



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Scrivere in italiano L2 all'università: l'interferenza del francese in testi scritti da studenti internazionali¹

Giovanni Favata

Università per Stranieri di Siena, Italia
g.favata@studenti.unistrasi.it

Liana Tronci

Università per Stranieri di Siena, Italia
tronci@unistrasi.it

Reçu le 26-03-2020 / Évalué le 18-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Écrire en italien langue seconde à l'université : l'interférence du français dans les textes écrits par les étudiants internationaux

Résumé

Cet article propose une analyse des interférences du français sur l'italien dans les productions écrites d'étudiants universitaires internationaux. L'analyse de plus de 1500 exemples montre que le statut du français dans le répertoire linguistique individuel des étudiants (le français comme langue maternelle, langue seconde ou bien langue étrangère) est crucial pour définir le type d'interférence : dans les cas où le français est simplement une langue étrangère, l'interférence se manifeste au niveau du lexique et concerne l'emprunt de mots simples ; dans les cas où le français est la langue maternelle ou la langue seconde, les interférences relèvent du niveau de la structure lexico-grammaticale et concernent le calque de syntagmes entiers.

Mots-clés : interférence linguistique du français, production écrite, étudiants universitaires, Italien L2

Riassunto

Le produzioni scritte di apprendenti principianti di italiano L2 costituiscono un campo di studio di una certa rilevanza per il ricercatore che si occupa di analisi dell'interlingua. In particolar modo, la disamina dei testi scritti prodotti dagli studenti universitari internazionali principianti permette di osservare interessanti fenomeni di interferenza, dalla L1 e dalle altre lingue conosciute, che toccano diversi livelli di analisi della lingua italiana. Questa ricerca si basa su un corpus di 1500 produzioni scritte di studenti internazionali raccolte in diversi atenei italiani e analizza i fenomeni di interferenza dal francese. Il diverso statuto del francese nel repertorio dell'apprendente gioca un ruolo importante: studenti francofoni con francese L1 o L2 presentano fenomeni di interferenza a livello strutturale, nella forma principalmente del calco, mentre studenti che hanno studiato il francese come LS mostrano soprattutto fenomeni di prestito lessicale.

Parole chiave: interferenza linguistica dal francese, produzione scritta, studenti universitari, Italiano L2

Writing in L2 Italian at university: Interference from French in international students' written production

Abstract

This paper investigates the cross-linguistic influence of French on learners of Italian as an L2. The corpus of this study is composed of 1500 texts written by 300 international students who attend Italian courses at the university. The goal of this study is to analyse the different types of interference according to the linguistic repertoires of students, with special attention to the status of French in the repertoire. Cross-linguistic transfer concerns calques of structural units, e.g. entire verb, noun and prepositional phrases in texts written by French native speakers or speakers of French as a second language. Conversely, students who speak French as a foreign language at a basic level only transfer lexical words from French.

Keywords: cross-linguistic influence from French, written production, university students, Italian as an L2

Introduzione

1.1. La produzione scritta in un corso di lingua: criteri per la raccolta dei dati

Parlare di produzione scritta nell'ambito di un corso di italiano L2 significa affrontare un argomento molto delicato della glottodidattica, in particolar modo se, come nel nostro caso, l'attività didattica è rivolta ad un pubblico di apprendenti principianti. Non tutti gli studiosi, infatti, concordano sui tempi e sugli argomenti da trattare non soltanto in ricezione, ma altresì per lo sviluppo delle abilità di produzione della lingua. Lo Duca (2011: 80) dà illustrazione di questo dibattito prendendo come esempio alcuni sillabi in cui si trovano indicazioni discordanti in merito. Tuttavia, dai testi scritti prodotti da apprendenti stranieri emergono dati interessanti in cui si registra un fenomeno poco indagato, quale il ruolo esercitato dalle conoscenze linguistiche pregresse dell'apprendente di una lingua seconda, durante i primi tentativi di costruzione testuale. In tale ottica, quindi, nel presente contributo esamineremo le produzioni di trecento studenti internazionale², scritte durante i corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 in ambito accademico.

Data la situazione di precarietà linguistica degli apprendenti iniziali, di fondamentale importanza affinché l'analisi delle produzioni dia risultati affidabili è la scelta della consegna, in modo da permettere agli apprendenti di eseguire il compito senza particolari difficoltà. Il tema è affrontato in molti studi (Noyau,

1998: 111; Lo Duca, 2003: 255; Andorno, 2006: 108); il racconto di eventi personali (Klein, 1994: 231) ci è sembrata la scelta più adatta, in quanto testo ideale che permette agli apprendenti di una lingua seconda di esprimersi liberamente senza i vincoli dettati da altre forme di testualità. Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* sono previste le seguenti abilità di scrittura per i livelli ai quali ci interessiamo nel presente contributo: “A1. È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate; A2. È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali ‘e’, ‘ma’ e ‘perché’” (Consiglio d’Europa 2016 [2002]: 77).

