



Università
Ca' Foscari
Venezia

Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

D.M. 270/2004

Tesi Finale

**L'interferenza linguistica nel bilinguismo:
studio di caso di una
bambina bilingue italo - inglese**

Relatrice

Prof.ssa Francesca Santulli

Correlatrice

Prof.ssa Francesca Volpato

Laureanda

Alessandra Ballardini

892407

Anno Accademico

2022 / 2023

INDICE

Introduzione	p. 5
1. Il fenomeno dell'interferenza linguistica	
1.1 I sistemi linguistici nella mente bilingue	p. 8
1.2 Il concetto di interferenza linguistica	p. 12
1.3 I tipi di interferenza linguistica	p. 13
1.4 I fattori responsabili dell'interferenza linguistica	p. 15
1.4.1. Il ruolo della sovrapposizione linguistica	p. 22
1.5. L'abilità di traduzione dei soggetti bilingui	p. 26
1.6. Il significato degli errori	p. 28
2. Analisi dell'interferenza linguistica nella terza età infantile	
2.1 L'acquisizione delle due lingue nel bambino bilingue	p. 30
2.2 La discriminazione delle due lingue	p. 32
2.3 L'acquisizione della sintassi nei soggetti bilingui	p. 34
2.3.1 L'interferenza linguistica a livello sintattico	p. 35
2.4 L'acquisizione del lessico nei soggetti bilingui	p. 40
2.4.1 L'interferenza linguistica a livello lessicale	p. 42
2.5 L'acquisizione della fonetica nei soggetti bilingui	p. 47
2.5.1 L'interferenza linguistica a livello fonetico	p. 49
3. Studio di caso di una bambina italo - inglese	
3.1 Descrizione del background linguistico e familiare della partecipante	p. 53
3.2 Domande ed ipotesi di ricerca	p. 57
3.3 Metodo di raccolta dati	p. 58
3.4 Rilevamento del fenomeno dell'interferenza linguistica	p. 59
3.4.1 Analisi dell'interferenza linguistica a livello morfosintattico e lessicale	p. 60
3.4.2 Attività sui <i>false friends</i>	p. 79
3.4.3 Analisi di produzioni scritte	p. 81
3.4.4 Analisi dell'interferenza linguistica a livello fonetico	p. 84
3.4.5 Analisi dei risultati	p. 89
3.6. Discussione dei risultati e confronto con i risultati precedentemente ottenuti	p. 92
Conclusioni	p. 95
Bibliografia	p. 96
Appendice	p. 100

ABSTRACT

In a globalised world, being a bilingual speaker is a common occurrence for many individuals due to many social and cultural factors. However, for a bilingual speaker managing two languages in one's mind can be challenging, and the boundary between them is not always clear-cut. As a matter of fact, interactions between the two linguistic systems are frequent, and such language contact often manifests itself through cross-linguistic interference errors. This linguistic phenomenon is widespread among all bilingual speakers, prompting researchers to conduct numerous studies in the field to understand its nature and mechanism. The purpose of this research is to explore the phenomenon of cross-linguistic interference, firstly, from a theoretical perspective and then through multiple case studies that provide practical insights into how this phenomenon works in real language. In particular, one case study conducted in England for this project will be presented and its results compared with those of the previous studies. The findings will show how cross-linguistic interference works in bilingual minds, specifically identifying the conditions under which the interference occurs and how, as well as its impact on the morphosyntactic, lexical and phonetic levels of the language. Ultimately, cross-linguistic interference serves as the concrete representation of language systems within the bilingual brain, revealing how mistakes that may arise reflect the complex relationship existing between two different linguistic dimensions.

ABSTRACT

Dans un monde globalisé, être un locuteur bilingue est un fait courant pour de nombreux individus en raison de nombreux facteurs sociaux et culturels. Cependant, pour un locuteur bilingue, gérer deux langues dans son esprit peut s'avérer difficile et la ligne de clivage entre les deux n'est pas toujours évidente. En effet, les interactions entre les deux systèmes linguistiques sont fréquentes et ces contacts linguistiques se manifestent souvent par des erreurs d'interférence linguistique. Ce phénomène linguistique est répandu chez tous les locuteurs bilingues, ce qui a incité les chercheurs à mener de nombreuses études dans ce domaine afin d'en comprendre la nature et le mécanisme. L'objectif de cette recherche est d'explorer le phénomène de l'interférence linguistique, d'abord d'un point de vue théorique, puis à travers de plusieurs études de cas qui fournissent des aperçus pratiques sur la façon dont ce phénomène fonctionne dans la langue réelle. En particulier, une étude de cas menée en Angleterre dans le cadre de ce projet sera présentée et ses résultats seront comparés à ceux des études précédentes. Les résultats montreront comment l'interférence linguistique fonctionne dans les esprits bilingues, en identifiant spécifiquement les conditions dans lesquelles l'interférence se produit et son impact au niveau morphosyntaxique, lexical et phonétique de la langue. Enfin, il est possible d'affirmer que l'interférence linguistique est une représentation concrète des systèmes linguistiques dans le cerveau bilingue, révélant comment les erreurs qui peuvent survenir reflètent la relation complexe existant entre deux dimensions linguistiques différentes.

INTRODUZIONE

La società odierna è il risultato di una serie di cambiamenti iniziati con la globalizzazione che ha dato avvio alla circolazione di beni, al mescolamento di culture ed all'incontro di persone dal cui contatto è nata una civiltà dall'identità ibrida, multiculturale e plurilingue. Tale ibridismo è presente in ogni singolo individuo che è nato in una famiglia mista o che si è trasferito in un paese straniero ed ha imparato o acquisito naturalmente più di una lingua diventando bilingue. Questo progetto di tesi tenta di accedere alla mente del bilingue, luogo d'incontro delle lingue, per comprendere un fenomeno frequente, ma di cui c'è ancora tanto da scoprire: l'interferenza linguistica. Al fine di comprendere questo fenomeno nel dettaglio, nel primo capitolo è illustrato il meccanismo dei sistemi linguistici nel cervello bilingue e la loro interazione durante la produzione linguistica. Inoltre, viene trattato l'aspetto del monitor linguistico, ossia del controllo esercitato dal parlante bilingue sulle due lingue durante la produzione linguistica e vengono proposte alcune delle ipotesi che esistono a questo riguardo. Una volta delineati i tratti psicolinguistici principali del bilingue, si arriva finalmente al fulcro del fenomeno di cui viene fornita la terminologia di base e le nozioni teoriche essenziali per comprenderne la natura ed il funzionamento. La seconda parte del primo capitolo si concentra sui fattori ad esso correlati, i quali vengono descritti, discussi ed inseriti in una logica complessa che va oltre al semplice rapporto di causa-effetto, in quanto è un fenomeno multifattoriale e relativamente soggettivo. Infine, l'ultima parte del capitolo è dedicata all'abilità di traduzione che per le persone bilingui gioca un ruolo molto importante sia in termini di acquisizione che di elaborazione linguistica. Il bilingue, infatti, compie costantemente delle traduzioni spesso in maniera spontanea ed inconsapevole.

Nel secondo capitolo, l'approccio della ricerca è più concreto, perché vengono presentati ed analizzati alcuni studi di caso sull'interferenza linguistica. Tuttavia, all'inizio del capitolo viene spiegato il processo di acquisizione delle due lingue con una particolare attenzione al concetto di Grammatica Universale. Inoltre, sono descritti anche alcuni dei meccanismi implicati in tale processo che in parte si distinguono da quelli implicati nell'acquisizione linguistica del monolingue. Dopo aver parlato dell'acquisizione delle due lingue, si riflette sulla capacità di discriminazione delle stesse e sullo status conferito ad ogni lingua in base al livello di padronanza linguistica. Nella seconda parte del capitolo si entra nel vivo dell'analisi, in quanto ha inizio

l'osservazione vera e propria del fenomeno dal punto di vista morfosintattico, lessicale e fonetico attraverso cinque studi di caso (due per ogni livello di analisi di cui uno sarà utilizzato sia per l'analisi morfosintattica che lessicale). Ad ogni coppia di studi è preceduta una parte teorica dedicata rispettivamente all'acquisizione della sintassi, del lessico e della fonetica da parte del soggetto bilingue. L'obiettivo è quello di comprendere in maniera più approfondita la natura del fenomeno attraverso situazioni concrete, in particolare attraverso l'analisi degli errori commessi dai partecipanti bilingui nelle diverse situazioni comunicative nei tre livelli linguistici. Gli studi sono stati scelti secondo parametri precisi: i partecipanti hanno un'età compresa tra i 4 e i 12 anni, sono bilingui simultanei, c'è una chiara distinzione tra lingua dominante e lingua debole e la direzione dell'interferenza è dalla lingua dominante a quella debole. Il motivo per cui sono stati selezionati tali parametri, è per permettere un confronto diretto con l'ultimo studio di caso di cui tratterà il terzo capitolo in cui la partecipante presenta le medesime caratteristiche.

Infine, il terzo capitolo, come già anticipato, riporta uno studio di caso condotto dalla sottoscritta a Reading su una bambina italo - inglese di 8 anni. Tale studio di caso mira a comprendere ulteriormente il fenomeno dell'interferenza linguistica grazie all'esperienza sul campo che va oltre la semplice lettura di studi già svolti, in quanto l'osservazione diretta permette di cogliere altre sfaccettature ed altre dinamiche coinvolte nel fenomeno. La complessità del contesto, l'attitudine nell'interazione, la qualità dell'input, le distrazioni circostanti e la rilevanza degli argomenti sono solo alcuni degli aspetti che hanno fatto la differenza durante lo svolgimento dello studio. L'indagine ha avuto una durata di due settimane nelle quali ho raccolto dati di tipo qualitativo attraverso la registrazione di conversazioni spontanee e l'osservazione diretta che, in questo caso, è stata favorita dalla mia permanenza presso la famiglia in cui ho preso parte a tutte le loro attività quotidiane. Le conversazioni erano sempre stimolate da una richiesta precisa, ma che lasciava spazio alla bambina per esprimersi liberamente ed è grazie a questa flessibilità che è stato possibile comprendere come questo fenomeno si manifesta nella vita di tutti i giorni. Inoltre, il fatto di vivere con loro mi ha permesso di osservare anche le interazioni con i membri della famiglia da cui sono emersi altri aspetti interessanti del fenomeno come il trasferimento di errori di interferenza linguistica da madre a figlia o la capacità di autocorrezione. Una volta terminata la fase di raccolta dati, sono passata alla fase di analisi in cui ho fatto la trascrizione delle registrazioni, selezionato le parti più rilevanti, categorizzato ed

interpretato gli errori. I risultati finali ottenuti non sono generalizzabili, in quanto sono intrinsecamente legati al caso, ma hanno contribuito notevolmente alla comprensione del fenomeno grazie alla loro quantità e qualità. Tali risultati, inoltre, sono stati confrontati con quelli ottenuti dalle ricerche precedenti da cui sono venute alla luce molte corrispondenze che hanno dato ancora più rilevanza alle conclusioni che erano state tratte precedentemente ed hanno supportato e confermato alcune ipotesi. L'obiettivo iniziale di questo progetto di ricerca era quello di comprendere in profondità la natura ed il funzionamento dell'interferenza linguistica attraverso il supporto della teoria esistente e delle ricerche condotte sul campo e di supportare o confutare attraverso il mio studio di caso i risultati raggiunti precedentemente (nei limiti imposti dalle ridotte dimensioni dello studio). Tale obiettivo è stato raggiunto grazie alla ricerca teorica ed all'indagine pratica che insieme hanno permesso di costruire un'identità solida e poliedrica del fenomeno nonostante alcuni aspetti siano ancora indefiniti. L'interferenza linguistica è la rappresentazione di uno stato della mente in cui due lingue coesistono, si incontrano e si scontrano in spazi condivisi e nel contempo separati dando origine ad anomalie linguistiche. Tuttavia, tali deviazioni dalla norma non sono mai ingiustificate, ma hanno ragione di esistere e ci ricordano quanto sia complesso e meraviglioso il panorama linguistico nella mente bilingue.

