

KWARTALNIK NEOFILOLOGICZNY, LXX, 4/2023
DOI: 10.24425/kn.2023.148372

FABIO RIPAMONTI
(UNIVERSITÀ DELLA BOEMIA MERIDIONALE, ČESKÉ BUDĚJOVICE)
ORCID: 0000-0002-1492-5800

DALLA COLLABORAZIONE ALLA CONFUSIONE.
INTERFERENZE ROMANZE NELLE PRODUZIONI
DI STUDENTI DI ITALIANO LX MADRELINGUA CECCHI

FROM COLLABORATION TO CONFUSION. ROMANCE INTERFERENCES
IN THE PRODUCTIONS OF STUDENTS OF ITALIAN LX
WITH CZECH AS MOTHER TONGUE

RIASSUNTO

I rischi di inferenze ingannevoli e di una produzione linguistica di scarsa precisione da parte di studenti stranieri di italiano che conoscono una o più lingue romanze non sono stati ancora sufficientemente considerati nella prospettiva dell'intercomprensione romanza. Sulla base di testi scritti da studenti madrelingua cechi si osserva in quali modi si può manifestare questo tipo di interferenza e quali possano essere le possibili soluzioni da applicare.

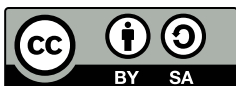
PAROLE CHIAVE: intercomprensione romanza, interferenza linguistica, third language acquisition, italiano per stranieri, consapevolezza metalinguistica

ABSTRACT

The risks of deceptive inferences and of inaccurate language production by foreign learners of Italian who know one or more Romance languages have not yet been sufficiently considered from the perspective of intercomprehension. Based on texts written by students with Czech as their mother tongue, in this article I will analyze in which ways this type of interference can emerge and propose some solutions to be applied.

KEYWORDS: intercomprehension between Romance languages, language interference, third language acquisition, Italian as a foreign language, metalinguistic awareness

L'intercomprensione romanza e le opportunità fornite dallo sfruttamento delle conoscenze pregresse in una o più lingue della famiglia neolatina mostrano interessanti ricadute anche nella didattica dell'italiano per stranieri. Da alcuni anni molti progetti sostenuti dalla politica linguistica dell'Unione europea sono orientati



Copyright © 2023. The Author. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are properly cited. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

a stimolare la consapevolezza di poter comprendere sufficientemente anche una lingua mai studiata, o studiata solo parzialmente, ricorrendo a efficaci strategie di lettura e di ascolto che sfruttano la vicinanza tipologica tra lingue imparentate. L'ideale utopistico, almeno allo stato attuale delle cose, è di poter gestire la Babele multilingue caratteristica del continente europeo in modo tale che in futuro ogni cittadino potrà parlare nella propria lingua e comprendere sufficientemente quella dell'interlocutore (Eco 1993: 337). La famiglia romanza è in questo senso estremamente avvantaggiata; tuttavia, se da un lato il processo di intercomprensione si presenta come una proficua prospettiva per sviluppare capacità ricettive efficaci, nel momento in cui un parlante si trova a doversi esprimere, sia nello scritto che nell'orale, in una lingua romanza che non domina alla perfezione deve considerare, perlomeno a livello teorico, le forti interferenze a tutti i livelli dello spettro linguistico che possono compromettere la qualità della comunicazione. In questo contributo, sulla base di dati raccolti nell'esperienza didattica con studenti universitari madrelingua ceca di italiano LS e ricorrendo al quadro teorico definito come *Third (or Additional) language acquisition* (cfr. soprattutto Murphy 2003; De Angelis 2007), si cercherà di ragionare sulle situazioni più tipiche di interferenza in italiano Lx¹ nei casi in cui ciò derivi da una o più LS romanze acquisite in precedenza o parallelamente alla lingua italiana. L'obiettivo è quello di riflettere sulle possibili strategie da mettere in atto per ovviare ai principali rischi che si possono manifestare nella produzione in italiano da parte di studenti stranieri plurilingue soprattutto nei livelli intermedi e avanzati.

L'EDUCAZIONE PLURILINGUE NELLE SOCIETÀ CONTEMPORANEE

Nelle società complesse del XXI secolo, l'educazione plurilingue sembra ormai un aspetto consolidato delle istituzioni formative. La globalizzazione spinge ogni cittadino a fare i conti con il contatto pressoché quotidiano con una quantità e varietà sempre maggiore di varianti linguistiche e con la necessità di poterle gestire nei limiti delle proprie competenze. La politica dell'Unione europea è pienamente consapevole di quanto sia centrale il problema della diversità linguistica, tanto che nel cosiddetto "obiettivo di Barcellona" consiglia a ogni cittadino di istruirsi in almeno altre due lingue comunitarie in aggiunta a quella materna, la prima delle quali dovrebbe essere l'inglese². La situazione della penisola italiana è ancora più complessa se, oltre a tenere presente la peculiare diversità dialettale congenita nel plurilinguismo

¹ Con la sigla Lx si intende una lingua studiata dopo una L2. La x può quindi essere sostituita da un numero qualsiasi in base alla cronologia di studio di una lingua straniera o rimanere come variabile aperta nel caso in cui più lingue straniere vengano acquisite parallelamente. Si avverte che nella letteratura del settore non vi è ancora uniformità sull'uso di queste sigle.