A tutti gli informanti, quindi, è stato chiesto di produrre i seguenti tipi di testo: (1) una breve presentazione di sé, (2) la narrazione di una giornata tipo in Italia o nel loro Paese di origine, (3) il racconto degli avvenimenti del giorno precedente, (4) la descrizione della propria infanzia e dei progetti futuri.

La raccolta dei dati è stata condotta nei seguenti atenei italiani (ordinati da nord a sud): Université de la Vallée d’Aoste, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Udine, Università Ca’ Foscari Venezia, Università degli Studi di Pisa, Università per Stranieri di Siena, Università La Sapienza di Roma e Università Federico II di Napoli. Specifichiamo, inoltre, che i dati torinesi sono longitudinali, quindi sarà sempre indicato in quale momento del corso il testo è stato prodotto; i dati di Aosta sono stati raccolti dopo pochi giorni dall’inizio del corso; i testi raccolti negli altri atenei, invece, sono stati prodotti verso la fine del corso o il giorno stesso dell’esame finale, vale a dire dopo un semestre di permanenza in Italia. In tutti i casi, agli apprendenti è stato chiesto di rispondere alle domande direttamente sui fogli cartacei distribuiti e senza l’ausilio di altri strumenti informatici e cartacei. Sui suddetti fogli, inoltre, agli studenti veniva richiesto di indicare la nazionalità, la lingua madre e le altre lingue studiate e/o conosciute. Non è stato dato né un numero minimo né un numero massimo di parole da usare nelle varie produzioni.

1.2. Il repertorio linguistico degli studenti internazionali in rapporto all’interlingua

Lo studente universitario internazionale è un profilo molto studiato “in termini di competenze richieste, con particolare riferimento alle competenze generali e competenze linguistiche per l’accesso, e obiettivi del percorso da intraprendere” (Bagna, 2017: 24). Si tratta, infatti, di un apprendente avvezzo allo studio e con un bagaglio linguistico-culturale consolidato: conosce la sua lingua madre e altre lingue straniere ed è altresì in grado di avanzare riflessioni metalinguistiche su tali lingue. Come sostiene Skytte (1994: 219), infatti, gli studenti universitari internazionali

conoscono bene l'inglese e, se hanno studiato anche una lingua straniera romanza, sicuramente quella lingua è il francese. La situazione odierna è in parte cambiata e altre lingue europee sono entrate nell'offerta formativa delle scuole dei vari Paesi dell'Europa, in particolare lo spagnolo; tuttavia, come emerge dalla nostra indagine, il francese continua ad essere una delle lingue straniere più studiate.

Questa specifica configurazione del repertorio linguistico individuale ha ovviamente dei riflessi importanti sull'apprendimento dell'italiano e sulla strutturazione dell'interlingua di tali apprendenti. Il concetto di interlingua, come è noto, è stato elaborato negli studi di linguistica acquisizionale (Selinker, 1972: 210; Ellis, 1997: 33; Pallotti 2012 [1998]: 20; Balboni 2014: 39; Giacalone Ramat, 2017 [2003]: 21; Andorno *et al.*, 2017: 52), che hanno da tempo dimostrato che le presunte "deviazioni" dal sistema della lingua target, comunemente classificate come "errori", presentano in realtà delle regolarità. Il riconoscimento di tali regolarità ha permesso agli studiosi di avanzare l'idea che l'interlingua non sia un insieme di devianze, ma un vero e proprio *sistema* (Rastelli, 2019: 25). Nella definizione di Andorno (2006: 88) si fa riferimento all'interlingua come a specifiche *varietà* della lingua target, definite *varietà di apprendimento*: "Si intendono, con interlingua, le *varietà di apprendimento* di una lingua, ovvero la lingua così come è usata da coloro che stanno apprendendo quella lingua come lingua non materna". La definizione è particolarmente efficace in quanto rimanda, da un lato, al concetto sociolinguistico di variazione linguistica e, dall'altro, alla processualità dell'interlingua stessa, che è in continuo divenire con l'avanzamento del processo di apprendimento.

In tale prospettiva, l'analisi delle produzioni scritte, anche di apprendenti iniziali di una L2, rappresenta un ottimo banco di prova per l'analisi dell'interlingua. Tali produzioni permettono infatti di indagare le diverse fasi dell'interlingua non solo dal punto di vista della grammatica, ma anche da quello dell'organizzazione testuale.