CAPITOLO 1

1. Il fenomeno dell'interferenza linguistica

1.1 I sistemi linguistici nella mente bilingue

Le ricerche sul bilinguismo svolte dalla prima metà del Novecento ad oggi hanno portato ad una conoscenza sempre più approfondita del fenomeno sotto diversi punti di vista come quello linguistico, sociolinguistico, psicolinguistico e neurolinguistico. Tale varietà disciplinare è dovuta alla natura ibrida del fenomeno che coinvolge lingua, società e cervello. L'obiettivo di questo progetto di ricerca è quello di analizzare un fenomeno ricorrente nei soggetti bilingui: l'interferenza linguistica.

In generale, con tale termine si intende “l'azione di un sistema linguistico su un altro e gli effetti provocati dal contatto tra lingue, e si usa in una duplice accezione: per indicare i prestiti di elementi lessicali, fonomorfologici o sintattici da un sistema linguistico a un altro, oppure i mutamenti innescati nella competenza del parlante dal contatto tra due o più lingue” (Enciclopedia Treccani). Tuttavia, prima di entrare nel vivo dell'analisi, è necessario fare alcune precisazioni sul sistema linguistico, o meglio, sui sistemi linguistici esistenti nella mente di una persona bilingue. A questo proposito, i ricercatori si sono spesso domandati quanti sistemi linguistici fossero presenti nel cervello bilingue e come questi interagissero tra loro durante la produzione linguistica. Attualmente la ricerca neurolinguistica afferma la presenza di due sottoinsiemi distinti all'interno di un unico sistema linguistico, uno per ogni lingua, i quali possono essere attivati o disattivati contemporaneamente come se fossero un unico insieme o indipendentemente l'uno dall'altro. Il livello di attivazione di ciascuna lingua può cambiare notevolmente, in quanto le due lingue possono essere attivate o disattivate contemporaneamente o attivate in misura differente (Filipović, 2019). I due sottoinsiemi linguistici risultano così essere strettamente collegati da un legame di interdipendenza. Tuttavia è necessario sottolineare che la condizione di bilinguismo non è un semplice accostamento di due lingue, ma una particolare configurazione in cui due lingue interagiscono all'interno di un unico supersistema e dove possono potenzialmente influenzarsi l'un l'altra (Miller, et al., 2018). Tale connessione tra i sistemi è spesso visibile nel “bilingual mode”, ossia nella modalità linguistica in cui due o più lingue sono attive ed in uso, alla quale si contrappone il “monolingual mode” dove solo una lingua è attiva ed in uso (Grosjean & Li, 2013). La prima modalità viene attivata dal soggetto bilingue nel momento in cui interagisce con un'altra persona bilingue (le cui

lingue coincidono), mentre la seconda quando comunica con una persona monolingue. Nella modalità bilingue spesso si verificano erroneamente code-switching ed interferenze linguistiche, poiché le due lingue chiamate in causa sono in uno stato di competizione e il bilingue non sempre è in grado di integrarle adeguatamente all'interno del discorso. Nella modalità monolingue, invece, la lingua non coinvolta nella conversazione viene inibita (Gross & Kaushanskaya, 2020). Tuttavia, in quest'ultima modalità, la lingua non in uso non può mai essere totalmente isolata, perché entrambe le lingue sono attivate simultaneamente indipendentemente dalla lingua che è stata selezionata per la produzione, seppur ad un grado di attivazione diverso (Miller, et al., 2018). Lo stato di co-attivazione, quindi, è come un continuum dove ad un estremo la lingua A (lingua scelta per la comunicazione) è attiva al grado massimo e la lingua α (lingua non scelta per la comunicazione) è attiva al grado minimo, mentre all'altro estremo la lingua α è attiva quasi allo stesso livello della lingua A. Questi due stadi corrispondono rispettivamente alla modalità monolingue ed alla modalità bilingue (Grosjean & Li, 2013).

Quindi, come conferma il linguista Albert Costa (2020), quando i parlanti bilingui elaborano una lingua non possono spegnere l'altra come se fosse un interruttore, poiché entrambe saranno attive ad un certo punto del processo linguistico. Tuttavia, quando il soggetto raggiunge un'elevata competenza linguistica, l'attivazione della lingua non in uso nella comunicazione può essere ridotta al minimo a tal punto che un bilingue con un'elevata competenza linguistica può raggiungere lo stesso livello di performance di un monolingue in determinati compiti linguistici senza lasciar trapelare alcun effetto di interazione linguistica (Filipović, 2019).

Secondo Costa, quindi, la lingua α non può mai essere completamente disattivata e come rilevato dalle ricerche in materia, essa corrisponde spesso alla lingua dominante. Inutile dire che il presupposto su cui si basano tali teorie è che il bilinguismo simultaneo non è una condizione di perfetto equilibrio tra due lingue, ma di competizione in cui una di esse inevitabilmente domina sull'altra (Miller, et al., 2018). Tale concorrenza linguistica comporta inevitabilmente un disequilibrio tra le due lingue che è del tutto comprensibile se si considera che i bilingui tendono ad usare le due lingue in ambiti della vita diversi e con persone diverse. L'asimmetria tra le due lingue non dipende solo dal contesto o dall'interlocutore, ma anche dalla quantità di input in quella determinata lingua, poiché la competenza nelle due lingue è in un certo senso funzione della quantità

di linguaggio a cui il bilingue è esposto in quelle lingue (Lesniewska & Pichette, 2018). L'attivazione contemporanea delle due lingue risulta così essere parte del processo linguistico ed i fattori determinanti sono:

- 1) *Lingua coinvolta* - competenza, status dominante o non dominante, affinità con la lingua utilizzata, età e modalità di acquisizione (ad esempio, contesto di apprendimento), frequenza d'uso, automaticità dell'elaborazione.
- 2) *Contesto generale* - ambiente bilingue, presenza di parlanti della lingua.
- 3) *Altre persone presenti* - interlocutore bilingue
- 4) *Argomento* - stimoli (frasi, discorsi)
- 5) *Stimoli* - contengono *cognates/omografi/omofoni*, contengono *code-switches/prestiti* (Grosjean & Li, 2013).

Al fine di controllare la propria produzione linguistica nella lingua prescelta, il bilingue sembra azionare una sorta di dispositivo di controllo interno o come lo descrive Filipović (2019) “un tipo di *conscious output monitor* che regola l’output.” Gross e Kaushanskaya (2020) definiscono il controllo linguistico esercitato dal soggetto bilingue come “la consapevolezza delle proprie competenze linguistiche e l’abilità di controllare la lingua usata per la produzione. Tale controllo può essere osservato attraverso l’abilità del parlante di adeguare la sua scelta linguistica al partner per agevolare la conversazione” (Gross & Kaushanskaya, 2020, p. 1, traduzione mia). Un’ulteriore definizione viene fornita da Bialystok (1991) che chiama questo tipo di operazione *control of linguistic process* e lo definisce come “la funzione dell’attenzione di selezionare l’informazione giusta per soddisfare uno scopo comunicativo in un contesto specifico” e tale abilità insieme all’abilità di analisi della conoscenza linguistica intesa come “l’abilità di riorganizzare la propria conoscenza linguistica in rappresentazioni mentali sempre più strutturate, esplicite ed interconnesse” costituirebbero il livello di competenza linguistica (Bialystok, 1991, p. 116, traduzione mia). Questo monitor linguistico risiede nel *domain-general executive control system*, ossia in quell’area del cervello deputata al controllo delle funzioni esecutive definite in maniera sintetica come “le funzioni che mettiamo in atto quando vogliamo fare qualcosa senza essere distratti” (Costa, 2019, p. 61, traduzione mia), per esempio monitorare, inibire o cambiare lingua (Gross & Kaushanskaya, 2020). Nel caso del controllo linguistico l’obiettivo è quello di parlare la lingua desiderata e l’informazione forviante è la lingua che non viene usata (Costa, 2020). Raggiungere tale obiettivo richiede un

notevole sforzo cognitivo, o meglio, una *multicompetence* che tiene in considerazione la maggiore richiesta cognitiva necessaria per gestire più di un sistema linguistico (Miller, et al., 2018), ma come ricorda Vygotsky i bilingui generalmente hanno un'elevata consapevolezza dei processi linguistici grazie all'esperienza unica di interagire con il mondo attraverso due sistemi linguistici diversi. Questa *multicompetence* per essere ben sviluppata necessita di un livello di sviluppo linguistico sufficiente per esprimere il messaggio desiderato nella lingua selezionata (Gross & Kaushanskaya, 2020). Dato che il soggetto bilingue è dotato di un vasto repertorio linguistico, la scelta della lingua in una determinata situazione comunicativa può non essere immediata e ci sono diversi fattori che la condizionano, i quali possono essere suddivisi in quattro categorie principali: partecipanti, situazione, contenuto del discorso e funzione dell'interazione. In generale, però, i soggetti bilingui (soprattutto i bambini), sono in grado di scegliere la lingua giusta in base al contesto (Grosjean & Li, 2013). Nel caso in cui il contesto sia bilingue (*bilingual mode*), il controllo eseguito sulla lingua richiede particolari competenze descritte da Green e Abutalebi (2013) nella *Adaptive Control Hypothesis* e successivamente riproposte da Gross e Kaushanskaya (2020):

L'*Adaptive Control Hypothesis* prevede che l'esercizio del controllo linguistico in un contesto bilingue richieda un *goal maintenance* per determinare la lingua target (ad esempio, l'inglese), un *interference control* per inibire la lingua non target (ad esempio, lo spagnolo), una *detection of salient cues* per determinare quando è necessario uno *switch* linguistico (ad esempio, all'arrivo di un interlocutore di lingua spagnola), una *selective response inhibition* per smettere di parlare in inglese, un *task disengagement* per liberarsi dal comando "parlare in inglese" e il *task engagement* per passare al comando "parlare in spagnolo" (Gross & Kaushanskaya, 2020, p.3, traduzione mia).

Questa ipotesi sottolinea quanto sia impegnativo a livello cognitivo il controllo linguistico in un contesto bilingue, in particolare per i bambini le cui *control skills* sono ancora in via di sviluppo e questo spesso impedisce a loro di inibire la lingua non in uso, anche all'interno di un contesto monolingue dove non dovrebbe mai esserci alcun *switch* linguistico.

A tal proposito Bialystok (1991) parla di dimensioni metalinguistiche della competenza linguistica del bilingue intendendo con l'aggettivo *metalinguistic* "il tipo di operazione compiuta sulle forme della lingua" (Bialystok, 1991, p. 114, traduzione mia), il quale può essere accostato ai termini: *tasks*, *skills* e *levels of awareness*. Quando l'aggettivo "metalinguistico" accompagna il termine *tasks* indica la capacità del parlante di usare la lingua per svolgere un determinato compito linguistico, invece quando si trova accanto

al termine *skills* designa la capacità di riflettere sulle forme linguistiche, infine quando attribuito a *levels of awareness* indica la consapevolezza del parlante di manipolare forme e funzioni della lingua.

Affinché la scelta della lingua sia adeguata e consapevole, il soggetto deve, quindi, possedere competenze linguistiche e competenze cognitive. Tuttavia, tale scelta non è libera dalle influenze che possono derivare dall'altra lingua ed una chiara dimostrazione di questa mutua interazione è il fenomeno dell'interferenza linguistica.

1.2 Il concetto di interferenza linguistica

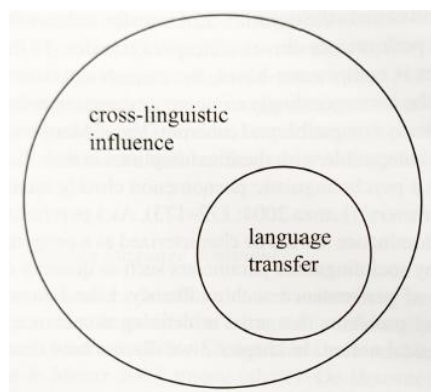
Diverse sono le definizioni che i ricercatori hanno cercato di dare a questo fenomeno linguistico, perciò per poter avere una visione più chiara della sua natura è necessario delineare l'evoluzione che tale concetto ha avuto nell'arco del tempo, in quanto diversi termini e definizioni sono stati utilizzati dai ricercatori per riferirsi al fenomeno dell'interferenza linguistica come “*language mixing* (Selinker, 1972; Kellerman, 1983), *linguistic interference* (Schachter and Rutherford, 1979; Ringbom, 1987), *language transfer* (Lado, 1957; Selinker, 1972; Kellerman, 1983; Odlin, 1989)” (Del Mar Ramon Torrijos, 2009, p. 147).