² <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:296E:0271:0273:IT:PDF>
[consultato il 3.8.2023]

italiano, si considera che la legge 482/1999 tutela ben 12 minoranze linguistiche, il numero maggiore tra i Paesi dell'Unione europea, tralasciando le problematiche attuali legate alle lingue importate dai movimenti di immigrazione divenuti sempre più consistenti a partire dagli anni '80 del XX secolo. A differenza di quanto qualcuno poteva ritenere nel passato, il plurilinguismo in Europa è un fenomeno estremamente consueto anche nella storia e non un pericolo da evitare per non compromettere le competenze in una lingua materna (De Mauro 2004: 23). Inoltre, i vari studi del settore hanno messo in luce i benefici del plurilinguismo sia sulle capacità cognitive e psicologiche di un individuo (Luise 2013: 527–530), che sui valori sociali di tolleranza, relativismo culturale e rispetto (Consiglio d'Europa 2002: par. 1.2), senza nemmeno dimenticare che può costituire una vera e propria risorsa per il business o per la competitività nel mondo del lavoro (Cognini 2020).

UN MODELLO ELASTICO DEL COMPORTAMENTO LINGUISTICO E DEL PARLANTE IDEALE

Oltre al paradigma relativo alle opinioni sul plurilinguismo nella società e nella didattica delle lingue, a partire dagli anni '60 del XX secolo a mutare profondamente è stato anche il modo di considerare la struttura di una lingua e il comportamento dei parlanti. Una volta superate alcune rigide interpretazioni dello strutturalismo saussuriano, che si erano maggiormente concentrate sullo studio della *langue* rispetto alla *parole* a favore di un modello astratto del funzionamento linguistico, gli studi successivi hanno cercato di ristabilire un equilibrio tra l'aspetto ideale e quello concreto del sistema linguistico. È stato il caso, ad esempio, di Eugeniu Coseriu (1952), che attraverso la suddivisione della *langue* saussuriana in *norma* (le convenzioni sociali) e *sistema* (insieme di possibilità potenziali di una lingua) ha formalizzato uno dei paradossi del linguaggio umano, libero e creativo ma contemporaneamente legato alle convenzioni di un gruppo linguistico, allo stesso tempo prodotto (ἔργον) e forza (ἐνέργεια).

Anche per quanto riguarda la visione sul comportamento dei parlanti, a partire dal primo generativismo di Noam Chomsky (1965: 3), che si basava sul concetto esplicito di un parlante ideale che conosce perfettamente i meccanismi della propria lingua materna, vive in una comunità omogenea e non è distratto da fattori esterni, si è giunti a una prospettiva più realistica, dove i fattori di variabilità sociale e comportamentale che toccano tutti i parlanti hanno reso difficile ipotizzare con assoluta certezza un modello stabile e assoluto di locutore. Tutto ciò ha avuto ripercussioni anche nella didattica delle lingue straniere innanzitutto facendo venir meno l'ideale utopistico di poter formare un parlante in una L2 fino al livello di madrelingua, visto che se non esiste un parlante ideale monolingue non può esistere nemmeno un parlante ideale bilingue o plurilingue. In secondo luogo, proprio considerando la complessità dei fenomeni e la parziale imprevedibilità dei

meccanismi di acquisizione, è diventato sempre meno univoco lo stesso processo di educazione linguistica, dato che sia i bisogni che gli obiettivi dell'apprendimento delle lingue straniere si sono virtualmente moltiplicati, rendendo quasi impossibile pretendere di sviluppare competenze complete in più lingue nell'arco della vita media di un individuo entro un tempo ragionevole.