1.3. Approccio e metodo di analisi

I fenomeni che caratterizzano l'interlingua saranno descritti in questo lavoro con riferimento al concetto di interferenza, elaborato nell'ambito della riflessione sociolinguistica di Uriel Weinreich con riferimento a situazioni di contatto tra lingue, sia nel singolo parlante sia in comunità linguistiche *lato sensu* bilingui. Al termine *interferenza* è oggi preferito *cross-linguistic influence* (cfr. Kellerman, Sharwood Smith, 1986; Ellis, 1997: 54; Andorno *et al.*, 2017: 142) per ragioni varie, discusse in Jarvis e Pavlenko (2008: 1-26). Senza entrare nel merito della questione, ci preme sottolineare due aspetti che, già presenti nella riflessione di Weinreich sul tema, ritornano anche in lavori più recenti: da un lato, l'idea della "deviazione

dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso di bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico" e, dall'altro, la convinzione che "il termine di interferenza implica la risistemazione delle strutture risultanti dall'introduzione di elementi stranieri nei domini della lingua più complessamente strutturati" (Weinreich, 2008 [1953]: 3). Immagini efficaci sono state utilizzate a più riprese per illustrare il concetto: da quella di De Mauro (2004: 23) secondo cui "il cervello umano non è uno sciacquone, un secchio, da cui, se vi si versa una nuova lingua, schizza via la precedente" a quella dell'*iceberg*, creata da Cummins e Swain (1986: 83) per illustrare il concetto di *interdipendenza linguistica*, per cui come sulla superficie del mare spiccano due o tre picchi appartenenti, però, alla stessa massa subacquea che li regge, alla stessa maniera, "ciò che compare 'in superficie' nella comunicazione linguistica è solo una parte del processo di concettualizzazione e verbalizzazione che viene nella mente" (Balboni, 2008: 169).

Nel seguito del lavoro, ci occuperemo di descrivere i fenomeni di interferenza presenti ai vari livelli di analisi linguistica (morfo-fonetico, morfo-sintattico, semantico-sintattico e pragmatico-testuale) rilevati nelle produzioni degli studenti del campione (cfr. §1.1) che sono, lo ripetiamo, studenti universitari internazionali, apprendenti di italiano L2 principianti. Abbiamo suddiviso la base di dati in produzioni di studenti francofoni e non francofoni in quanto l'oggetto specifico dell'analisi è verificare se la presenza nel repertorio linguistico dello studente della lingua francese dia luogo a fenomeni di interferenza regolari riconducibili alle strutture linguistiche di questa lingua. L'ipotesi è che la presenza di tratti strutturali comuni tra le due lingue (italiano e francese), dovuti anche alla comune origine genealogica, possa favorire fenomeni di interferenza, a livello lessicale ma anche morfo-sintattico, oltre che testuale. Per tale ragione, abbiamo deciso di descrivere separatamente le produzioni di studenti non francofoni (§2.1) rispetto a quelle di studenti francofoni (§2.2) su cui ci concentreremo maggiormente. Come studenti francofoni, si sono considerati gli studenti con francese sia L1 sia L2; come non francofoni, abbiamo considerato tutti gli apprendenti con L1 diversa dal francese, ma che, nella formazione precedente, hanno avuto modo di studiare il francese come LS, anche per un breve periodo.

Prima di procedere con l'analisi dei dati una precisazione è d'obbligo. Tutti i testi degli studenti sono stati trascritti fedelmente, comprese le cancellature, i segni di punteggiatura, gli accenti, ecc. Eventuali nomi di persona presenti nei testi sono stati indicati con la sola iniziale maiuscola seguita da un asterisco. Per motivi di spazio, non si forniranno i testi interamente ma solo le parti utili per illustrare i fenomeni di interferenza oggetto dell'analisi.

2. Analisi dei dati

2.1. Produzioni di informanti non francofoni

Un aspetto interessante nelle produzioni di studenti internazionali è che le lingue presenti, a vario titolo, nel loro repertorio linguistico individuale sono sempre molte di più rispetto a quelle dichiarate. Nei nostri dati, emergono con chiarezza fenomeni di interferenza dal francese nelle produzioni di informanti non francofoni, cioè studenti che non hanno dichiarato il francese né come L1 né come L2, ma che hanno presumibilmente studiato il francese come LS. Ciò si spiega, in generale, con il fatto che il francese è una lingua di cultura che, seppure studiata per un limitato periodo di tempo (talvolta per un anno soltanto prima di intraprendere gli studi liceali), rientra spesso nel novero delle lingue con cui lo studente è venuto in contatto. È il caso dell'es. (1), un testo che presenta tracce di interferenza da diverse lingue, prodotto dopo dieci ore di lezione da uno studente greco:

(1) *Ogni mattina, lo vado a l'università a 9:00 to 14:00.*

Après, lo vado a le supermercato e io prendo di chibo. lo ritorno a mi casa et cuchio il chibo a 15:00.

lo mango et après lo dormo. A 18:00 lo surf l'internet et guardo la televisione.

A 20 P e lo partiamo le bus et andiamo a la pub et bevono biere.*

A 22:00 noi retornato a la casa et a 23:300 noi dormiamo subito.