La prima vera definizione di CLI (cross-linguistic influence) viene già presentata nel 1968 da Weinreich nella sua celeberrima opera *Language in contact*, il quale la definisce come “I casi di deviazione dalle norme dell'una o dell'altra lingua che si verificano nel discorso dei bilingui come risultato della loro familiarità con un'altra lingua, cioè come risultato del contatto”. Per quanto riguarda le altre denominazioni, *language mixing* (chiamato anche *code-mixing*) non può più essere considerato sinonimo di interferenza linguistica, poiché esso designa un altro tipo di fenomeno linguistico in cui vi è la mescolanza di due lingue all'interno dello stesso discorso. Non si tratta, quindi, di un'interferenza tra due lingue, ma di un vero e proprio passaggio da una lingua all'altra che implica l'inserimento di elementi non integrati all'interno della struttura sintattica della frase. Con *language transfer*, invece, oggi non si intende il fenomeno dell'interferenza linguistica in sé, ma alcune sue sottocategorie come il “*borrowing transfer*” o il “*substratum transfer*”, Odlin (1989) con il primo termine si riferisce all'influenza che la seconda lingua ha su una lingua appresa precedentemente (generalmente la lingua madre), mentre con il secondo termine fa riferimento ad un tipo di interferenza linguistica, spesso studiata nelle ricerche sull'acquisizione della seconda

lingua, in cui si prende in esame l'influenza della prima lingua sull'acquisizione della lingua target" (Houssos, 2020).

Figura 1.

Relationship between cross-linguistic influence and transfer (Yip & Matthews, 2007, p.38)



Per completare l'exkursus terminologico si potrebbero citare altri nomi ed altre definizioni come *intrusion* "l'inserimento involontario di una parola in una lingua diversa da quella che si sta utilizzando nel discorso" (Gollan et al., 2011, p. 1, traduzione mia).

Attualmente i nomi adottati dalla linguistica sono "interferenza linguistica" o "influenza interlinguistica" (cross-linguistic interference) con i quali si intende "l'influenza della conoscenza di una lingua sulla conoscenza e sull'uso di un'altra lingua" (Lesniewska & Pichette, 2018, p.133, traduzione mia) o in altri termini "l'uso eccessivo o l'eccessiva accettazione di proprietà morfosintattiche nella sottoinfluenza dell'altra lingua da parte dei bambini bilingui". (Van Dijk et al., 2022, p. 898, traduzione mia).

1.3 I tipi di interferenza linguistica

L'interferenza linguistica è stata analizzata da diverse angolazioni che hanno portato alla luce ulteriori caratteristiche utili per comprenderne meglio il funzionamento, le quali verranno trattate di seguito. In primo luogo, la domanda che sorge spontanea è: l'interferenza linguistica è un tratto della personalità bilingue o è una fase transitoria dello sviluppo linguistico della persona bilingue? Purtroppo non esiste ancora una risposta certa, ma la tendenza è quella di considerarla come una caratteristica insita nella personalità bilingue ed in quanto tale è permanente, quindi non cambia in maniera significativa nell'arco del tempo. L'interferenza linguistica è così parte integrante dell'essere bilingue e può manifestarsi in vari contesti linguistici (Van Dijk et al., 2022).

In secondo luogo, l'interferenza linguistica in quale lingua si manifesta? Nella lingua la cui competenza è più bassa, ossia la L2, o nella lingua dominante? La scienza, dopo aver formulato diverse ipotesi, è giunta al punto che l'influenza sia *a two-way process*, ovvero l'interferenza linguistica può manifestarsi sia nella L1 che nella L2 e la bidirezionalità è uno dei tratti distintivi della natura di questo fenomeno (Miller et al., 2018), quindi la L1 influenza la L2 e la L2 influenza la L1 (Olson, 2020). Quando il fenomeno si manifesta nella L1 lo si definisce *reverse transfer* o *attrition* (attrito linguistico):

L'attrito è un fenomeno ormai ampiamente riconosciuto che implica un indebolimento delle competenze e delle abitudini linguistiche causato da una limitazione dell'uso e dell'input della lingua madre dovuta al trasferimento in un ambiente in cui è dominante un'altra lingua. Può manifestarsi con una serie di fenomeni nella L1, come le interferenze della L2 a tutti i livelli linguistici (Miller et al., 2018, p.226, traduzione mia).

Alcuni ricercatori vedendo in questa manifestazione linguistica una vera e propria regressione linguistica hanno formulato la *regression hypothesis* secondo la quale l'acquisizione della L2 comporta la perdita o l'alterazione della L1 (Abd Elmejid, 2019).

Il fenomeno dell'attrito linguistico evidenzia il carattere vulnerabile e malleabile della lingua, la quale è costantemente sottoposta a diverse condizioni che possono compromettere la sua integrità, infatti il sistema della prima lingua non rimane stabile, ma è suscettibile ai cambiamenti e alle influenze linguistiche provenienti dalla seconda lingua. Gli attriti che si verificano nella prima lingua, quindi, sono un esempio di interferenza linguistica inversa.

Oltre a questo tipo di interferenza determinato dalla direzione dell'influenza, si possono fare ulteriori distinzioni all'interno del fenomeno in base ad altri parametri che hanno dato origine a diverse tipologie di interferenza linguistica. La prima differenza è tra *transfer positivo* e *transfer negativo* dove con il primo termine si intende l'impatto positivo che la somiglianza tra la lingua di arrivo e la lingua madre può avere nel favorire l'apprendimento della seconda lingua attraverso l'accelerazione della sequenza di sviluppo di alcune interlingue. Con il secondo termine, invece, ci si riferisce all'interferenza della lingua materna che può ostacolare l'apprendimento dell'altra lingua tanto da impedire al bilingue di padroneggiare alcune nuove conoscenze linguistiche (Zhao, 2019). A tal proposito, Filipović (2019) riassume spiegando che nel *positive transfer* i tratti linguistici della L1 e della L2 sono simili, mentre nel *negative transfer* i

tratti linguistici delle due lingue sono diversi. Tuttavia non bisogna trascurare le conseguenze che questa diversità può comportare nell'altra lingua come, per esempio, casi di interferenza linguistica che per molti esperti rappresentano la ragione principale per cui alcuni utilizzatori della L2 sono carenti e presentano difficoltà nel raggiungere un livello simile a quello dei nativi nella loro L2 (Abd Elmejid, 2019).

Infine, un'ultima distinzione è tra interferenze statiche ed interferenze dinamiche: esistono interferenze statiche che riflettono tracce permanenti di una lingua (La) sull'altra (Lb), come un accento o l'uso permanente di una struttura sintattica. Queste interferenze sono legate alla competenza della persona in Lb e possono coinvolgere tutti i livelli linguistici. L'altro tipo di interferenze è quello delle interferenze dinamiche, che sono intrusioni effimere dell'altra lingua. Queste interferenze (a differenza dei trasferimenti più permanenti) possono assumere la forma di uno slittamento accidentale del modello di accento di una parola a causa delle regole di accento dell'altra lingua, l'uso tantum di una parola dell'altra lingua e così via. I bilingui spesso finiscono per compiere interferenze quando sono stressati, stanchi o emotivamente molto coinvolti (Grosjean & Li, 2013).

In letteratura esistono altri tipi di interferenze che si differenziano per altri aspetti, ma in questa sede l'intento è quello di comprendere il meccanismo del fenomeno, quindi le sue cause e le sue conseguenze sulla produzione linguistica attraverso un approccio concreto. Al fine di compiere un'analisi mirata e per quanto possibile minuziosa, verrà presa in esame solo l'interferenza linguistica che si verifica nella L2, in quanto è quella più rilevante per lo studio di caso che sarà proposto successivamente.

1.4 I fattori responsabili dell'interferenza linguistica

Ora che l'interferenza linguistica è stata definita dal punto di vista ontologico, si può cercare di comprenderne le cause. Analizzando gli studi condotti in materia, è possibile notare come molti ricercatori si siano trovati in comune accordo su quali siano i fattori responsabili dell'interferenza linguistica tanto che è possibile stilare una lista lunga e dettagliata: la competenza linguistica, la preferenza linguistica, il controllo cognitivo, la situazione comunicativa, il tipo di interlocutore, l'input linguistico, la possibilità di sovrapposizione fra le due lingue, l'economia linguistica.

Il livello di competenza linguistica è in assoluto la causa principale del fenomeno, in quanto il prodotto linguistico è riflesso della padronanza linguistica e tale fattore sembra

influire anche su altri aspetti della cognizione oltre che sulle differenze nel comportamento linguistico dei diversi soggetti bilingui (Filipović , 2019).

Il livello linguistico è determinato, a sua volta, da diversi fattori. Innanzitutto bisogna tenere in considerazione il contesto sociolinguistico che, da un lato, influisce sulle possibilità del soggetto di entrare in contatto con la lingua e, dall'altro, sulla percezione della lingua come prestigiosa. La competenza nelle due lingue, infatti, può essere considerata una funzione della quantità di lingua a cui i bilingui sono esposti, o meglio una funzione del numero di occasioni in cui essi hanno ricevuto input nelle due lingue (Lesniewska & Pichette, 2018). Bialystok (1991), inoltre, ritiene che i due processi che permettono la progressione della competenza linguistica sono l'analisi della conoscenza linguistica ed il controllo dell'elaborazione linguistica, in quanto sono i due meccanismi metalinguistici che agiscono sulla lingua sia a livello di organizzazione delle conoscenze che a livello d'uso della lingua. Due esempi di tali meccanismi sono la riflessione sulle forme e sulle strutture linguistiche nella loro dimensione simbolica e l'autocorrezione durante la produzione linguistica in una data situazione comunicativa. Il prestigio, invece, gioca un ruolo importante sulla percezione delle due lingue da parte del soggetto bilingue e viene definito come segue:

Il prestigio di una lingua o varietà di lingua è una nozione plurifattoriale, un fatto complesso che comprende per lo meno: gli atteggiamenti linguistici favorevoli dei parlanti, il valore di simbolo dei valori della comunità attribuito alla varietà, l'essere veicolo di ampia e apprezzata tradizione letteraria, l'essere parlata dai gruppi sociali dominanti. (...) La varietà linguistica di più alto prestigio in una società è solitamente la varietà standard (Berruto & Cerruti, 2019, p.37).

Il valore di prestigio attribuito alla lingua spesso porta il soggetto bilingue a preferirla, perché viene considerata come il canale d'accesso alla società e al tempo stesso alimenta il senso di appartenenza alla comunità. A questo proposito è molto interessante il commento di una bambina bilingue anglo-francofona, campione di uno studio di caso condotto dal ricercatore Erin Wright, in cui esprime la sua preferenza per la lingua inglese per le seguenti motivazioni: "Mi piace soprattutto parlare inglese e sono abituata a farlo e a scuola parliamo soprattutto inglese e non c'è una seconda lingua quindi... A volte mi piace parlare meglio l'inglese perché a volte mi stanco di parlare francese e sono costretta a farlo. (...) Sono qui in America e quindi parlo sempre in inglese..." (Wright, 2009, p.14, traduzione mia). Come risulta chiaro da queste parole, il fatto di parlare solo una lingua a scuola ed in generale all'interno del paese induce la bambina a

preferire quella lingua, perché è quella parlata da tutti e non ci sono altre lingue riconosciute dalla comunità se non quella standard. Wright, infatti, afferma che la preferenza linguistica è influenzata da fattori sociali e ambientali, tra cui il dominio linguistico (dove si parla la lingua), l'argomento della conversazione, il livello di confidenza e la lingua dell'interlocutore.

Secondo gli studiosi, il livello di padronanza della L2 influisce soprattutto sulla capacità del bilingue di controllare le interferenze provenienti dalla L1, infatti i bilingui più equilibrati o più abili nella L2 sono meno soggetti agli effetti dell'interferenza della L1 durante l'elaborazione della L2 (Wright, 2009). Inoltre, l'aumento del livello della L2 altera l'equilibrio tra le due lingue favorendo sempre più la possibilità di accedere al repertorio linguistico della L2 sottraendolo così dal dominio della L1. Una maggiore competenza può modificare l'equilibrio dell'attivazione di base delle due lingue cosicché le rappresentazioni della L2 sono più accessibili e le rappresentazioni della L1 diventano meno accessibili e questo consente di acquisire la capacità di superare le influenze della L1 che potrebbero disturbare la L2 quando la prima viene attivata (Prior et al., 2017).