MICROCOMPETENZE E OBIETTIVI PARZIALI

Il corollario a una visione realistica del linguaggio e dell'educazione linguistica è l'idea di poter sviluppare microcompetenze orientate a ottenere obiettivi parziali in una lingua straniera, come ad esempio la necessità di acquisire in un tempo limitato da parte di uno studioso di qualsiasi disciplina la capacità di comprendere sufficientemente documenti scritti in una lingua che non è in grado di parlare. Come è evidente, infatti, a parte casi eccezionali, non è possibile dominare alla perfezione un numero considerevole di lingue straniere in ogni loro aspetto, tanto più che, come osservato nel paragrafo precedente, ogni lingua storica varia continuamente secondo i comuni parametri sociolinguistici, situazione che spinge addirittura a mettere in dubbio l'esistenza stessa di un affidabile "parlante nativo" a favore di una visione in cui ognuno possiede in ogni istante delle competenze linguistiche limitate e precarie in tutte le lingue a sua disposizione, compresa quella materna. Tuttavia, ogni conoscenza parziale costituisce di per sé un punto di partenza per esplorare in modo efficace livelli linguistici sconosciuti, o non del tutto conosciuti, attraverso i processi cognitivi che permettono la creazione di inferenze e presupposizioni grazie allo sfruttamento delle conoscenze pregresse e della cosiddetta "enciclopedia del mondo" applicati ai nuovi input. Nel QCER (Consiglio d'Europa 2002: cap. 8.1) e nei documenti prodotti negli anni successivi vengono ampiamente descritte le concezioni chiave che stanno alla base di questa visione reticolare e non lineare dell'acquisizione linguistica. Tra i numerosi contributi che sono alla base di un simile approccio merita di essere citata la *Linguistic interdependence hypothesis* di Cummins (1979) rappresentata metaforicamente come un iceberg, attraverso il quale si vuole illustrare come sotto la superficie delle lingue che un parlante utilizza nel concreto si celi un'unità cognitiva integrata che sostiene uniformemente le sue competenze e a cui può sempre fare appello durante l'acquisizione di nuove lingue. Altri studiosi, come ad esempio, Grosjean (1989) hanno sottolineato come sia fallace intendere il plurilinguismo come la somma matematica e cronologica di una $L1+L2+L3+L_n$ proponendo invece una visione olistica del comportamento linguistico per il quale la somma delle singole lingue apprese non equivale al tutto. In questa visione cognitivista si tiene conto che ogni nuovo input non arriva nel vuoto, ma si integra nelle conoscenze pregresse, sia di tipo linguistico che enciclopedico, dei parlanti, poiché non esiste né un punto N_0 , ossia un'assoluta e totale mancanza di conoscenze, né, come già accennato, un punto N_∞ di perfezione inamovibile.

L'INTERCOMPRESIONE ROMANZA

Le lingue romanze rappresentano una situazione particolarmente fortunata per la prospettiva dell'intercomprensione per via della loro stretta vicinanza tipologica dovuta alla ben attestata origine comune nel latino e per l'intensità delle relazioni reciproche successive alla differenziazione dalla lingua madre. Non si tratta ovviamente di una novità degli ultimi anni, al contrario il senso di una reciproca vicinanza era ben chiaro già a partire dal Medioevo una volta che l'unità latina si era definitivamente spezzata, basti pensare ai componimenti mistilingue di autori come Raimbaut de Vauqueras o alla riflessione di Dante Alighieri nel *De vulgari eloquentia*.

Nell'Europa del XXI secolo l'integrazione in atto di organismi statali diversi e le conseguenti questioni poste rispetto alle identità etniche, nazionali o linguistiche hanno reso di nuovo attuale il ruolo storico della comunanza neolatina come base già collaudata di diversità nell'unità (Tomasin 2019: VIII). La complicata gestione di un patrimonio attuale di ben 24 lingue, in alcuni casi tipologicamente molto diverse tra di loro, ha avviato per necessità una riflessione su come semplificare la comunicazione tra i cittadini europei ricorrendo alle potenzialità intrinseche dell'intercomprensione tra lingue appartenenti alla stessa famiglia che ha dato origine a una serie di progetti basati su approcci pluralistici (Consiglio d'Europa 2012).

Per quanto riguarda la famiglia romanza, i primi progetti (*Galatea*, *Galant*, *Eurom4*, *ICE*, *EuroComRom*, *Itinéraires romans*, *Euromania* ...) erano orientati perlopiù a favorire la comprensione scritta nelle principali lingue nazionali. Successivamente però si sono moltiplicate le iniziative volte ad allargare il numero di lingue coinvolte e a sostenere strategie anche per l'orale o per obiettivi più specifici, tanto che attualmente il numero dei contributi teorici e didattici prodotti in questo ambito è cresciuto esponenzialmente (cfr. Benucci 2005; Álvarez *et al.* 2011; Bonvino-Jamet 2016). Malgrado i proclami ottimistici di collaborazione, all'atto pratico paiono emergere anche alcune ombre sui risultati e sull'efficacia dell'intercomprensione romanza. Innanzitutto, ogni politica linguistica nazionale approccia questa prospettiva con potenzialità e obiettivi diversi, per non dire in parte antitetici. La lingua francese, ad esempio, che ha sempre avuto la parte del leone nelle programmazioni curriculari, è da tempo impegnata in una lotta impari, e ormai sostanzialmente anacronistica, col mondo anglosassone facendo leva sul sostegno che le altre lingue romanze dovrebbero fornire ai suoi ideali di rivalsa culturale contro l'imperialismo culturale anglofono (Balboni 2005); altre situazioni, soprattutto lingue a estensione (sovra)regionale come il catalano, il sardo o l'occitanico, puntano a rimarcare le differenze rispetto alle lingue nazionali di riferimento nel tentativo di ottenere, più o meno a ragione, il riconoscimento di una specifica identità e di conseguenza rivendicazioni soprattutto politiche.

