio S., Giuliano P. (2026/in stampa), "Construire une grammaire pour parler de déplacement en L2: le cas des enfants immigrés", in *Linx*, 91.
- Anastasio S., Gugliotta E. (2025/in revisione), "L2 acquisition of voluntary and caused motion: a case of crosslinguistic influence or acquisitional path?", in Singleton D.

- (ed.), *Focus on French as L1 or L2 in cross-linguistic studies: Perspectives on acquisition, processing and use*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- Beavers J., Levin B., Tham S. W. (2001), "The typology of motion expressions revisited", in *Journal of Linguistics*, 46, 2, pp. 331-377.
- Berman R., Slobin D. I. (1994), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- Bernini G. (2006), "Strategie di lessicalizzazione: tipologia e apprendimento. Il caso dei verbi di moto", in *LILI Zeitschrift Fuer Literaturwissenschaft und Linguistik*, 36, pp. 95-118.
- Cadierno T. (2004), "Expressing motion events in a second language: a cognitive typological perspective", in Achard M., Niemeier S. (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, De Gruyter, Berlin, pp. 13-50.
- Cadierno T. (2017), "Thinking for speaking about motion in a second language", in Ibarretxe-Antuñano I. (ed.), *Motion and space across languages: Theory and applications*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 279-300.
- Cadierno T., Lund K. (2004), "Cognitive linguistics and second language acquisition: motion events in a typological framework", in VanPatten B., Williams J., Rott S., Overstreet M. (eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ), pp. 139-154.
- Cadierno T., Ruiz L. (2006), "Motion events in Spanish L2 acquisition", in *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4, pp. 183-216.
- Cadierno T., Ibarretxe-Antuñano I., Hijazo-Gascón A. (2023), "Reconstructing the expression of placement events in Danish as a second language", in *Frontiers in Psychology* 13: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922682>.
- Cardini F.-E. (2008), "Manner of motion saliency: an inquiry into Italian", in *Cognitive Linguistics*, 19, 4, pp. 533-569.
- Cini M. (2008), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Fortis J.-M. (2010), "Space in language", *Leipzig Summer School 2010*. On line: [https://www.eva.mpg.de/lingua/conference/2010\\_summerschool/pdf/course\\_materials/Fortis\\_3.MOTION%20EVENTS.pdf](https://www.eva.mpg.de/lingua/conference/2010_summerschool/pdf/course_materials/Fortis_3.MOTION%20EVENTS.pdf).
- Ellis N. C., Cadierno T. (2009), "Constructing a second language: introduction to the special section", in *Review of Cognitive Linguistics*, 7, 1, pp. 111-139.
- Florio N. (2024), "Verbi e proverbi: un'esperienza didattica per l'insegnamento dei verbi sintagmatici di movimento italiani a studenti universitari ispanofoni", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 1159-1168: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23894>.
- Han Z., Cadierno T. (2010), *Linguistic relativity in second language acquisition: Thinking for speaking*, Multilingual Matters, Bristol - Buffalo.
- Hendriks H., Hickmann M. (2011), "Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French", in Cook V., Bassetti B. (eds.), *Language and bilingual cognition*, Psychology Press, New York - Hove, pp. 315-340.