A partire da questo presupposto, quindi, si potrebbe concludere che il livello di competenza linguistica sia inversamente proporzionale al grado di interferenza linguistica. Alcuni studi, infatti, hanno rilevato che la padronanza linguistica predice la forza dell'influenza interlinguistica, ovvero più debole è la lingua in cui i bambini sono stati testati, più forte è l'effetto dell'influenza interlinguistica (Van Dijk et al., 2022).

Un altro fattore “interno” (Filipović, 2019), ossia relativo al bilingue in quanto soggetto con determinate caratteristiche individuali, è il controllo cognitivo esercitato durante la produzione linguistica nella lingua scelta per la comunicazione (Prior et al., 2017). Come spiegato precedentemente, il soggetto bilingue possiede due sistemi linguistici separati che tuttavia non sono indipendenti, in quanto la lingua non in uso non può essere completamente isolata. Di conseguenza, il bilingue compie uno sforzo notevole per “bloccare” l'influenza della lingua non in uso su quella utilizzata nella situazione comunicativa e tale azione rende la gestione del sistema linguistico bilingue più impegnativa dal punto di vista cognitivo ed è per questo motivo che alcuni bilingui possono impiegare più tempo e sforzi per risolvere le influenze interlinguistiche (Miller, et al., 2018). Tale sforzo cognitivo sembra dipendere dal fattore precedente, ovvero dalla competenza linguistica, poiché la capacità di controllo sulla lingua risulta andare

di pari passo con la competenza linguistica, in quanto i bilingui più competenti possono controllare i loro output e bloccare la commutazione di codice meglio di quelli meno competenti e allora ne deriva che maggiore è la competenza, minore è la frequenza di commutazione in contesti monolingui.

I “fattori esterni”, invece, sono quei fattori che non riguardano un parlante bilingue specifico o un gruppo bilingue, ma le circostanze di interazione sociale che obbligano il parlante bilingue ad adeguare il proprio comportamento linguistico al contesto comunicativo, ovvero la situazione comunicativa ed il tipo di interlocutore (Filipović, 2019). La situazione comunicativa comprende per definizione : “l’occasione, la scena, l’ambiente, i partecipanti, gli scopi relativi alla società e ai partecipanti, le sfere di attività e argomenti, i canali, gli strumenti di comunicazione, le conoscenze, le norme sociali, le regole di interazione ed interpretazione che vi vigono” (Berruto & Cerruti, 2019, p.35). Tra tutti questi elementi coinvolti nell’atto comunicativo, i più rilevanti per il soggetto bilingue sono indubbiamente i partecipanti, gli argomenti e le regole di interazione ed interpretazione. Per quanto concerne quest’ultimo aspetto, un fenomeno molto ricorrente nei parlanti, in particolare nei parlanti bilingui, è il fenomeno dell’accomodamento, ossia “il processo mediante il quale i partecipanti a un’interazione verbale adattano vari aspetti della loro produzione linguistica modificandola sotto l’influenza del modo di parlare degli interlocutori” (Berruto & Cerruti, 2019) e a questo riguardo Filipović (2020) spiega che le persone cambiano il loro comportamento al fine di sintonizzare la propria comunicazione con il proprio partner. Inoltre, afferma che i parlanti impiegano delle vere e proprie “strategie di convergenza” attraverso le quali l’individuo si adatta ai comportamenti comunicativi degli altri per ridurre le differenze sociali. Nel caso specifico del bilingue tale adattamento implica la capacità di sapersi adeguare alle regole di due sistemi linguistici differenti, poiché i bilingui hanno più opzioni da considerare rispetto ai monolingui quando si tratta dei possibili tipi di interlocutore con cui interagiscono nel contesto di una singola situazione comunicativa e questa capacità dipende proprio dai fattori interni sopracitati. Uno dei meccanismi di controllo coinvolto in questo processo di adeguamento è l’attivazione del *language mode* di cui si è discusso precedentemente, il quale si suddivide in due tipi : “La modalità monolingue è un contesto monolingue in cui è probabile che una lingua sia significativamente più attiva dell’altra; la modalità bilingue è un contesto bilingue, con o senza commutazione di codice, in cui entrambe le lingue sono altamente attive, sebbene i loro livelli di attivazione possano variare durante l’interazione” (Filipović, 2020, p.33,

traduzione mia) e la scelta tra le due modalità rappresenta un primo esempio di avvicinamento all'interlocutore. Per esempio, un bilingue italo-spagnolo che interagisce con un monolingue spagnolo si dice che sia nella "modalità monolingue spagnola", seppure l'altra lingua rimane per un certo grado attiva. All'interno di ogni modalità linguistica vi sono, inoltre, altre sfumature di atteggiamenti linguistici che variano in base anche ad altre variabili come il tipo di situazione. Per esempio, in una situazione formale dove il bilingue sceglie la modalità bilingue sarà costretto ad essere più vigile sulla sua produzione linguistica, ma la stessa modalità in una situazione informale gli consentirà di essere meno severo nel tenere le due lingue separate tanto da poter compiere code-switching o errori di interferenza linguistica. Tuttavia non è ancora chiaro se l'adattamento alle esigenze delle diverse situazioni comunicative riguardi più il grado di attivazione delle due lingue del bilingue o l'attività del monitor mentale che controlla l'output del sistema linguistico (Filipović, 2019).

Infine, un altro fattore relativo alla situazione comunicativa che è responsabile dell'interferenza linguistica è l'argomento trattato dai parlanti, in quanto il soggetto bilingue è abituato a parlare una delle due lingue in ogni ambito della sua vita e di conseguenza è abituato a formulare il proprio pensiero in una determinata lingua e ad esprimersi in quella lingua. Bialystok, infatti, afferma: "I bilingui si differenziano dai monolingui in maniera consistente: il bambino bilingue sperimenta il mondo attraverso due lingue che vengono usate alternativamente. L'esperienza del bilingue, quindi, è distribuita su due lingue, poiché è codificata in una delle due lingue e può essere espressa in entrambe le lingue" (Bialystok, 1991, p. 142, traduzione mia). Quest'ultimo aspetto dell'esperienza può essere un ostacolo per il bilingue, perché nel caso in cui la lingua in uso nella situazione comunicativa sia diversa da quella impiegata per codificare l'esperienza, può risultare difficile trovare le parole e le strutture giuste per trasmettere il messaggio e questo rende il soggetto più vulnerabile alle interferenze. Questa possibile causa non risale al rapporto complesso tra concetto-parola, o meglio tra significato-significante, ma pone le sue radici nell'atto stesso di formulare un concetto, il quale è intrinsecamente legato alla lingua, poiché è grazie ad essa che avviene la sua verbalizzazione. A proposito del rapporto tra lingua e pensiero, il linguista Dan Slobin, citato nell'opera della Filipović (2019), ha formulato l'ipotesi del *thinking-for-speaking* secondo cui:

“Quando impariamo una lingua specifica, impariamo a formulare i nostri pensieri in un certo modo, in base a ciò che quel linguaggio codifica, quindi quando ci prepariamo a parlare, prima concettualizziamo il nostro messaggio pre-verbale (nel Concettualizzatore), poi lo inviamo al Formulatore per codificarlo semanticamente, grammaticalmente e foneticamente, e successivamente lo articoliamo secondo i comandi specifici delle singole lingue nell'Articolatore” (Lesniewska & Pichette, 2018, p. 132, traduzione mia).

Se da un lato l'interferenza linguistica può manifestarsi nel momento dell'espressione verbale, dall'altro può verificarsi anche nella fase precedente, ossia quando il bilingue cerca di recuperare dalla memoria l'oggetto del proprio discorso. Come è stato notato da diversi studiosi, gli eventi vissuti possono essere legati ad una sola lingua così come l'elaborazione di certe idee e questo rapporto ha inevitabilmente delle ripercussioni sull'atto comunicativo. Come dimostra uno studio di caso, infatti, l'argomento della conversazione, in particolare il racconto di eventi originariamente avvenuti in una lingua specifica, è un fattore significativo del trasferimento linguistico e questo può essere il risultato dei tentativi di traduzione compiuti quando si ricordano gli eventi (Wright, 2009). In conclusione, quindi, è possibile affermare che la lingua svolge sia la funzione di espressione che di formulazione del pensiero, le quali sono strettamente legate tra loro a tal punto che se l'interferenza linguistica si manifesta nel pensiero inevitabilmente si riproduce anche nell'espressione dello stesso, perché il linguaggio è responsabile sia dell'immagazzinamento che del recupero delle informazioni necessarie per la formulazione di ricordi e giudizi" (Filipović, 2019).

Un'ulteriore fattore esterno responsabile dell'interferenza linguistica è l'input linguistico definito come “la lingua totale che una persona ascolta” (Miller, et al., 2018). In un bilingue simultaneo, ovvero che è stato esposto ad entrambe le lingue prima dei quattro anni, l'input gioca un ruolo fondamentale sul livello di competenza linguistica e conseguentemente anche sulla capacità di controllare le interferenze tanto da poter dire che lo sviluppo del linguaggio va di pari passo con l'esposizione alla lingua. La padronanza linguistica, quindi, sembrerebbe essere direttamente proporzionale all'esposizione linguistica e questo lo si può notare nei casi in cui i bambini bilingui presentano difficoltà nell'elaborazione sintattica a causa di un'insufficiente esposizione alla lingua o ad una mancanza di pratica nella lingua. Ne consegue, quindi, che i bambini che ricevono meno input hanno meno opportunità di confrontarsi con le varie opzioni sintattiche e pragmatiche di cui la lingua dispone (Argyri, 2007).

Tuttavia, tale teoria presenta ancora molte incertezze per cui non è possibile concludere in maniera deterministica la natura del rapporto, ma rappresenta indubbiamente un punto di partenza per comprendere come può variare la competenza linguistica tra un bilingue e l'altro in base alla varietà delle loro esperienze linguistiche (Mattheoudakis et al., 2016). Le variabili che possono portare ad esiti linguistici diversi sono inerenti soprattutto alla quantità e alla qualità dell'input, e in particolare: la quantità di input che i bambini ascoltano da un parlante madrelingua, il grado di separazione delle due lingue nella propria esperienza linguistica e il numero di persone diverse che i bambini hanno come fonte di input in ciascuna lingua (Hoff & Core, 2013). La quantità, ossia "il numero di anni, mesi, settimane o persino ore in cui i bambini hanno ascoltato particolari lingue, categorie linguistiche, funzioni pragmatiche, elementi lessicali o qualsiasi altro elemento linguistico" (Miller et al., 2018, p. 133, traduzione mia), incide sulla possibilità del bilingue di raggiungere un'alta competenza linguistica, infatti se la quantità di input aumenta anche la probabilità di notare un progresso linguistico aumenterà. La quantità è legata, a sua volta, alla costanza intesa come "la durata della frequenza cumulativa di input in una particolare lingua", poiché la continuità con cui le persone parlano ai soggetti bilingui contribuisce in maniera significativa al loro sviluppo linguistico (Miller et al., 2018). Bialystok (1991), infatti, sottolinea che le interazioni con i parlanti della lingua target devono essere durature, affinché possano essere valide occasioni per il bilingue di migliorare la propria competenza linguistica. In queste situazioni, infatti, il bilingue raccoglie consapevolmente o inconsapevolmente una vasta gamma di dati linguistici che processa attraverso dei meccanismi cognitivi: scopre il sistema di regole che il parlante della lingua sta utilizzando, sintetizza queste nuove conoscenze in una grammatica e le fa sue attraverso un processo di interiorizzazione.