Dal punto di vista più prettamente strutturale, la stretta vicinanza delle lingue romanze porta molto spesso a sottovalutare con quanta facilità possono intercorrere fenomeni, anche marcati, di interferenza senza che i parlanti ne siano razionalmente

consapevoli. Ciò può avvenire in particolar modo nell'ambito del lessico, dove è molto frequente ciò che Laufer (1997) ha efficacemente definito come *deceptive transparency* ("trasparenza ingannevole"). I rischi relativi a questa situazione sono stati classificati dalla studiosa sulla base di alcuni parametri tarati sulla lingua inglese ma che tornano estremamente utili nella prospettiva dell'intercomprensione romanza (*ibidem*: 25–26): 1) parole con una struttura morfologica ingannevole (analisi automatica di un morfema come portatore di un significato specifico applicabile altrove, come il prefisso negativo in *vantaggio/svantaggio* vs. *capace/scapace*); 2) espressioni idiomatiche (la somma delle parole non corrisponde al significato letterale degli elementi che costituiscono un'entrata lessicale, ad es. ? *questa non è la mia tazza di tè*); 3) falsi amici (fr. *cornichon* 'cetriolino' – it. *cornicione*; sp. *burro* 'asino' – it. *burro*); 4) parole polisemiche (sp. *muñeca* – it. *bambola, polso*; fr. *bois* – it. *bosco, legno*); 5) le cosiddette *synforms* (forme lessicali simili o per vicinanza fonetica, come *acuto/cute*, o morfologica, come *industrioso/industriale*). Costruire una consapevolezza legata a questi rischi, in ogni caso, non inficia l'efficacia dell'intercomprensione romanza, al contrario può spianare la strada verso una maggiore sensibilizzazione verso la complessità linguistica in funzione del miglioramento delle performance degli studenti e a un maggiore controllo dell'espressione linguistica.

IL CONTRIBUTO TEORICO DELLA THIRD (OR ADDITIONAL) LANGUAGE ACQUISITION

Negli studi di glottodidattica, la ricerca si è solitamente concentrata sulla relazione tra una lingua madre L1 e una lingua target appresa come L2, se ciò avviene in un Paese dove è lingua madre per i parlanti, o come LS, se ciò invece avviene al di fuori di un Paese in cui si parla la lingua in questione. Ogni ulteriore lingua acquisita viene solitamente analizzata nella stessa dinamica che caratterizza il passaggio tra una L1 e una L2/LS senza considerare alcuna differenza nelle modalità di acquisizione. La precisazione di una branca specifica che va sotto il nome di *Third (or Additional) Language Acquisition* (TLA) ha iniziato a mettere in luce, invece, come i parlanti plurilingue ricorrono a strategie parzialmente diverse rispetto a quelli bilingue, verso i quali sarebbe opportuno definire in che modo differiscano nei processi di acquisizione.

La prospettiva della TLA affonda le radici negli studi sul contatto linguistico, sull'interlingua e sui processi di interferenza e di transfer in parlanti bilingue che perlomeno dagli anni '60 del XX secolo hanno interessato sia la didattica delle lingue straniere che la linguistica generale, ma solo recentemente si è precisato un filone di analisi specifico (Murphy 2003; 6). A parte i fattori che interferiscono sempre nella produzione in una lingua straniera sia per quanto riguarda il parlante (livello di competenza nelle varie lingue, frequenza e cronologia d'uso, ordine

temporale e modalità dell'acquisizione, intensità e qualità dell'esposizione alle Lx, differenze nei legami emotivi verso una Lx...) che la struttura linguistica (vicinanza tipologica tra le Lx, livello di formalità,...) (De Angelis 2007: 12), l'aspetto più interessante nell'analisi delle produzioni di parlanti plurilingue è la presenza di un meccanismo particolare definito come "foreign language effect" (Murphy 2003: 2). È stato notato, infatti, che, quando i parlanti plurilingue si devono esprimere in una Lx mostrano la tendenza a inibire inconsapevolmente la propria L1 e a selezionare una delle altre Lx a disposizione come fonte di informazioni. La scelta non avviene solo in base alla vicinanza tipologica tra le lingue, ma anche al livello di competenza, all'uso recente e allo status di una Lx come percepito dal parlante (De Angelis 2007: 26). L'effetto di questi fattori verrà osservato con esempi concreti nel seguente paragrafo.