- Hendriks H., Hickmann M., Demagny A. C. (2008), “How adult English learners of French express caused motion: a comparison with English and French natives”, in *AILE – Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, pp. 15-41:  
<https://journals.openedition.org/aile/3973>.
- Hickmann M., Hendriks H., Demagny A.-C., Engemann H., Iakovleva T., Ji Y., Harr A.-K., Soroli E. (2022), *Spatial representation-experimental and cross-linguistic studies*, vol 1: *Coding manual*. Online:  
[https://shs.hal.science/halshs-03836445v1/file/Manual\\_English\\_version\\_FINAL.pdf](https://shs.hal.science/halshs-03836445v1/file/Manual_English_version_FINAL.pdf) (July, 2025)
- Hijazo-Gascón A. (2018), “Acquisition of motion events in L2 Spanish by German, French and Italian speakers”, in *The Language Learning Journal*, 46, 4, pp. 241-262.
- Hijazo-Gascón A. (2021), *Moving across languages: Motion events in Spanish as a second language*, Mouton De Gruyter, Berlin-Boston.
- Iacobini C., Masini F. (2007), “Verb-particle constructions and prefixed verbs in Italian: Typology, diachrony and semantics”, in Booij G., Ducceschi L., Fradin B., Guevara E., Ralli A., Scalise S. (eds.), *On-line Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting – MMM5*, Università degli Studi di Bologna, Bologna, pp. 157-184.
- Ibarretxe-Antuñano I. (2009), “Path salience in motion events”, in Guo J., Lieven E., Budwig N., Ervin-Tripp S., Nakamura K., Özçalışkan S. (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*, Psychology Press, New York, pp. 403-414.
- Ibarretxe-Antuñano I., Hijazo-Gascón A. (2013), “Same family, different paths: Intratypological differences in three romance languages”, in Goschler J., Stefanowitsch A. (eds.), *Variation and change in the encoding of motion events*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 39-54.
- Jarvis S., Pavlenko A. (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Routledge, London-New York.
- Kopecka A. (2006), “The semantic structure of motion verbs in French: Typological perspectives”, in Hickmann M., Robert S. (eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 83-101.
- MacWhinney B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, L. Erlbaum, Mahwah-London.
- Odlin T. (1989), *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Odlin T. (2016), “Was there really ever a contrastive analysis hypothesis?”, in Alonso R. (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol, pp. 1-23.
- Odlin T. (2022), *Explorations of language transfer*, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol.
- Piot C. (2022), “Is Sylvester pacing up and down or is he going back and forth?”, in *I-LanD Journal: Identity, Language and Diversity*, 2, pp. 61-86.
- Schwarze C. (1985), “‘Uscire’ e ‘andare fuori’”: struttura sintattica e semantica lessicale, in Franchi De Bellis A., Savoia L. M. (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d’uso. Teorie e applicazioni descrittive*, Bulzoni, Roma, pp. 355-371.
- Sharwood Smith M. (1983), “Cross-linguistic aspects of second language acquisition”, in *Applied Linguistics* 4, 3, pp. 192-199.

- Simone R. (1997), “Esistono verbi sintagmatici in italiano”, in De Mauro T., Lo Cascio V. (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Bulzoni, Roma, pp. 47-61.
- Slobin D. I. (1991), “Learning to think for speaking: native language, cognition and rhetorical style”, in *Pragmatics* 1, pp. 7-26.
- Slobin D. I. (1996), “From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking’”, in Gumperz J., Levinson S. (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 70-96.
- Slobin D. I. (2004), “The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression in motion events”, in Strömqvist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Erlbaum, Mahwah, pp. 219-257.
- Slobin D. I. (2006), “What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse and cognition”, in Hickmann M., Robert S. (eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 59-81.
- Spreafico L. (2009), *Problemi di tipologia lessicale. I verbi di moto nello Standard Average European*, Bulzoni, Roma.
- Talmy L. (1985), “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, in Shopen T. (eds.), *Language typology and syntactic description (Grammatical categories and the lexicon 3)*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, MIT Press, Cambridge.
- Treffers-Daller J., Tidball F. (2015), “Can L2 learners learn new ways to conceptualize events? A new approach to restructuring in motion event construal”, in Guijarro-Fuentes P., Schmitz K., Müller, N. (eds.), *The acquisition of French in multilingual contexts*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol, pp. 145-184.
- Valentini A. (2021), “Competenze lessicali in italiano L2: gli eventi di moto in testi narrativi”, in Jafrancesco E., Lagrassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, Firenze University Press, Firenze, pp. 83-96.
- Watorek M. (ed.) (2004), *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*, in *Langages* 155.