Tuttavia, l'aspetto dell'input che influenza maggiormente l'interferenza linguistica è la qualità. L'input può essere considerato come un modello linguistico le cui caratteristiche si riflettono sulla produzione linguistica di chi segue tale modello. A tal proposito, molti ricercatori si sono concentrati sull'analisi dell'input derivante dai genitori, in quanto esso rappresenta il primo esempio linguistico che i soggetti bilingui hanno a disposizione ed in quanto tale la qualità del loro output rispecchierà inevitabilmente la qualità dell'input. L'imprinting dei genitori è molto soggettivo, poiché vi sono casi in cui il genitore si esprime nella propria lingua madre o altri in cui predilige la lingua appresa successivamente e la qualità ne risente notevolmente tanto

che alcuni risultati suggeriscono che quando i genitori non sono madrelingua della lingua che usano con i loro figli, l'esposizione linguistica che forniscono può essere meno favorevole allo sviluppo del linguaggio rispetto all'esposizione linguistica fornita dai madrelingua che, in media, hanno una competenza più alta nella loro lingua (Hoff & Core, 2013). Gli input che può ricevere il bilingue, quindi, possono essere qualitativamente molto diversi e contribuire in maniera differente allo sviluppo linguistico. Inoltre, è stato notato che in alcuni casi quando i bambini bilingui si trovano davanti ad un input non chiaro sono più soggetti alle interferenze linguistiche, perché esse fungono da strategia per superare l'incertezza davanti ad input ambigui (Wright, 2009). Come ricorda Krashen, infatti, l'input deve essere comprensibile affinché possa essere interiorizzato e riutilizzato.

Infine, è possibile concludere che un input di qualità, è un input significativo, cioè che soddisfa le esigenze linguistiche del bilingue e che per la sua comprensibilità, attendibilità ed applicabilità ai diversi contesti contribuisce all'arricchimento linguistico del soggetto bilingue (Bialystok, 1991).

1.4.1 Il ruolo della sovrapposizione linguistica

Infine, l'ultimo fattore responsabile dell'interferenza linguistica è il cosiddetto *language overlap*, ossia la possibilità di sovrapposizione tra le due lingue. Il concetto di sovrapposizione è molto ampio ed è stato affrontato da diversi ricercatori attraverso molteplici prospettive che hanno portato ad una moltitudine di risultati e nuove teorie. In questa sede l'intento è quello di analizzarne lo stretto rapporto con il fenomeno in questione e di proporre una tra le teorie esistenti chiamata dalla linguista che l'ha formulata *CASP for bilingualism*.

Innanzitutto è necessario dare una definizione di sovrapposizione linguistica (chiamata anche *cross-linguistic priming* o *priming* interlinguistico):

Un'interferenza strutturale che si verifica quando le proprietà grammaticali del modello strutturale della lingua di partenza e di quella di arrivo sono strettamente allineate, in termini di funzione, ordine delle parole e altre caratteristiche concettuali e di superficie tanto da indurre il bilingue ad estendere le costruzioni che appartengono ad una sola lingua anche all'altra lingua (Hsin et al., 2013, p. 3, traduzione mia).

Da questa definizione si possono subito individuare quali sono le condizioni favorevoli alla sovrapposizione linguistica, ovvero la presenza di proprietà simili come, per esempio, l'ordine delle parole o i concetti. La possibilità di sovrapposizione anche solo

parziale a livello superficiale tra le due lingue è, infatti, la condizione necessaria perché si verifichi l'interferenza linguistica, seppur alcune strutture sintattiche sottostanti a questa struttura di sovrapposizione siano in realtà diverse in ciascuna lingua (Navarro & Paradis, 2003). Tale vicinanza, spesso, spinge il parlante bilingue ad estendere una struttura linguistica di una lingua all'altra lingua quando è grammaticalmente possibile. Questo comportamento è giustificato dalla logica dell'economia linguistica secondo la quale la predilezione di forme comuni alle due lingue risparmia al parlante di dover cercare nel proprio repertorio linguistico forme specifiche di una lingua, poiché può affidarsi a soluzioni linguistiche che funzionano indipendentemente dalla lingua in uso. Quando le due lingue condividono le strutture sintattiche rilevanti, l'elaborazione sintattica è facilitata, perché l'elaborazione sintattica in una lingua agevola l'elaborazione nell'altra lingua (Filipović, 2019). La tendenza a prediligere forme comuni alle due lingue è tipica del soggetto bilingue dall'infanzia fino all'età adulta, perché come è emerso da alcuni studi i bilingui sono suscettibili al priming strutturale tra le loro due lingue durante tutto l'arco della loro vita (Hsin et al., 2013). La sovrapposizione linguistica, però, non si verifica sempre allo stesso modo, in quanto ci sono casi in cui può essere parziale, totale o inesistente come spiegano Hulk e Müller:

- situazione di *sovrapposizione parziale*: quando esiste un'opzione nella lingua A - a causa dell'ambiguità dell'input - e nella lingua B una di queste opzioni è quella preferita. Di conseguenza, si prevede che l'influenza linguistica vada unidirezionalmente dalla lingua B alla lingua A;
- situazione di *sovrapposizione completa*: in cui le due lingue dei bambini bilingui si comportano in modo identico;
- situazione di *sovrapposizione assente*: in cui si comportano in modo completamente diverso, quindi l'influenza linguistica non dovrebbe risultare (Van Dijk et al., 2022, p. 900).

Come si può constatare da questa suddivisione, l'atto di sovrapporre due lingue implica spesso dar luogo a delle interferenze linguistiche che non si limitano solo ad errori, ma anche a strutture inusuali nella lingua in questione. L'obiettivo del bilingue, infatti, rimane quello di trovare un pattern che funzioni in entrambe le lingue, talvolta la scelta può essere operata a discapito dell'appropriatezza linguistica a tal punto da spingerlo ad utilizzare pattern meno comuni o pattern che un monolingue non userebbe nella propria lingua (Filipović, 2019).

Come risulta chiaro il *language overlap* è la condizione necessaria perché si realizzi l'interferenza linguistica:

In primo luogo, l'influenza interlinguistica deve avvenire all'interfaccia tra pragmatica o discorso e sintassi; in secondo luogo, le due lingue del bilingue devono presentare una sovrapposizione strutturale di superficie. In altre parole, se la struttura superficiale della lingua A consente due possibili analisi e la lingua B offre un forte sostegno a una delle due analisi disponibili nella lingua A, si prevede un'influenza linguistica trasversale dalla lingua B ad A (Chondrogianni & Vasić, 2016, p. 362).

Inoltre, un'ulteriore condizione in cui si manifesta l'interferenza linguistica è quando il bilingue non riesce a trovare un termine nella lingua che sta utilizzando, allora lo sostituisce con il vocabolo corrispondente nella lingua non in uso come *gap-filling* (Van Dijk et al., 2022).

Nicoladis and Secco (2000), infatti, hanno formulato la *Lexical Gap Hypothesis* secondo la quale (traduzione mia) “i bambini bilingui tendono ad inserire parole della lingua non in uso quando non conoscono la parola corretta nella lingua in uso” (Gross & Kaushanskaya, 2020, p. 2). Lo stesso meccanismo a volte viene applicato anche sul piano sintattico ed in questo caso Gawlitzek-Maiwald e Tracy (1996) parlano di *bilingual bootstrapping*, ossia “il trasferimento di una struttura sintattica della lingua non in uso nella lingua in uso quando la struttura sintattica corretta nella lingua in uso non è ancora consolidata nel repertorio linguistico del bilingue” (Gross & Kaushanskaya, 2020, p. 2, traduzione mia).

Per concludere, un'ultima circostanza in cui si verifica l'interferenza linguistica è davanti ai cosiddetti *cognates*, ovvero:

Parole in due lingue che sono identiche o simili nella forma e nel significato, senza però necessariamente condividere la stessa origine. I falsi *cognates*, invece, sono parole in due lingue che sono identiche o simili nella forma, ma che differiscono nel significato e di conseguenza possono indurre il bilingue a pensare che abbiano un significato identico o simile e tra questi rientrano anche i cosiddetti “falsi amici” (Stamenov, 2009, p. 2, traduzione mia).

La natura di queste parole mette in difficoltà la maggior parte dei bilingui, in quanto induce ancor di più l'attivazione di entrambi i sistemi linguistici favorendo così l'interferenza tra i due. Anche in questo caso la causa è la somiglianza linguistica che non è più a livello strutturale, ma a livello lessicale, in quanto riguarda parole che hanno

una significativa sovrapposizione linguistica a livello semantico, fonologico ed ortografico (Amengual, 2018) e per tale sovrapposizione possono determinare l'attivazione di entrambi i sistemi linguistici rappresentando così una possibile fonte di interferenza linguistica (Olson, 2020). I *cognates* verranno analizzati in maniera più approfondita nel prossimo capitolo attraverso degli esempi concreti di interferenza linguistica a livello lessicale.

A questo punto, si potrebbe riassumere il rapporto tra sovrapposizione linguistica ed interferenza linguistica come un rapporto di subordinazione in cui il verificarsi dell'interferenza linguistica dipende dalla possibilità di sovrapposizione tra le due lingue. Il fenomeno dell'interferenza linguistica, quindi, può avere luogo solo se il parlante bilingue percepisce una distanza sufficientemente vicina tra le due lingue in termini di somiglianza da essere indotto ad attivare simultaneamente i due sistemi sintattici e lasciare così spazio ad azioni di influenza reciproca (Lesniewska & Pichette, 2018).

Al fine di concludere il quadro generale sull'interferenza linguistica, verrà illustrato di seguito un modello utilizzato per studiare i diversi modelli comportamentali adottati dai soggetti bilingui che prende il nome di CASP (*Complex Adaptive System Principles*) proposto da Luna Filipović (2020). Tale modello si impernia su cinque principi che caratterizzano il comportamento linguistico in termini di apprendimento ed elaborazione delle lingue :

- Minimizzare lo sforzo di apprendimento: lo sforzo è ridotto al minimo quando le proprietà grammaticali e lessicali sono condivise tra L1 e L1b, e la conoscenza preesistente di elementi appresi prima in una lingua viene poi sfruttata nell'apprendimento dell'altra.
- Minimizzare lo sforzo di elaborazione: i parlanti bilingui preferiscono usare proprietà più semplici. Le proprietà grammaticali e lessicali complesse sono più difficili da imparare e da elaborare. Questo principio è, in sostanza, un principio di minimo sforzo.
- Massimizzare la potenza espressiva: significa essere in grado di formulare in ogni lingua qualsiasi pensiero si voglia esprimere e di svolgere le stesse funzioni linguistiche in ogni lingua. Il raggiungimento della piena potenza espressiva richiede uno sforzo di elaborazione a volte maggiore e a volte minore.

- Massimizzare il terreno comune: è un principio di efficienza dell'elaborazione che sostiene la massima condivisione possibile delle risorse. I parlanti bilingui devono alleviare il carico cognitivo derivante dall'elaborazione simultanea di due lingue, il che incoraggia la massimizzazione del terreno comune. Andare avanti e indietro tra due sistemi linguistici diversi è più impegnativo che usarne uno solo, anche se a volte comporta un'efficienza comunicativa non ottimale e richiede una maggiore elaborazione. Il terreno comune è definito come l'insieme degli elementi strutturali o di significato in entrambe le lingue che si sovrappongono in misura maggiore o minore.

Attraverso questi principi è possibile cogliere alcuni dei tanti meccanismi che sottendono il comportamento linguistico del bilingue e comprendere ancor di più le motivazioni per cui si realizzano le interferenze linguistiche. Questi quattro principi potrebbero essere riassunti nell'idea di economia linguistica “minimo sforzo, massima resa” secondo cui il soggetto bilingue mira all'efficacia comunicativa riducendo al minimo, quando possibile, lo sforzo cognitivo richiesto nella gestione dei due repertori linguistici. Tuttavia non bisogna trascurare la complessità del fenomeno e le differenze individuali che hanno un impatto importante sui risultati delle ricerche condotte nell'ambito dell'interferenza linguistica.

1.5 L'abilità di traduzione dei soggetti bilingui

Le ricerche condotte sulle abilità di traduzione dei soggetti bilingui dimostrano che i bilingui fin da bambini sono in grado di trasferire un messaggio da una lingua all'altra quando il materiale linguistico è comprensibile ed il vocabolario rientra nel loro repertorio linguistico. La traduzione (sia scritta che orale), quindi, sarebbe un'abilità innata, o meglio, un'operazione linguistica spontanea e questo è visibile nei bambini bilingui che riescono a tradurre intere conversazioni in contesti sanitari o amministrativi per aiutare i loro genitori (Bialystok, 1991).