Il livello di analisi toccato dall'interferenza è soprattutto il lessico, in particolare lessemi grammaticali, come la preposizione inglese *to* (*to 14:00*), il possessivo spagnolo *mi* (*a mi casa*), la congiunzione francese *et*, l'avverbio temporale francese *après*; pochi i casi di interferenza di lessemi con valore referenziale: il nome francese *biere* e il verbo inglese *surf*. Non sembrano esservi fenomeni di interferenza dalla L1 dello studente, probabilmente perché percepita come troppo distante dalla lingua target. Le lingue coinvolte dall'interferenza sono almeno 3: inglese, spagnolo e francese. Si tratta di lingue che fanno parte del repertorio linguistico dello studente a livelli molto diversi e che, però, nella sua espressione in lingua italiana emergono tutte come lingue di supporto. È interessante rilevare, inoltre, che nel testo non compaiono segnalazioni di incertezza grafica o linguistica, come punti interrogativi o virgolette, che sono talvolta usati dagli apprendenti per indicare al docente che sono consapevoli di far ricorso ad un altro sistema linguistico. La mancanza di tali segnalazioni mostra che in questo caso la selezione degli elementi lessicali non italiani è avvenuta in modo del tutto inconsapevole.

Passiamo adesso ad analizzare le produzioni di alcuni studenti non francofoni, ma con una lingua L1 romanza. La produzione dell'es. (2), composta dopo dieci ore di lezione, è ad opera di uno studente con spagnolo L1:

(2) *A la mattina vado a la lezione con mis amis spagnolos. Oggi vado a mètre perché notre università est in Grugliasco.*

Siamo due studente Erasmus, non capisco molto bene la lezione, ma vado a lezione per intentare apprendere.

Per la sera studiamo la materia e jugamo al calcio.

Per la noite ver tv.

La maggior parte dei fenomeni di interferenza sono, secondo le attese, dallo spagnolo. L'influenza riguarda sia il lessico referenziale, per es. *jugar*, sia quello grammaticale, per es. il possessivo *mis*. Nell'interferenza dalla L1 dell'apprendente, la produzione (2) presenta un'importante differenza rispetto ad (1), dovuta probabilmente alla vicinanza, percepita anche dallo studente, tra la sua L1 e la lingua target (cfr. Calvi, 2004: 63). Sono presenti poi, come in (1), fenomeni di interferenza da altre lingue, nello specifico il portoghese (*noite*) e il francese (*amis*, *notre*, *est*, *mètre* da *métro*). Gli effetti dell'interferenza delle lingue romanze sono estremamente interessanti in questo testo, se solo osserviamo il fenomeno grammaticale dell'accordo per numero tra le forme *mis amis spagnolos*: le basi lessicali delle tre forme appartengono a tre lingue diverse (spagnolo, francese e italiano) accordate secondo il sistema flessivo della L1 (che è anche quello del francese *amis*, per altro) ma non secondo quello della lingua target. Nella forma *spagnolos* l'apprendente attribuisce alla lingua target una marca flessiva riconosciuta non solo come propria della sua L1 ma comune anche ad altre lingue, il francese appunto, che l'apprendente assimila in qualche modo alla propria L1. La vicinanza strutturale tra spagnolo e francese, lingua poco conosciuta dall'apprendente ma presente nel suo repertorio, produce una sorta di effetto-massa, determinando l'assimilazione anche della lingua target al sistema flessivo delle altre due. L'effetto è limitato al sintagma analizzato e non vi sono altri esempi utili alla verifica nella produzione dell'apprendente.

Anche negli esempi che seguono, prodotti sempre da studenti locutori di una lingua romanza, notiamo la produzione di strutture linguistiche associabili tanto al francese quanto alla L1 dell'apprendente. Si tratta in (3) di uno studente con portoghese come L1 e in (4) e (5) di una studentessa spagnola con catalano come L1:

(3) *Classe de italiano, pranzo com mi amici, andare a un negozio, et dormire*

(4) *Anche, ho deciso Italia perché mia sorella ha studiato a Firenze e lei ha studiato la lingua italiana sanse probleme.*

(5) *Poi, ho studiato perché demain ho un test di Psicologia. Lo scorso fine settimana ho comprato un celular perché il mio celular non va bene. La sera domenica ho andato con i miei amici per guardare il Palazzo Reale dei Torino.*

Nella produzione in (3), composta da una studentessa al termine del corso, è interessante la struttura del complemento introdotto dalla preposizione *com* (prestito dalla L1), nel quale il possessivo *mi* non si combina con l'articolo, come invece richiederebbero l'italiano (*con i miei amici*) e il portoghese stesso (*com os meus amigos*). Il modello potrebbe essere lo spagnolo (*con mis amigos*) ma anche il francese (*avec mes amis*) che non richiedono l'articolo con il possessivo. Un'interferenza dal francese, del resto, è presente nella congiunzione *et* che sembra un prestito soprattutto "grafico", dal momento che nella pronuncia l'italiano *e* e il francese *et* non si distinguono.

Nelle produzioni (4) e (5) della studentessa catalanofona, composte dopo venti ore di lezione, si leggono *sanse probleme* e *demain*, forme che possono essere interpretate come influenzate tanto dal catalano *sense problemes* e *demà*, quanto dal francese *sans problèmes* e *demain*. Anche in questo caso si rileva un effetto-massa, che induce la studentessa, catalanofona e ispanofona, e con conoscenze basiche di francese, a produrre forme modellate sui sistemi linguistici romanzi percepiti come più simili³ proprio laddove il sistema della lingua target, l'italiano, è per lei ancora carente.