IL CAMPIONE DI STUDENTI

Gli studenti universitari che hanno prodotto il campione dell'indagine sono tutti di L1 ceca e di L2 inglese, esposti a un numero di ore di italiano che varia tra 120 e 350 circa, corrispondenti ai livelli A2 e B2 del QCER. Prima di avviare lo studio dell'italiano come Lx, hanno studiato una lingua romanza di larga diffusione, come il francese o lo spagnolo o entrambe, come L3 e che spesso continuano a studiare parallelamente all'italiano. Si possono manifestare anche rare influenze dovute a competenze in latino acquisite nel percorso scolastico o in tedesco come lingua di contatto con il ceco L1.

ESEMPI DI PRODUZIONI DI STUDENTI DI ITALIANO LX

I dati raccolti si riferiscono ad attività prodotte durante i corsi tenuti all'Istituto di Studi romanzi della Facoltà di Lettere e Filosofia presso l'Università della Boemia meridionale a České Budějovice in Repubblica Ceca. Essendo una situazione piuttosto omogenea sia per la L1 degli studenti che per il percorso formativo, è possibile osservare alcune costanti più o meno frequenti nelle modalità di interferenze in italiano Lx e pertanto osservare nel concreto l'applicazione dei principi stabiliti dalla prospettiva della TLA di cui si è trattato nel par. 2.

Come punto di partenza per spiegare quali tipi di interferenze si possono trovare nelle produzioni scritte di studenti madrelingua ceca di italiano Lx, si può fare riferimento all'esempio (1), frase piuttosto frequente nel gruppo target di riferimento:

(1) *Io piaccio giocare la gitara

Gli enunciati delle altre lingue a disposizione nel lessico mentale di questo studente fittizio che si percepiscono sullo sfondo di questa frase si possono schematizzare nel seguente modo: L1 ceco (*Libí se mi hrát na kytaru*); L2 inglese

(*I like playing the guitar*); L3 francese (*J'aime jouer de la guitare*) o spagnolo (*Me gusta tocar la guitarra*); L3_x tedesco (*Ich spiele gerne Gitarre*). L'aspetto probabilmente più interessante è l'elaborazione della struttura argomentale del verbo *piacere*, dove viene invertita la posizione del soggetto sulla falsariga dell'inglese e contrariamente anche a quanto vorrebbe la L1 ceca, dove il verbo *líbit (se)* si comporta pressoché come in italiano. Si potrebbe immaginare in questo caso anche un supporto dell'uso francese più forte rispetto all'influsso che lo spagnolo avrebbe potuto fornire: in francese, infatti, è più naturale usare il verbo *aimer* con una costruzione personale piuttosto che *plaire*, situazione che avrebbe potuto giustificare una struttura del tipo *amo giocare ...*, in sé non scorretta in italiano ma marcata pragmaticamente in senso affettivo. Dal punto di vista lessicale, l'uso del verbo *giocare* nel significato di "suonare" è un transfer negativo molto frequente, visto che sia in inglese che in francese o in ceco la stessa forma viene utilizzata per esprimere i diversi sensi di "suonare", "giocare" e "recitare". Ci si potrebbe aspettare un transfer negativo dallo spagnolo *tocar*, ma l'accordo lessicale tra un maggior numero di lingue rende statisticamente meno probabile l'elaborazione di una struttura del tipo *mi piace toccare...* Anche a livello grafico si possono osservare i transfer negativi delle lingue straniere diverse dalla L1 ceca, in particolare nel trattamento del grafema [gui] su cui concordano tutte le lingue straniere a disposizione di questo studente fittizio, tranne la propria L1.

In accordo con Corder (1981) e con l'ampia letteratura relativa all'interlingua (per il concetto, cfr. Selinker 1972) e al trattamento dell'errore, va tenuto presente che sotto la superficie esterna di un enunciato come (1), ovviamente scorretto secondo lo standard dell'italiano contemporaneo, si può intravedere chiaramente l'insieme dei processi mentali che ne stanno alla base e che si manifestano coerentemente nell'interlingua del parlante. In un'analisi di questo tipo è importante comunque saper distinguere tra errori sistematici (ossia errori di "competence", in ingl. *error*) ed errori non sistematici (ossia di "performance", in ingl. *mistake*) (Corder 1981: 10) grazie a una mappatura estesa delle produzioni degli studenti per poter poi intervenire con l'obiettivo di migliorare la produzione successiva. L'errore in sé non viene da tempo considerato in senso comportamentistico come la manifestazione, da condannare e da estirpare immediatamente, di un'ignoranza, ma come un segnale emerso in superficie dei meccanismi in atto nell'interlingua di un parlante, ancor di più quando si è di fronte alle produzioni di studenti plurilingue. Inoltre, un enunciato superficialmente corretto e ben costruito può in realtà non essere appropriato in un dato contesto e fallire il suo obiettivo comunicativo o risultare corretto solo per caso (Corder 1981: 29–30). Nei seguenti due esempi si potranno osservare nella pratica alcuni di questi principi.