Harris e Sherwood (1978) denominano questo tipo di traduzione *natural translation*, ossia “la traduzione operata dalle persone bilingui in circostanze quotidiane e senza una particolare formazione” (Wolfgang Lörcher, 2012, p.5, traduzione mia) e ritengono che sia “una condizione necessaria del bilinguismo come la capacità di comunicare per un parlante di qualsiasi lingua. La traduzione non è un'abilità appresa come imparare una lingua straniera a scuola, ma è un'abilità che viene sviluppata a partire da una base

naturale esistente simile allo sviluppo delle abilità linguistiche nella lingua madre” (Bialystok, 1991, p. 144, traduzione mia).

La traduzione naturale avviene attraverso quattro processi:

La comprensione del vocabolario del testo nella lingua di partenza, la comprensione del significato del messaggio nella lingua di partenza, la riformulazione del messaggio nella lingua di arrivo, la valutazione dell’adeguatezza del testo nella lingua di arrivo. In tale processo la riformulazione e la valutazione devono operare sia a livello del significato che della struttura (Bialystok, 1991, p. 149, traduzione mia).

Sapere tradurre, quindi, è una delle abilità che caratterizzano la personalità bilingue e la qualità della traduzione dipende da diversi fattori tra cui la capacità di controllare le interferenze linguistiche. Durante l’atto di tradurre, infatti, il soggetto bilingue spesso finisce per trovarsi in condizioni che favoriscono la possibilità di dar luogo ad interferenze linguistiche come, per esempio, la presenza di *cognates* o di strutture sintattiche della lingua di partenza che sono sovrapponibili alla lingua d’arrivo.

Chen et al. (2020) ritengono che la qualità della traduzione dipenda da fattori linguistici e cognitivi, in particolare la competenza linguistica, l’età di acquisizione della lingua e la capacità di controllo delle interferenze. Il primo fattore riguarda il livello di competenza sia nella L1 che nella L2, in quanto la competenza nella lingua di partenza determina la qualità della comprensione, mentre la competenza nella lingua di arrivo influisce sulla qualità della produzione. Il secondo fattore è strettamente legato a quello precedente, poiché in linea generale è possibile affermare che i bilingui che acquisiscono le due lingue contemporaneamente nei primi anni di vita hanno quasi la stessa padronanza linguistica in entrambe le lingue e il livello di competenza in ciascuna lingua è paragonabile a quello di un monolingue. L’età di acquisizione, quindi, gioca un ruolo molto importante in termini di velocità nel recupero degli elementi linguistici equivalenti nella lingua di arrivo e di adeguatezza nella scelta di tali elementi. Il terzo fattore, invece, è di tipo cognitivo e consiste nell’abilità di saper controllare le interferenze provenienti dalla lingua di partenza. I bilingui che possiedono un elevato controllo inibitorio riescono a coordinare le due lingue co-attivate in maniera efficiente dando origine ad una traduzione che è accurata dal punto di vista sintattico e appropriata da quello lessicale.

Infine, è necessario sottolineare che anche le proprietà delle singole parole possono incidere sul risultato della traduzione, perché come è stato dimostrato da de Groot et al.

(1992,1994) le parole più lunghe e meno frequenti richiedono più tempo per essere tradotte e il risultato spesso presenta più errori delle traduzioni di parole più brevi e più frequenti. Inoltre, vi sono casi in cui alcune parole della L1 presentano somiglianze ortografiche e fonetiche con parole della L2 e in tali circostanze il bilingue può avere maggiori difficoltà a riconoscerle.

Seppure la traduzione sia riconosciuta come un'abilità naturale del soggetto bilingue, non bisogna trascurare il fatto che anche i monolingui possono apprendere tale abilità tanto da poter superare i bilingui a livello di performance traduttiva. Alcuni linguisti, infatti, ritengono che non vi siano differenze rilevanti tra i due gruppi come, per esempio, sottolinea Wolfgang Lörcher (2012):

I processi di traduzione dei bilingui si distinguono dai monolingui non in principio, ma in misura, infatti è possibile notare che i bilingui a volte hanno difficoltà oggettive e soggettive nella traduzione orale e scritta. Tali difficoltà non sono dovute a specifici processi neuronali, ma dall'interazione delle due lingue come quando i monolingui trasferiscono varietà di un registro in un altro registro (Wolfgang Lörcher, 2012, p. 9, traduzione mia).

In conclusione, è possibile affermare che la traduzione è un'operazione linguistica in cui il conflitto interlinguistico si fa più arduo e per questo il bilingue è chiamato a compiere uno sforzo maggiore per superare le interferenze interlinguistiche.

1.6 Il significato degli errori

Prima di procedere alla rilevazione del fenomeno attraverso alcuni studi di caso condotti sul campo, bisogna porre l'accento su un ultimo aspetto: il significato degli errori.

A rigor di logica si potrebbe affermare senza esitazione che gli errori siano la manifestazione concreta dell'interferenza linguistica, in quanto rappresentano la deviazione dalla norma ed il risultato di un processo linguistico alterato dai fattori sopracitati. Per definizione un errore è: “qualsiasi elemento di natura lessicale, morfologica o sintattica che si discosti dalla produzione linguistica attesa da un madrelingua” (Lesniewska & Pichette, 2018, p.136, traduzione mia). Gli errori, però, non sono semplicemente forme grammaticali sbagliate, ma rappresentano uno strumento utile per capire la natura dell'acquisizione linguistica bilingue ed il funzionamento di determinati processi linguistici. In questo caso, quindi, sono un elemento prezioso per comprendere meglio il fenomeno in questione.

Tuttavia la causa scatenante degli errori di interferenza linguistica (detti anche *language intrusion errors*) è ancora una questione aperta, perché non è ancora chiaro il motivo per cui gli sforzi compiuti dal bilingue per selezionare e controllare la lingua, a volte, non siano sufficienti per arginare l'intrusione della lingua non in uso nel contesto comunicativo. Secondo alcune ipotesi “gli errori potrebbero essere dovuti alla selezione sbagliata della lingua non in uso a livello concettuale o ad una selezione sbagliata delle parole a livello lessicale, anche quando la scelta della lingua è corretta” (Zheng et al., 2019, p. 788, traduzione mia).

I *language intrusions errors* possono essere commessi in diverse situazioni con particolari caratteristiche, descritte precedentemente da Grosjean & Li (2013), come la presenza di un determinato interlocutore o di stimoli nel background della conversazione. Inoltre, come è già stato notato nel processo della traduzione, le parole che si possono sovrapporre fonologicamente fungono da distrattori aumentando la probabilità di commettere errori (Zheng et al., 2019).

Nelle circostanze sopraelencate il monitor linguistico può fallire nella sua funzione inibitoria lasciando spazio alle interferenze linguistiche.

In seguito, verranno analizzati alcuni errori di interferenza linguistica commessi da bambini bilingui durante la loro produzione linguistica. L'analisi sarà effettuata con l'ausilio di studi di caso condotti da ricercatori nell'arco degli ultimi anni con l'obiettivo di raggiungere una comprensione approfondita del fenomeno su tre livelli : lessicale, morfosintattico, pragmatico e fonetico.

CAPITOLO 2

2. Analisi dell'interferenza linguistica nella terza età infantile

2.1 L'acquisizione delle due lingue nel bambino bilingue

Con l'inizio del nuovo millennio gli studi sul campo sono aumentati notevolmente ed è grazie a questi che oggi è possibile avere una visione d'insieme dell'interferenza linguistica. I ricercatori, già dalla metà del Novecento, avevano rivolto la loro attenzione al bilinguismo, ma l'interesse per il rapporto tra le due lingue è più recente. Oggigiorno, linguisti da tutto il mondo si sono mobilitati per comprendere le cause e le conseguenze di questo fenomeno attraverso l'utilizzo di strumenti sempre più evoluti e sofisticati che permettono un'analisi approfondita ed un approccio più scientifico nello studio di questo fenomeno che unisce linguistica e neuroscienze.

In questo capitolo l'obiettivo è quello di presentare alcuni studi di caso che hanno contribuito a completare il quadro generale dell'interferenza linguistica, in particolare verranno presentati risultati relativi all'interferenza linguistica a livello morfosintattico, lessicale e fonetico.

Innanzitutto è necessario capire come avviene l'acquisizione della grammatica, ossia la "rappresentazione sistematica di una lingua e dei suoi elementi costitutivi, articolata tradizionalmente in fonologia, morfologia, sintassi, lessicologia ed etimologia" (Enciclopedia Treccani). Il linguista Noam Chomsky (1986) ipotizza l'esistenza di una Grammatica Universale, ovvero di un "sistema di categorie, meccanismi e limiti considerati innati e condivisi da tutte le lingue dell'essere umano" (Dabrowska, 2015, p. 2, traduzione mia), quindi nonostante le lingue siano superficialmente diverse, presentano tratti comuni di fondamentale importanza.

Tuttavia sono ancora in corso gli studi sulla Grammatica Universale, in quanto alcuni aspetti non sono ancora chiari e necessitano di ulteriori approfondimenti, ma un punto su cui molti linguisti concordano è che tutte le lingue presentano delle sovrapposizioni tra loro seppur in maniera minimale. Per quanto riguarda l'acquisizione, si ritiene che i bambini siano in grado di acquisire sistemi grammaticali complessi senza compiere grandi sforzi grazie alla semplice esposizione alla lingua, ma come è stato dimostrato, a volte, questo può non essere sufficiente. In linea generale, però, è possibile affermare che i bambini apprendono la lingua in maniera simile, cioè attraverso gli stessi stadi e all'incirca nelle stesse fasi della vita. La medesima situazione è riscontrabile nei

bambini bilingui, i quali apprendono le due lingue similmente ai bambini monolingui seppur, in alcuni casi, in tempi diversi. Come dimostrano alcuni studi, infatti, i bilingui possono apprendere certe strutture più rapidamente o più lentamente rispetto ai monolingui a causa dei fenomeni di transfer positivo e transfer negativo, menzionati precedentemente, secondo cui una lingua può accelerare o rallentare l'apprendimento di alcune strutture dell'altra lingua. Tale disparità può manifestarsi anche tra i bambini monolingui, in quanto l'acquisizione della lingua dipende da fattori legati alla maturazione dell'individuo e all'ambiente circostante. Il primo tipo di fattori include i prerequisiti cognitivi necessari per l'apprendimento della lingua come la memoria, mentre il secondo comprende, per esempio, l'input la cui qualità e quantità può fare la differenza nel processo di acquisizione (Dabrowska, 2015).

Yip e Matthews (2007) affermano che data l'esposizione a due lingue, il bambino bilingue acquisirà la conoscenza delle due grammatiche essenzialmente nello stesso arco di tempo entro il quale il bambino monolingue acquisisce la conoscenza di una singola grammatica. L'input che riceve il bambino gioca un ruolo molto importante nell'acquisizione, perché è l'esempio linguistico da cui attinge e come è già stato spiegato precedentemente la sua qualità e la sua quantità incidono sull'output. Per comprendere meglio questa idea si potrebbero fare alcuni esempi: se l'input del genitore presenta delle interferenze linguistiche probabilmente anche l'output del bambino presenterà delle interferenze linguistiche, oppure se l'input presenta sempre le stesse strutture sintattiche, l'output difficilmente presenterà altre strutture sintattiche. Le persone che ruotano attorno al bambino bilingue, quindi, sono di notevole importanza per il suo sviluppo linguistico e per questo hanno anche la responsabilità di fornire input che siano corretti dal punto di vista lessicale, adeguati da quello pragmatico e vari da quello morfosintattico e lessicale.

In conclusione, è possibile affermare che l'acquisizione dipende sia da fattori linguistici che da fattori extra-linguistici, ma qualunque sia la lingua in gioco non sarà mai totalmente diversa dalle altre lingue, poiché come afferma Stromswold (1999): "Sebbene alcune lingue sembrino, superficialmente, molto diverse dalle altre lingue, in sostanza tutte le lingue umane sono straordinariamente simili l'una all'altra" (Dabrowska, 2015, p. 6, traduzione mia).