Consideriamo, infine, la produzione di una studentessa rumenofona, composta dopo venti ore di lezione, la quale segnala i propri dubbi con parentesi e punti interrogativi:

(6) *Sono andata con mio amico danese (danish) al Parco Valentino et abbiamo letto insieme. (Ho ~~regar~~) Abbiamo regardato ?? (to watch) i uccelli.*

Nel repertorio della studentessa il francese è presente con un buon livello di competenza, come dichiarato dall'informante stessa. Lo si rileva, del resto, nella costruzione della forma verbale *abbiamo regardato* che presenta una base lessicale francese, cui è stata applicata la morfologia italiana, ma anche nel sintagma preposizionale *con mio amico danese*, in cui il possessivo non si combina mai con l'articolo, a differenza dell'italiano. Nella competenza della studentessa, comunque, la metalingua è l'inglese, come emerge nelle glosse esplicative tra parentesi, che l'apprendente usa come strategia per segnalare le proprie incertezze. In un altro testo della stessa apprendente, l'interferenza dell'inglese è ancora più evidente, nella forma avverbiale *then* cui l'apprendente ricorre per assicurare coesione al proprio testo (prodotto alla fine del corso):

(7) *Quando tornerò nel mio Paese, andrò al mare con mia amica.
Then io finirò di scrivere mio dissertation (master thesis).*

2.2 Produzioni di informanti francofoni

Iniziamo l'analisi con le produzioni di studenti francofoni principianti in Erasmus a Torino. Le produzioni (8) e (9) sono state composte dopo dieci ore di lezione, le produzioni (10), (11), (12), invece, dopo quaranta ore, ossia alla fine del corso:

(8) *Mi sveglio per il pranzo, poi arrivato alla universita lavoro la giurisprudenzia durante molto tempo, poi bevo una birra con i miei amici y partico a un club. poi a la notte arrivato finalmente a la mia casa per dormire.*

(9) *Tutti i miei corsi sono in italiano. Allora ogni giornio imparo sempre più l'italiano. Poi pranzo con le miei amici e cuciniamo internazionali alimenti.*

Dopo per la serra vado alle erasmus feste. Allora rencontro nuove persone tutti i giorni e mi piace questo.

E finalmente vado a dormire.

(10) *Seguirò le mie lezione in Francia, farò tutto lo che potrò per andare ancora in un altro paese l'anno seguente.*

Torino mi mischierà sicuramente.

(11) *Quando ~~sono~~ ero piccola, mangevo troppo di dolce. Partivemo tutte le vacanzaione al mare. Leggevo molto dei libri.*

(12) *A la fine della giornata abbiamo prendato l'aperitivo. Abbiamo troppo mangiato. Sono andata al bar per bereve bira. Sono andata in discotheqhe e abbiamo ballato tutte la notte..*

L'interferenza del francese è evidente non solo a livello lessicale, per es. *rencontro* in (9), ma anche, e soprattutto, a livello morfo-sintattico, semantico-sintattico e testuale. Osserviamo in particolare l'uso di preposizioni e avverbi italiani calcati su forme francesi (cfr. Garraffa *et al.* 2020: 76), più o meno lessicalmente corrispondenti, per es. *durante*, calco del francese *pendant* in (8), *poi* e *dopo* calchi del francese *puis* e *après* in (8) e (9), *finalmente*, calco del francese *finalement* ma con il valore dell'italiano *infine*, e *allora*, calco sul francese *alors*, in (9). Dal punto di vista strettamente lessicale, si osservano fenomeni di interferenza da lingue diverse dal francese, per es. *internazionali alimenti* ed *erasmus feste*, modellati sull'inglese e percepiti come locuzioni fisse dal parlante. Altri fenomeni di interferenza riguardano l'uso dei quantificatori che in italiano si comportano come gli aggettivi dal punto di vista della flessione (*troppi dolci*, *molti libri*) mentre in francese hanno valore avverbiale (*trop de...*, *beaucoup de...*). Nella produzione in (11) si leggono appunto *troppo di dolce* e *molti dei libri*, entrambi calcati sul francese. Anche nella produzione in (12) il modello francese è evidente, non solo

nell'ortografia di alcune parole (*a la fine, discotheqhe*), ma anche nell'ordine delle parole, per es. la posizione dell'avverbio in *abbiamo troppo mangiato*, modellato su *on a trop mangé*.

Questi testi sono interessanti perché dimostrano la capacità dell'apprendente francofono di distanziarsi lessicalmente dalla propria L1, facendo ricorso, laddove il lessico della lingua target è mancante, a risorse linguistiche diverse dalla propria L1: *tiempo* e *y* in (8), *lo* invece di *quello* in (10) e *vacanzione* in (11). Si tratta di una specificità degli studenti internazionali che hanno, come abbiamo visto, risorse linguistiche molteplici nel loro repertorio. La L1 è tuttavia presente, sotto forma di calchi di elementi funzionali, cioè in un ambito dell'espressione linguistica in cui più difficilmente ci si distanzia dalla L1 e ci si appropria delle strutture della lingua target.