L'esempio (2) è tratto da una produzione scritta di una studentessa che ha studiato intensamente il francese, ha svolto due soggiorni Erasmus in Francia e non ha competenze in altre lingue romanze:

- (2) *Ho amato troppa la verdura grigliata, soprattutto la zuccina e la melanzana. [...]. Le discussioni al tema, per esempio, degli spaghetti alla carbonara e se*

occorre la crema per la loro preparazione o no sono state quotidiano. Allo stesso modo la visita comune di una pizzeria a Francia è stata molto divertente. Ma poi io ho anche gustato la migliore pizza della mia vita preparata per miei amici italiani. (Petra D.)

A prima vista, in questo testo non vi sono particolari problemi di espressione e il messaggio risulta complessivamente chiaro. Se si tralasciano un'unica imprecisione ortografica (*tropo/troppo*) e alcune incertezze sugli usi più basilari delle preposizioni (*a Francia*), gli influssi del francese emergono in un secondo momento soprattutto a livello lessicale (“ho amato troppo” – fr. *j’ai aimée trop* vs. it. *mi è piaciuta molto*; “crema” – fr. *crème*, ingl. *cream* vs. it. *panna*; “ho anche gustato” – fr. *j’ai aussi goûtée* vs. it. *ho anche assaggiato*). Interessante è l’ultima frase, dove l’interpretazione dell’influsso del fr. *préparée par mes amis italiens* vs. it. *preparata dai miei amici italiani* può non essere subito evidente: l’italiano è l’unica lingua romanza ad avere la preposizione “da” e rispetto ad altre preposizioni più trasparenti (*in/a...*) crea spesso confusione nell’interlingua degli studenti, col rischio, come in questa costruzione passiva, di veicolare un’informazione scorretta (la pizza presumibilmente non è preparata “per” gli amici ma “dagli” amici); il francese, poi, non permette l’uso dell’articolo determinativo accompagnato da un aggettivo possessivo, mentre in italiano sarebbe in questo caso obbligatorio.

L’esempio (3), invece, è tratto da una produzione scritta di una studentessa universitaria di francese che aveva inizialmente avviato lo studio parallelo dell’italiano, percorso interrotto per due anni in cui ha studiato alla facoltà di economia, durante i quali ha frequentato due semestri di spagnolo, per poi ritornare a studiare italiano:

(3) *Di tempo in tempo avevano tacchine e capra. Avevo paura di tacchine perché erano brutti con una ingluvie enorme. No mi piacevo quando mia nonna faceva pascolare tacchine. Ma adoravo andare con la mia capra, eravamo compagni. Si chiamava Tereza. Avevo una amica chi si chiamava Tereza anche. Ahora quando mi amica vieneva a noi no dicevo che avevamo una capra Tereza come ella. (Nikol F.)*

Seppur anche in questo caso il messaggio sostanziale risulti complessivamente chiaro, è maggiormente evidente quanto l’influsso sia del francese che dello spagnolo produca una situazione ibrida sotto diversi aspetti. Innanzitutto, di primo acchito saltano all’occhio le incertezze grafiche (*perqué, vieneva*), i mancati accordi di genere e numero (*tacchine brutti*) o l’uso frettoloso del dizionario (*ingluvie* è un termine zoologico per indicare ciò che comunemente viene chiamato *gozzo*). L’influsso del francese si potrebbe intravedere sottotraccia già nell’espressione “di tempo in tempo” (fr. *de temps en temps* vs. it. *ogni tanto, qualche volta*), in sé corretta ma non frequente come in francese, mentre è più evidente nell’uso del pronome relativo soggetto “chi” al posto di “che” e probabilmente nel suffisso della prima persona plurale in “avevano” (fr. *nous avons*). Nell’ultima frase, si può osservare come l’interferenza romanza si accumuli ad esempio nel caso di *ahora*, qua nel presunto significato di “allora” (fr. *alors* vs. sp. *entonces*), dove

erroneamente la studentessa può aver interpretato la vicinanza morfologica tra il termine italiano e un altro spagnolo a sua disposizione senza rendersi conto dei significati diversi, oppure nell'uso del pronome soggetto *ella* al posto del pronome oggetto *lei*, dove l'uso francese *comme elle* concorda con quello spagnolo *como ella*.