2.2 La discriminazione delle due lingue

Il bilingue simultaneo apprende contemporaneamente le due lingue fin dal primo anno di vita (o in certi casi entro la fine del periodo critico stabilita a 4 anni) e tale simultaneità conferisce alle due lingue lo stesso status, poiché tendenzialmente i tempi di acquisizione ed il livello di competenza coincidono. Tuttavia, come è già stato sottolineato precedentemente, le due lingue non sono mai in perfetto equilibrio a causa di una serie di fattori che possono influire sul loro rapporto. In linea generale, però, è possibile affermare che data la loro vicinanza, entrambe le lingue possono essere considerate come prime lingue, infatti Schwartz (1986) afferma:

La conoscenza della seconda lingua ha lo stesso status della prima lingua, salvo prova contraria [...] e nel caso dello sviluppo precoce ci sono motivi ancora più validi per ritenere che le due lingue del bambino abbiano lo stesso status epistemologico, poiché l'istinto linguistico (o qualsiasi meccanismo responsabile dell'acquisizione della prima lingua) deve essere ancora in funzione mentre si sviluppa la conoscenza della L2 (o la lingua più debole del bilingue), se non altro per continuare e completare l'acquisizione della L1 (o lingua dominante) che è ancora in corso (Yip & Matthews, 2007, p. 23, traduzione mia).

Bernardini (2003) riassume il rapporto tra le due lingue in due ipotesi: (1) *simultaneous bilingual acquisition = 2L1* e *'weaker language = L2'* (Yip & Matthews, 2007, p.28). Secondo la prima ipotesi, quindi, lo sviluppo linguistico del bambino bilingue è simile a quello del bambino monolingue, mentre secondo l'altra ipotesi lo sviluppo linguistico del bambino bilingue è più simile a quello di un soggetto che apprende una seconda lingua e la lingua debole subisce l'influenza della lingua più forte. In generale, è possibile affermare che entrambe le ipotesi sono potenzialmente corrette e che tra di esse si può fare un compromesso, ovvero che in un bilingue simultaneo entrambe le lingue sono prime lingue, ma dato che il rapporto è quasi sempre sbilanciato una delle due inevitabilmente può risultare più debole, ma non necessariamente come una lingua seconda. Il fattore determinante, quindi, è la dominanza della lingua e a tal proposito è utile fare delle precisazioni. Il concetto di dominanza è stato a lungo dibattuto e tuttora i pareri sono ancora divergenti, ma l'idea che è ormai comunemente accettata è che essa sia determinata dal livello di competenza linguistica. D'altro canto, però, ci sono linguisti che ritengono questo criterio inesatto. Secondo riflessioni più recenti, infatti, non è l'uso della lingua che va preso in considerazione, ma la conoscenza linguistica che sottende l'uso, ossia la rappresentazione mentale della grammatica. La padronanza linguistica non può essere valutata solo in termini di performance perché, se così fosse, sarebbe difficile spiegare la ragione per cui si manifestano certi fenomeni di transfer o il

motivo per cui hanno luogo alcuni errori di altra natura. I ricercatori, infatti, hanno portato alla luce anche cause extralinguistiche che possono influire sulla performance in una determinata situazione comunicativa e per questo non è sufficiente basarsi solo su di essa. Secondo questa visione, quindi, la padronanza è definita da proprietà della mente e per questo è preferibile valutarla in termini psicolinguistici piuttosto che sociolinguistici (Yip & Matthews, 2007).

La dominanza linguistica, inoltre, è anche uno dei fattori che determina la direzione dell'interferenza linguistica e a questo riguardo Yip e Matthews (2007) hanno proposto la *Language Dominance Hypothesis*: “per un bambino esposto a due o più lingue simultaneamente, se una delle lingue si sviluppa più velocemente dell'altra in termini di differenze misurabili (per esempio in termini di *Mean Length of Utterance*), l'interferenza linguistica sarà dalla lingua dominante alla lingua debole” (Yip & Matthews, 2007, p. 42, traduzione mia).

Oltre allo status che i linguisti hanno cercato di attribuire alle lingue, un'altra questione che è stata oggetto di interesse è la capacità del bambino bilingue di discriminare le due lingue. Secondo i linguisti, i bambini bilingui sono in grado di distinguere i due sistemi linguistici fin dai primi mesi di vita e ne sono una dimostrazione le ricerche compiute sul campo. Gli studi in materia possono essere suddivisi in tre categorie in base all'obiettivo che il ricercatore si è prefissato: discriminazione nella ricezione orale, discriminazione nella produzione orale e discriminazione morfosintattica.

Per quanto riguarda la prima categoria di studi, è emerso che i bambini bilingui possiedono le abilità necessarie per distinguere due lingue ritmicamente vicine senza presentare alcun ritardo rispetto ai coetanei monolingui e tale affermazione è ancora più valida nel caso in cui le due lingue siano foneticamente più distanti. Anche dal punto di vista della produzione orale sembra che i bambini sviluppino due sistemi differenti durante la fase di babbling, quindi la discriminazione è visibile ancor prima della produzione di vere e proprie parole. Infine, sul piano morfosintattico è possibile confermare lo stesso fatto, ovvero i bambini bilingui sono in grado di distinguere le strutture specifiche di ogni lingua e lo si può notare soprattutto nell'ordine delle parole.

Attualmente, quindi, la capacità di discriminazione dei bambini è diventato ormai un assioma, ma non sono ancora del tutto chiari certi meccanismi che permettono tale discriminazione.

Negli esempi che verranno presentati successivamente i bambini bilingui hanno un'età compresa tra i 4 e i 12 anni e sono bilingui simultanei in cui sono riconoscibili la lingua dominante e la lingua debole, in quanto verrà presa in esame solo l'interferenza linguistica in direzione L1 → L2. L'obiettivo è quello di presentare come il fenomeno si manifesta nei diversi livelli linguistici, in particolare nella morfologia, nella sintassi, nel lessico e nella fonetica.

2.3 L'acquisizione della sintassi nei soggetti bilingui

Lo stato dell'arte prevede due ipotesi sull'architettura grammaticale del soggetto bilingue come affermano Hsin et al. (2013) :

La prima ipotesi prevede che vi siano due sistemi grammaticali separati, ossia uno per ogni lingua (Genesee, Nicoladis, & Paradis, 1995; De Houwer, 2005); mentre la seconda ipotesi chiamata dai linguisti "*shared-syntax hypothesis*" ritiene che ci sia una sola grammatica condivisa tra le due lingue, di cui una parte viene usata solo da una delle lingue e la restante è comune ad entrambe le lingue (Hartsuiker, Pickering, & Veltkamp, 2004, traduzione mia).

Indipendentemente dal fatto che vi siano uno o più sistemi grammaticali, è evidente che l'elaborazione sintattica di una lingua influenza l'elaborazione sintattica dell'altra lingua, in particolare nel caso in cui le due lingue condividano alcune strutture sintattiche. Tale attivazione simultanea dei sistemi è stata provata da diversi studi dai quali è stata rilevata l'attivazione sintattica di entrambe le lingue anche quando la lingua in funzione era solo una. Inoltre, è stato scoperto che quando le due lingue hanno strutture sintattiche in comune, il soggetto bilingue preferisce riattivare la stessa struttura sintattica, perché risulta più semplice che attivarne una completamente nuova (Filipović, 2019).

Tuttavia, la co-attivazione dei sistemi può indurre il soggetto bilingue a commettere errori di interferenza linguistica, ma solo nel caso in cui ci sia la possibilità di sovrapposizione tra le due lingue, infatti Yip e Matthews (2007) affermano: "per un bambino bilingue, dove c'è una sovrapposizione tra due lingue, un particolare dato di input della lingua A può essere coerente sia con la grammatica di A che con quella della lingua B. Tale dato ambiguo nella lingua A favorisce il trasferimento di una proprietà dalla lingua B" (Yip & Matthews, 2007, p. 46, traduzione mia) come mostra lo schema sottostante.

Figura 2.

Structural overlap between two grammatical systems (Yip & Matthews, 2007, p.47)

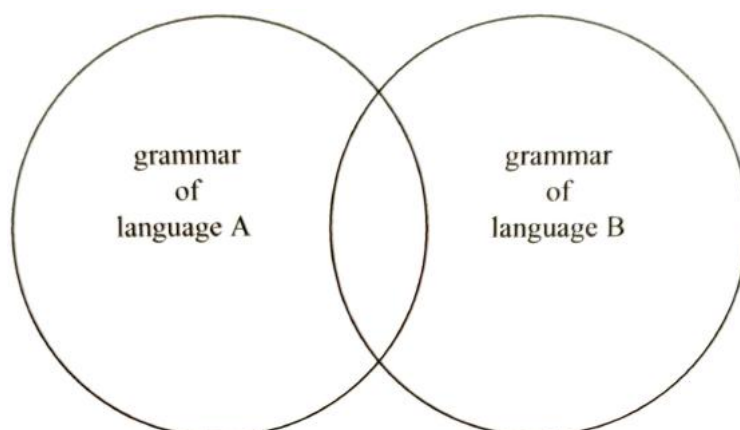


Figura 3.

Input ambiguity within grammar (Yip & Matthews, 2007, p.47)

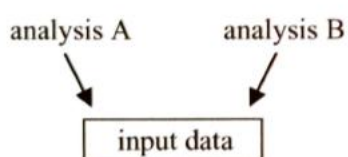
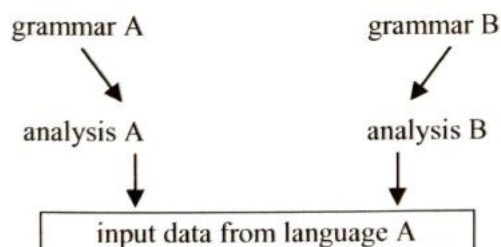


Figura 4.

Input ambiguity with two languages in contact (Yip & Matthews, 2007, p.47)



2.3.1 L'interferenza linguistica a livello sintattico

Il primo tipo di interferenza linguistica che verrà preso in esame è quello che si manifesta a livello morfo-sintattico, ovvero nella forma della parola e nell'organizzazione della frase. La sua manifestazione solitamente si può notare nella "produzione di frasi in una lingua che sembrano riflettere le proprietà strutturali che dovrebbero essere presenti solo nell'altra lingua" (Hsin et al.,2013, p. 2, traduzione mia).

Gli esempi che verranno proposti di seguito, quindi, presentano strutture sintattiche che dovrebbero appartenere unicamente alla lingua non in uso, ma per le condizioni

favorevoli alla sovrapposizione precedentemente menzionate, vengono utilizzate erroneamente dal soggetto bilingue nella propria produzione linguistica.

Primo studio di caso

Il primo studio è stato condotto da Lesniewska e Pichette (2018) su 44 bambini (22 maschi e 22 femmine) parlanti francese e inglese di età compresa tra i 4 e i 12 anni (età media 7.1) la cui L1 è il francese e la L2 è l'inglese. I genitori dei partecipanti sono madrelingua inglese, ma i figli hanno ricevuto input in entrambe le lingue fin dalla nascita. I bambini parlano inglese in contesti specifici: a casa, durante le lezioni di inglese e sporadicamente con i loro parenti. Inoltre, leggono libri e guardano film in lingua inglese. La lingua francese, invece, è stata acquisita vivendo in Quebec.

Lo status delle due lingue è stato definito attraverso tre test: il primo è un questionario che è stato somministrato ai genitori dei bambini in cui veniva chiesto di identificare quale fosse la lingua dominante dei propri figli, il secondo è un test di lingua inglese (Peabody Picture Vocabulary Test, Dunn 2007) che è stato dato ai bambini per confermare che la lingua più debole fosse l'inglese e, infine, è stato chiesto ai bambini di eseguire lo stesso test nella versione francese per confermare che la lingua dominante fosse il francese.

I dati sono stati raccolti attraverso la registrazione e la trascrizione della produzione orale dei bambini. Al fine di rendere la produzione linguistica più spontanea possibile e nel contempo controllata, i ricercatori hanno deciso di chiedere ai bambini di descrivere tre cartoni muti grazie ai quali hanno avuto la possibilità di esprimersi liberamente, ma su un argomento preciso che ha permesso ai ricercatori di poter fare anche un confronto tra i partecipanti dal punto di vista morfosintattico e lessicale.