Interessante il confronto con le produzioni in (13) e (14). Si tratta di testi scritti da studenti francofoni giunti in Italia con competenze di base della lingua italiana: lo studente che ha prodotto (13) era iscritto ad un corso di italiano A1+ a Roma, mentre lo studente che ha prodotto (14) seguiva un corso di italiano A2 a Venezia e aveva conseguito da pochi giorni la certificazione CILS⁴ di livello A2:

(13) *Ho 20 anni e vado a avere 21 al fine del mese di Ottobre. Vengo di Parigi e sono qua a Roma per fare il mio Erasmus.*

Io ho deciso di fare l'Erasmus a Roma perché c'è una molto bella città e io non ho mai visitato l'Italia.

Anche, l'aeronautica in Roma comincia a essere una bene cosa.

(14) *Durante il giorno a Venezia vado in giro in tutta la città e faccio tutto quello che posso per organizzare la mia giornata e visitare musei come Ca' Pesaro, il museo di storia naturale o il Palazzo Grimani.*

Dopo vado al Campo Santo Margherita con i miei amici per bere un spritz e festeggiare.

Vado anche a la biblioteca per studiare i miei esami di fino semestre.

In entrambi i casi, l'interferenza del francese è molto importante. Si tratta anche qui di calchi di strutture sintattiche, per es. la costruzione *vado a avere* modellata sul *futur proche je vais avoir*; la complementazione locativa del verbo *venire* in *vengo di Parigi*, modellata su *je viens de Paris*; la sovraestensione del possessivo in *il mio Erasmus (mon Erasmus)* in (13) e *i miei esami (mes examens)* in (14), laddove cioè in italiano sarebbe sufficiente il determinante definito; e infine la costruzione analitica del superlativo in *una molto bella città*, modellato su *une très belle ville*.

Un altro aspetto interessante è l'uso di *c'è* in (13) *c'è una molto bella città*, con riferimento alla città di Roma appena menzionata. L'interpretazione locativo-esistenziale della frase introdotta da *c'è* è problematica, mentre non porrebbe problemi, dal punto di vista semantico, vedere nella forma *c'è* il valore copulativo del verbo *essere*: *è una città molto bella*. Se l'interpretazione è corretta, possiamo vedere nell'espletivo *ci* di *c'è* il tentativo dell'apprendente di riprodurre nella struttura italiana il parametro dell'obbligatorietà dell'espletivo soggetto del francese *c'est*: *c'est une très belle ville*.

L'avvicinamento alle strutture sintattiche della lingua target pare più avanzato negli esempi (13)-(14) rispetto ai precedenti; ciò non toglie tuttavia che vi siano fenomeni di interferenza anche ad altri livelli di analisi linguistica: fonetico-grafico, per es. *commencia* in (13), e morfo-fonetico, per es. *al fine* in (13) e *di fino* in (14), dove l'errata assegnazione del genere grammaticale porta alla confusione tra i due omofoni *la fine* e *il fine* in (13) e al metaplasmo di *fine* > *fino* in (14).

Altri fenomeni interessanti si osservano nella batteria di esempi in (15)-(19), dove l'interferenza del francese è pressoché assente a livello lessicale ma è invece molto evidente a livello morfo-sintattico:

(15) *Sono restato a Torino e ho visto qualcuno dei miei amici. Sono andato Piazza Carlo Alberto per il botellon⁵ venerdì sera. Ho provato di studiare, ma non ho riuscito ...*

(16) *più tarde, ritroverò i miei amici e questo sera un momento bellissimo. Non vedo l'ora di festeggiare con loro! Dopo, dovrò lavorare per riuscire i miei studi, ma sarà in francese quindi sarà molto più facile.*

(17) *Questo fine settimana, per il Sabato, mi sono svegliata alle 9:00. Ho studiato tutta la mattina. Durante il pomeriggio mi sono passeggiata nel parco Valentino perchè c'era la neve.*

(18) *Andrò a studiare l'informatica. Ritroverò i miei amici francesi, e faremo delle fieste. Dovrò anche passare il permesso di guidare.*

(19) *Inizialmente ogni giorno quando sono nella francia faccio le stesse cose che faccio cui in Torino.*

Mi sveglio, faccio la colazione, lava i miei denti, prendo la doccia anche.