PROPOSTE PER IL SUPERAMENTO DELLE INTERFERENZE ROMANZE: LA RIFLESSIONE METALINGUISTICA

Gli approcci comunicativi diffusi attualmente nella didattica delle lingue straniere alle volte sembrano non tenere sufficientemente in conto che il potenziamento delle conoscenze linguistiche passa anche, benché ovviamente non solo, attraverso spiegazioni esplicite sulle strutture di una lingua. Questa esigenza acquista maggiore importanza per i parlanti di più lingue romanze, in particolar modo per chi ha già sperimentato le strategie di base dell'intercomprensione e necessita di un miglioramento nella produzione. Senza voler riesumare *in toto* il metodo grammatico-traduttivo ma nemmeno gettando l'acqua con il bambino dentro, già a partire dagli anni '90 del XX secolo si assiste a una parziale rivalutazione della riflessione metalinguistica intesa come insieme di attività orientate alla scoperta e alla sistematizzazione della grammatica intesa in senso ampio (tra i numerosi contributi su questo tema, cfr. Diadori *et al.* 2015: 165–188)

Secondo Balboni (2008: 197), in una didattica efficace delle lingue straniere l'insegnamento delle regole non deve essere un punto di partenza imposto dall'alto, ma il traguardo di una riflessione personale sulla lingua con l'obiettivo di scoprirne il funzionamento e di costruire "dal basso" la grammatica. A differenza del passato, un simile lavoro di analisi e sintesi si basa sull'esperienza diretta dello studente e non sull'autorità indiscussa dell'insegnante, che al massimo può guidare gli studenti nel loro processo di riflessione e di generalizzazione delle regole per favorire l'acquisizione degli input. Gli schemi mentali così prodotti non garantiscono, ovviamente, di poter dominare la complessità delle competenze linguistiche in una Lx, ma possono integrare in modo soddisfacente i metodi didattici basati sulla progressione naturale dell'acquisizione. L'utilità della riflessione metalinguistica si può osservare ogni qualvolta si debbano risolvere delle difficoltà, come succede ad esempio nel caso delle irregolarità di un sistema linguistico Lx o laddove emergano dei punti di incompatibilità tra il sistema di una lingua già acquisita e una nuova Lx, oltre a funzionare come metodo di consolidamento dei legami analogici quando invece i sistemi linguistici concordano.

Spunti a favore della riflessione metalinguistica si ritrovano ormai in tutti i principali contributi teorici di glottodidattica (Balboni 2013: 64–68), così come anche nel QCER (Consiglio d'Europa 2002, 2020: *passim*), dove si discute della competenza metalinguistica come capacità di "sapere la lingua" (Balboni 2008: 120)

non come puro nozionismo, ma in quanto uno degli strumenti da utilizzare per una comunicazione efficace. Anche negli studi di TLA viene sottolineato che la competenza metalinguistica, sia in lingue conosciute passivamente o solo teoricamente che nella propria L1, migliora sensibilmente i risultati nell'acquisizione linguistica. Gli studi di questo settore hanno notato anche che chi possiede una maggiore consapevolezza del funzionamento linguistico riesce più facilmente a risolvere i problemi che incontra nelle altre lingue perché ha più dimestichezza e sensibilità verso le differenze, è consapevole dei punti in cui può trovarle e sa a cosa fare attenzione, non si stupisce delle arbitrarietà e delle variabili dei sistemi linguistici e pertanto sa in generale controllare meglio la propria espressione (De Angelis 2007: 120–122).

LA LINGUISTICA ROMANZA IN AIUTO ALLA DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE

Nella rivalutazione del ruolo dell'insegnamento esplicito relativo al funzionamento di una lingua, la prospettiva comparatistica tipica della linguistica romanza, perlomeno per come è interpretata in alcune tradizioni accademiche, è in grado di fornire numerosi strumenti utili per rafforzare l'obiettivo di evitare il più possibile le interferenze nell'intercomprensione romanza e di supportare l'accuratezza espressiva. Jamet-Negri (2018) prospettano un'interazione programmatica tra la glottodidattica pluralistica delle lingue romanze e gli studi filologici che fino al momento attuale non è stata sufficientemente presa in considerazione. Al netto delle implicazioni esageratamente idealistiche della loro proposta, che appaiono piuttosto velleitarie (si parla ad esempio di “formazione dello spirito”, di “nuova pedagogia”) se non addirittura, a differenza di quanto potrebbe sembrare nel mondo francofono, sciovinistiche (alcune affermazioni ribadiscono il diffuso atteggiamento franco-centrico secondo il quale le lingue latine dovrebbero resistere al livellamento culturale di stampo presumibilmente angloamericano, Jamet-Negri 2018: 1485–6), la linguistica romanza può integrare ottimamente sia la didattica pluralistica delle lingue romanze che la riflessione metalinguistica su di esse. Su questo tema c'è solo l'imbarazzo della scelta, poiché, come ben noto, questa disciplina vanta una lunga tradizione che si basa su un'enorme quantità di dati ben documentati sia in diacronia che in sincronia. I contributi più tradizionali sulla storia delle lingue romanze possono, ad esempio, risultare utili nel mostrare le dinamiche dei prestiti lessicali da una lingua all'altra a seconda dei periodi e del prestigio, come nel caso dell'influsso spagnolo sull'italiano durante l'epoca barocca o di quello francese sia nel Medioevo che nel XVIII secolo. In qualsiasi manuale di linguistica romanza (cfr. tra i più diffusi Renzi 1994; tra i più recenti Ledgeway – Maiden 2022), poi, si possono trovare spiegazioni esaurienti sugli aspetti più strettamente linguistici che caratterizzano le differenze e le comunanze all'interno dell'unità neolatina. Un esempio tra i tanti può essere la teoria delle norme

areali di Matteo Bartoli (1876–1946), con cui si può spiegare per quale motivo le lingue periferiche concordano tra di loro in contrasto con quelle centrali (cfr. port., sp. *mesa*, rum. *masă* vs. it. *tavolo*, fr. *table*) (Renzi 1994: 64–69).