(20) *Come il tempo era bellissimo e che era possibile di vedere lontano, sono andato alla Chiesa dei Cappuccini in Torino Lo che ho visto era straordinario, con la bellissima città di Torino e le montagne. Ho preso tante foto che non c'è più spazio nel mio telefonino.*

Gli esempi (15), (16) e (18) sono stati prodotti dopo quaranta ore di lezione, mentre (17), (19) e (20) dopo venti ore. Le strutture del francese “nascoste” dietro le espressioni in lingua italiana sono particolarmente evidenti nelle seguenti combinazioni lessico-sintattiche: *riuscire i miei studi / réussir mes études* (16), *mi sono passeggiata / je me suis promenée* (17), *passare il permesso di guidare / passer mon permis de conduire* (18), *lava i miei denti / je lave mes dents e prendo la doccia / je prends la douche* (19), *ho preso tante foto / j'ai pris tant de photos* (20). Vi sono poi alcune costruzioni morfo-sintattiche modellate sul francese, per es. in (15) il passato prossimo *ho riuscito* del verbo *riuscire* con ausiliare *avere*, modellato sul francese *j'ai réussi*, e l'infinito *qualcuni dei miei amici* costruito parallelamente a *quelques-uns de mes amis*. In questo caso, tra l'altro, la forma attesa *alcuni* contrasta con la forma francese comparabile *aucun* di valore negativo. Interessante infine la costruzione della coordinata alla subordinata introdotta da *Come* in (20): *come il tempo... e che* è modellato su *comme le temps... et que* con marcatura della coordinazione della subordinata.

Un ultimo caso da analizzare è costituito da due produzioni di studenti albanofoni del Kosovo, ma residenti in Francia da parecchi anni in seguito a migrazione dell'intera loro famiglia, e dunque con francese L2. Il repertorio linguistico dei due studenti si configura dunque come bilingue albanese-francese. Prima del loro arrivo ad Aosta, gli studenti avevano già studiato l'italiano a scuola in Francia, pertanto sono stati inseriti in un corso di livello A2 con l'obiettivo di raggiungere il B1.

(21) *Ho deciso di fare l'Erasmus ad Aosta perchè è vicino della mia casa. Vivo à Annecy e dunque è più facile per i miei genitori di venire per farmi una visita.*

Mi piace molto stare con le nuove persone che ho conosciuto ad Aosta perchè mi permette di discutere in italiano e di questo fatto mi permette di migliorare il mio livello di lingua italiana.

(22) *L'anno prossima, voglio fare una Laurea magistrale in diritto internazionale a Ginebra o a Lione. Poi, voglio iniziare a lavorare e di questo fatto cominciare la vita lavorativa.*

Anche in questo caso, la presenza di strutture morfo-sintattiche francesi sottese alle costruzioni italiane è particolarmente evidente. Si osservano casi di reggenze preposizionali come *vicino della mia casa* modellato su *près de*, complete introdotte da *di* sul modello del francese *de* come in *è più facile di venire*, costruzioni a verbo supporto come *fare una Laurea magistrale*, modellato su *faire un Master*, calchi di connettivi come in *di questo fatto*, modellato su *de ce fait*, che è del tutto inesistente in italiano con la funzione “conclusiva” corrispondente a *dunque, quindi*, e infine calchi del genere grammaticale come nel femminile *l'anno prossima*, modellato su *l'année prochaine*.

L'interlingua dei due studenti kosovari non si presenta, quindi, diversa rispetto a quella degli altri apprendenti francofoni. La vicinanza strutturale tra francese e italiano facilita tra l'altro l'interferenza, soprattutto nella forma del calco: con materiale lessicale italiano si costruiscono strutture morfo-sintattiche modellate sul francese.

Conclusioni

In questo lavoro si sono proposte alcune prime riflessioni sui fenomeni di interferenza linguistica in un corpus di produzioni scritte di studenti internazionali. Si tratta di un ambito di studio che può offrire risultati interessanti soprattutto se praticato su batterie di dati quantitativamente e qualitativamente significative. Dal punto di vista metodologico vi sono non poche difficoltà, perché le lingue coinvolte sono molteplici e le informazioni che il ricercatore ha a disposizione riguardo ai repertori linguistici degli informanti non sono sempre complete.

La scelta del tipo di produzione (scritta e non orale) e il campione di informanti (studenti internazionali) consentono di portare alla luce, da un lato, la riflessione metalinguistica dell'informante/apprendente e, dall'altro, la presenza di stratificazioni nei vari codici presenti nel repertorio (una o più L1, una o più L2 e LS con diversi gradi di competenza) oltre che le preferenze, dettate da ragioni di varia natura, dello studente per una o l'altra lingua. Lo scritto presenta forme di autocorrezione, segnalazioni di incertezze ed indicazioni relative alla percezione dell'apprendente della maggiore o minore vicinanza alla lingua target. D'altra parte, se è vero che lo studio dei fenomeni di interferenza nelle interlingue degli studenti internazionali è sicuramente un ambito di ricerca complesso, data la compresenza di molti codici, variamente appresi e variamente padroneggiati, nei repertori linguistici di questi parlanti/scriventi, è anche vero che proprio la presenza dei diversi codici permette di osservare a quali risorse linguistiche il parlante/scrivente fa ricorso per esprimersi e, soprattutto, a quali livelli si collocano i diversi codici.

Con riferimento specifico al fenomeno osservato in questo lavoro, i dati consentono di rilevare che l'interferenza del francese è presente in forme e con funzioni diverse nelle interlingue degli informanti a seconda della collocazione nei repertori linguistici degli apprendenti della lingua stessa, anche in rapporto alle altre lingue. Un primo dato interessante riguarda l'interferenza lessicale: mentre nei parlanti/scriventi che abbiano il francese come L1 o L2 i fenomeni di interferenza lessicale sono rari e sono presenti soprattutto nella forma di calchi, negli studenti che hanno studiato il francese come LS in giovane età e per un periodo di tempo molto ridotto l'interferenza lessicale dal francese è frequente e si configura

soprattutto nella forma del prestito. È interessante inoltre che essa riguardi più gli elementi grammaticali (avverbi, congiunzioni, connettivi etc.) che i lessemi con valore referenziale. La nostra ipotesi è che tale interferenza sia determinata dalla percezione, da parte dell'apprendente, di una vicinanza strutturale tra il francese, codice già presente nel repertorio, e l'italiano lingua target. D'altra parte, i fenomeni osservati negli apprendenti locutori nativi di una lingua romanza diversa dal francese sembrano confermare l'ipotesi che la percezione della vicinanza strutturale tra le lingue favorisca i fenomeni di interferenza anche da una LS.

I risultati di questo studio sono sicuramente parziali ed andrebbero testati su gruppi di studenti internazionali con repertori linguistici omogenei. Il problema di una tale verifica sta nella natura stessa dei repertori linguistici degli studenti internazionali che, proprio per il loro background linguistico e culturale, presentano repertori non chiaramente determinabili. D'altra parte, la costruzione di un corpus di produzioni scritte quantitativamente rilevante si scontra di necessità con le esigenze che uno studio fondato su criteri qualitativi imporrebbe. Nel caso specifico abbiamo privilegiato la quantità e la messa a disposizione della comunità scientifica di dati di prima mano, la cui analisi, si auspica, possa essere utile anche nella progettazione di materiali didattici.

Bibliografia

- Andorno, C. 2006. Varietà di apprendimento fra ricerca e didattica. In : Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola. Torino : Loescher, p. 86-111.
- Andorno, C., Valentini, A., Grassi, R. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Bagna, C. 2017. Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo. In : La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul "Manifesto Programmatico per l'Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni. Perugia: OI3, p. 24-35.
- Balboni, P. 2008. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Consiglio d'Europa. 2016 [2002]. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Calvi, M. V. 2004. «Apprendimento del lessico di lingue affini». *Cuadernos de Filología Italiana*, n° 11, p. 61-71.
- Cummins, J., Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- De Mauro, T. 2004. «Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea». *Synergies Italie*, n° 1, p. 19-25.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. 2020. *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, A. 2017 [2003]. Il quadro teorico. In: *Verso l'italiano, strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, p. 17-26.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Kellerman, E., Sharwood Smith, M. (éds.) 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Klein, W. 1994. Learning how to express temporality in a second language. In : Italiano lingua seconda/lingua straniera, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana. Roma: Bulzoni, p. 227-248.
- Lo Duca, M. G. 2003. *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra teoria, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. 2011. *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Noyau, C. 1998. « Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte ». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n° 27(1), p. 111-132.
- Pallotti, G. 2012 [1998]. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Rastelli, S. 2019. *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*. Bologna: il Mulino.
- Schlösser, R., 2005. *Le lingue romanze*. Bologna: il Mulino.
- Selinker, L. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n° 10(3), p. 209-241.
- Skytte, G. 1994. Strutturazione di una grammatica italiana per lo studente universitario europeo. In : Italiano lingua seconda / lingua straniera, Atti del XXVI Congresso SLI. Roma: Bulzoni, p. 219-225.
- Weinreich, U. 2008 [1953]. *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Notes

1. L'articolo è frutto di collaborazione fra i due autori. La responsabilità finale della pubblicazione va tuttavia ripartita nella maniera seguente: Giovanni Favata è autore dei paragrafi 1.1, 1.2 e 2.2; Liana Tronci è autrice dei paragrafi 1.3, 2.1, 3.
2. Ringraziamo i docenti che ci hanno accolti in aula e tutti gli apprendenti che, con la loro partecipazione, ci hanno permesso di raccogliere dati utili per la nostra ricerca. Per ovvii motivi di spazio elenchiamo le L1 dei trecento studenti internazionali coinvolti, raggruppandole per famiglie: altaiche, armeno, austroasiatiche, austronesiane, baltiche, dravidiche, germaniche, greco, iraniche, nipponiche, romanze, semitiche, sinotibetane, slave, ugrofinniche.
3. Per la vicinanza lessicale all'occitano e al francese, il catalano è definito come "lingua intermedia o lingua di transizione" tra il gruppo iberoromanzo e il gruppo gallo-romanzo (Schlösser 2005: 65).
4. *Certi icazione di Italiano come Lingua Straniera*, rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena.
5. *Botellón*, festa di origine spagnola organizzata a Torino in orario notturno; per questi festeggiamenti, ogni partecipante porta da casa le bevande da consumare.