CONCLUSIONI, PROBLEMATICHE E PROSPETTIVE

La prospettiva dell'intercomprensione permette di sperimentare facilmente le enormi potenzialità insite nei parlanti di una lingua romanza nel superare i propri limiti verso altre lingue imparentate mai studiate, o conosciute solo parzialmente. Tuttavia, il rovescio della medaglia, ossia il fatto che proprio l'estrema vicinanza tra le lingue e i dialetti romanzi può provocare altrettanto facilmente sia la comprensione falsata di un testo che una produzione imprecisa di scarsa qualità (Wlosowicz 2011), viene scarsamente considerato. Affrontare razionalmente queste problematiche può certamente essere un ulteriore ausilio agli studenti plurilingue di italiano come lingua straniera di livello intermedio e avanzato per affinare le proprie competenze, oltre a costituire dei punti fermi su cui fare affidamento per una continua formazione linguistica anche al di là della famiglia romanza. Va tenuto presente, inoltre, che le limitazioni di tempo e di energie nella programmazione didattica permetteranno sempre di meno di concentrarsi approfonditamente su corsi specifici di intercomprensione romanza, come spesso viene proposto nei vari progetti che si occupano di questo tema. Di conseguenza, la prospettiva delineata nel presente contributo può aspirare ragionevolmente a profilarsi come uno strumento di sensibilizzazione a un'educazione linguistica pluralistica aperta verso le sfide sempre più complesse che attendono i parlanti in futuro.

BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ D., CHARDENET P., TOST M. (eds.) (2011): *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Agencie universitaire de la Francophonie / Union Latine, Paris.
- BALBONI P. (2005): *L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica*, in BENUCCI A. (ed.): 3–14.
- BALBONI P. (2008): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P. (2013): *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Milano.
- BENUCCI A. (2005) (ed.): *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Utet, Torino.
- BONVINO E., JAMET M.-C. (eds.) (2016): *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- CHOMSKY N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge-Mass.
- COGNINI E. (2020): *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.

- CONSIGLIO D'EUROPA (2002): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2012): *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture. Competenze e risorse*, „Italiano LinguaDue”, 4/2. <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>> [ultimo accesso 29.7.2023]
- CORDER S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, OUP, Oxford.
- COSERIU E. (1952): *Sistema, norma y habla*, Facultad de humanidades y ciencias, Montevideo.
- CUMMINS J. (1979): *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, „Review of Educational Research”, 49/2: 222–251.
- DE ANGELIS G. (2007): *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- DE MAURO T. (2004): *Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea*, „Synergies Italie”, 1: 19–25.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D. (2015): *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci Editore, Roma.
- ECO U. (1993): *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma-Bari.
- GROSJEAN F. (1989): *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person*, „Brain and language”, 36: 3–15.
- JAMET M.-C., NEGRI A. (2019): *Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa*, „Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 11/17: 87–106.
- LAUFER B. (1997): *The lexical plight in second language reading*, in: COADY J., HUCKIN T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, COU, Cambridge: 20–34.
- LEDGEWAY A., MAIDEN M. (2022) (eds.): *The Cambridge Handbook of Romance Linguistics*, COU, Cambridge.
- LUISE M. C. (2013): *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, „LEA”, 2: 525–34.
- MURPHY S. (2003): *Second Language Transfer during Third Language Acquisition*, „Working Papers in TESOL & Applied Linguistics”, 3/2: 1–21.
- RENZI L. (1994): *Nuova introduzione alla filologia romanza*, Il Mulino, Bologna.
- SELINKER L. (1972): *Interlanguage*, „IRAL”, 3/10: 209–241.
- TOMASIN L. (2019): *Il caos e l'ordine: le lingue romanze nella storia della cultura europea*, Giulio Einaudi editore, Torino.
- TOST PLANET M. A. (2005): *I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze*, in: BENUCCI A. (ed.): 15–49.
- WŁOSOWICZ T. M. (2011): *Les avantages et les désavantages de l'intercompréhension: quels enjeux pour les langues romanes dans l'éducation plurilingue?*, in: ÁLVAREZ D., CHARDENET P., TOST M. (eds.): 227–242.