L'analisi degli errori è stata effettuata utilizzando la tassonomia di James (1998) illustrata in diversi studi come quelli di Chuang e Nesi (2008), Heydari (2012), e Ilmiani et al. (2019), Dewi et al. (2021) e di seguito tradotta:

Omission: errore caratterizzato dall'assenza di un elemento che deve comparire in un enunciato ben formato.

Overinclusion: errore caratterizzato da un elemento ridondante (ad esempio una parola o un gruppo di parole) che non sarebbe apparso in un enunciato ben formato.

Misselection: errore caratterizzato dalla selezione di un elemento errato a causa di un giudizio più complesso sbagliato (ad esempio il tempo o l'aspetto).

Misordering: errore caratterizzato dal posizionamento non corretto di un morfema o di un gruppo di morfemi in un enunciato.

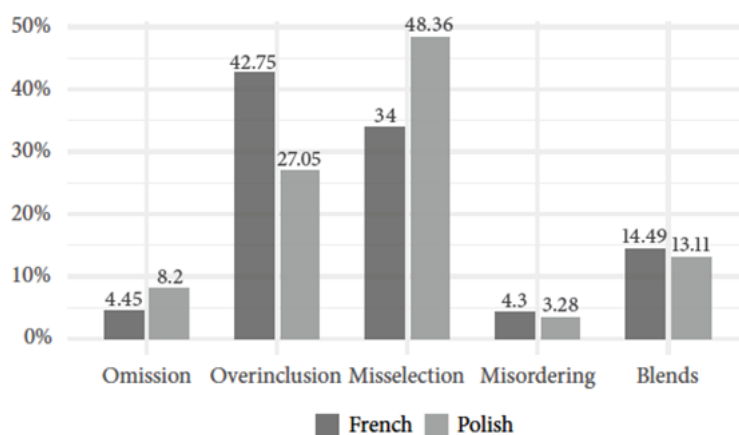
Blends: errore caratterizzato dall'uso di due strutture semanticamente correlate tra loro che, invece di essere combinate tra loro correttamente, vengono semplicemente accostate (ad esempio nella frase “*for each one thing*”).

Nel grafico seguente (tabella 1) sono presentati in colore nero le percentuali degli errori commessi dai bilingui parlanti francese e inglese e in grigio quelli commessi da bilingui parlanti polacco e inglese che sono parte di un altro studio condotto dagli stessi ricercatori i cui risultati non saranno descritti in questa sede. Se si osservano, quindi, i risultati del primo gruppo è possibile notare che gli errori più frequenti sono di *misselection* (come la selezione della categoria di parole sbagliata o il tempo verbale sbagliato) e di *overinclusion* (come l'iper-regolarizzazione di una regola inglese).

Tuttavia gli errori causati dall'interferenza con la lingua dominante sono il 23% del totale degli errori commessi e verranno analizzati più precisamente nella tabella.

Tabella 1.

Types of errors. (Lesniewska & Pichette, 2018, p.138)



Group	Errors	SL influenced	%	Not SL influenced	%
French (n=44)	697	158	23%	539	77%
Polish (n=16)	122	21	17%	101	83%
Total (N=60)	819	179	22%	640	78%

Nella tabella seguente (tabella 2) sono presentati i tipi di errori sintattici dovuti all'interferenza con la lingua francese (L1). Gli errori riguardano l'ordine delle parole o il calco di una struttura tipica francese e l'utilizzo del pronome come nella lingua dominante.

La colonna “*examples*” presenta alcuni esempi di errori di interferenza linguistica. Il primo esempio proposto riguarda l'ordine delle parole: “*in the mouth of Garfield*” che calca la struttura sintattica francese “*dans la bouche de Garfield*”. Un monolingue inglese probabilmente avrebbe utilizzato il genitivo sassone per trasmettere lo stesso messaggio “*in Garfield's mouth*”. La scelta operata dal bilingue è del tutto giustificabile, in quanto l'espressione del possesso attraverso l'uso della preposizione *of* esiste, ma è meno frequente in inglese. Questo enunciato è una chiara dimostrazione della teoria di “economia linguistica” o del modello CASP della Filipović (2019) secondo cui la scelta di una struttura linguistica condivisa da entrambe le lingue è più conveniente in termini di sforzo cognitivo rispetto ad una struttura specifica di una sola lingua. Tuttavia, tale scelta può andare a discapito della correttezza o dell' “estetica” della frase.

Il secondo esempio, invece, concerne l'uso del pronome. I bilingui, a volte, utilizzano il pronome seguendo la logica grammaticale della lingua dominante come mostra la tabella: “*to wash him*” che rispecchia la struttura con la particella pronominale francese “*pour se laver*” dove *se* è stato sostituito da *him* invece che da *himself*, il pronome corretto che dovrebbe essere utilizzato in inglese quando il verbo è riflessivo e che forse qui è stato considerato come una doppia parola.

Tabella 2.

Errors and SL influence (Lesniewska & Pichette, 2018, p.138)

Error type	French		Polish		Examples (intended meaning in brackets, participant code in parentheses)	SL form likely to cause the error
Word order or expression mirrors SL	41	26%	6	29%	in the mouth of Garfield (F32) and he is gonna later eat (P9)	dans la bouche de Garfield będzie później jadł
SL-like use of pronoun	4	3%	1	5%	to wash him [himself] (F21) he took him [it/the spider] (P11)	pour se laver wziął go

Secondo studio di caso

La ricercatrice Carranza Luz Marina Vásquez (2010) ha condotto uno studio di caso longitudinale di durata triennale in cui ha studiato il fenomeno dell'interferenza a livello morfosintattico in un bilingue simultaneo parlante spagnolo (L1) e inglese (L2). Il partecipante ha il padre inglese e la madre spagnola e tutti tre vivono negli Stati Uniti.

Quando è stato avviato lo studio, il partecipante aveva 2.3 anni e quando si è concluso ne aveva 5,6. I dati sono stati raccolti nell’arco di tre anni attraverso registrazioni di frammenti di lingua naturale e l’obiettivo della ricerca è stato circoscritto ad un aspetto sintattico specifico, ossia l’espressione del possesso in inglese. In inglese ci sono due modi per esprimere il possesso, ovvero il genitivo sassone e la struttura che prevede l’uso della preposizione *of* dopo il sostantivo che designa la cosa posseduta chiamata *post nominal prepositional possessive*. Lo spagnolo, invece, utilizza solo quest’ultima struttura per esprimere il possesso (*de* dopo il sostantivo che designa la cosa posseduta), quindi data la perfetta condizione di sovrapposizione tra le due lingue, la ricercatrice aveva previsto che il partecipante avrebbe espresso il possesso in inglese utilizzando questa struttura. Chondrogianni e Vasić (2016), infatti, affermano “se la struttura superficiale della lingua B consente due possibili analisi e la lingua A offre un forte sostegno ad una delle due analisi disponibili nella lingua B, si prevede un’influenza linguistica trasversale dalla lingua A a B” (Chondrogianni & Vasić, 2016, p. 362, traduzione mia) e lo stesso vale anche per l’altra direzione dell’influenza. In questo caso l’inglese (lingua B) ammette due opzioni e lo spagnolo (lingua A) ne sostiene una in particolare, quindi è possibile prevedere che la direzione dell’influenza andrà dallo spagnolo all’inglese. Come mostrano i risultati presentati di seguito, il partecipante predilige la struttura *post nominal prepositional possessive* che è quella supportata dalla lingua spagnola.

- | | | |
|------|--|----------|
| (5) | that’s the friend of Steve . | [3;3.30] |
| (6) | look papi, this is the sword of this guy . | [5;2.22] |
| (7) | and look, this is the best Pokemon of Misty . | [5;4.29] |
| (8) | is that the real color of doctor Octopus? | [5;5.30] |
| (9) | papi, did you see the nose of this guy? | [5;2.22] |
| (10) | something about the muscles of Superman . | [5;3.21] |

In queste frasi è evidente come il fenomeno dell’interferenza linguistica non si verifichi solo negli errori di *cross linguistic priming*, ma anche nell’uso eccessivo ed innaturale di una struttura nella lingua target. In inglese, infatti, esiste tale struttura, ma non è molto frequente, perché si predilige l’uso del genitivo sassone quando possibile. In questi esempi è chiaro che sia stata fatta la sovrapposizione tra la struttura spagnola e quella inglese, in quanto in spagnolo, per esempio, il possesso si esprimerebbe così: “*es el amigo de Steve*” che trova una perfetta corrispondenza con la struttura inglese “*that’s the friend of Steve*”.

2.4 L'acquisizione del lessico nei soggetti bilingui

L'acquisizione del lessico da parte dei soggetti bilingui è stato oggetto di grande dibattito tra gli studiosi perché, su un fronte, c'erano coloro che ritenevano che il vocabolario dei bambini bilingui fosse meno sviluppato del vocabolario dei coetanei monolingui e, sull'altro, c'erano coloro che lo consideravano ugualmente sviluppato a quello dei monolingui. Oggigiorno persistono ancora dubbi a riguardo, ma è possibile delineare un profilo generale dello sviluppo lessicale bilingue. Lo stato dell'arte è che i bambini bilingui come i compagni monolingui iniziano a produrre le loro prime parole nel primo anno di vita ed ampliano il loro repertorio lessicale rispettando gli standard dello sviluppo normotipico. Lo sviluppo del vocabolario in ognuna delle due lingue, quindi, non varia sostanzialmente da quello del monolingue. Tuttavia, studi più recenti hanno dimostrato un tasso di acquisizione del vocabolario più lento per i bilingui, infatti se si confrontano i bambini bilingui con i bambini monolingui della stessa età, i primi tendono ad avere un vocabolario più ridotto in entrambe le lingue. D'altro canto, però, se si considera l'intero repertorio lessicale di un bambino bilingue questo è più ampio di quello di un monolingue (Kutsuki, 2021). Per comprendere le differenze, innanzitutto, bisogna partire dall'esperienza linguistica del bilingue che si differenzia da quella del monolingue sotto diversi aspetti. In primis, il bilingue entra in contatto con le due lingue in un ambiente in cui gli input sono mescolati ed eterogenei quantitativamente e qualitativamente, quindi lo spazio degli input è diviso tra due lingue e in totale la quantità di input ricevuti in ciascuna lingua è sempre inferiore a quella di un soggetto monolingue. A tal proposito è stata formulata l'ipotesi *Argument from the Poverty of the Stimulus* (APS) che riflette sulla ridotta quantità di stimoli a cui il bambino bilingue è esposto e sulle conseguenze che ne derivano. Yip e Matthews (2007) ritengono che:

In un ambiente ideale per un bilingue simultaneo bilanciato gli input dovrebbero essere divisi in 50% L1 e 50% L2, ma in realtà questo è pressoché impossibile, perché il rapporto è solitamente di 60:40 o 70:30 e questo implica che l'esposizione ad una delle lingue è uguale o inferiore al 50% e l'esposizione ad entrambe è sempre inferiore al 100% contrariamente ad un monolingue che è esposto alla lingua quasi per il 100% (Yip & Matthews, 2007, p.32 traduzione mia).

Al fine di comprendere com'è strutturato e come funziona il vocabolario di un soggetto bilingue Léwy e Grosjean (2008) hanno sviluppato un modello computazionale dell'accesso al lessico bilingue chiamato BIMOLA (*bilingual model of lexical access*) che è basato su due presupposti: il primo è che il bilingue abbia due *language networks*

(caratteristiche, fonemi, parole ecc...) indipendenti, ma connessi, ovvero indipendenti perché permettono al bilingue di parlare una sola delle due lingue, ma nel contempo interconnessi, perché come spesso si può notare vi sono interferenze e *code-switching*. Secondo questa concezione, entrambe le lingue sono situate in due sottoinsiemi di un unico supersistema, quindi seguendo questa ipotesi (“*subsets hypothesis*”) i bilingui hanno due connessioni neurali distinte una per ogni lingua, ma essendo anche parte di un insieme più ampio sono in grado di attingere elementi dell'una o dell'altra lingua in qualsiasi momento. Il secondo presupposto, invece, è che nella modalità monolingue solo una delle due è fortemente attiva e nella modalità bilingue entrambe sono attive, seppur una più dell'altra. Di seguito è presentato il modello con la relativa descrizione:

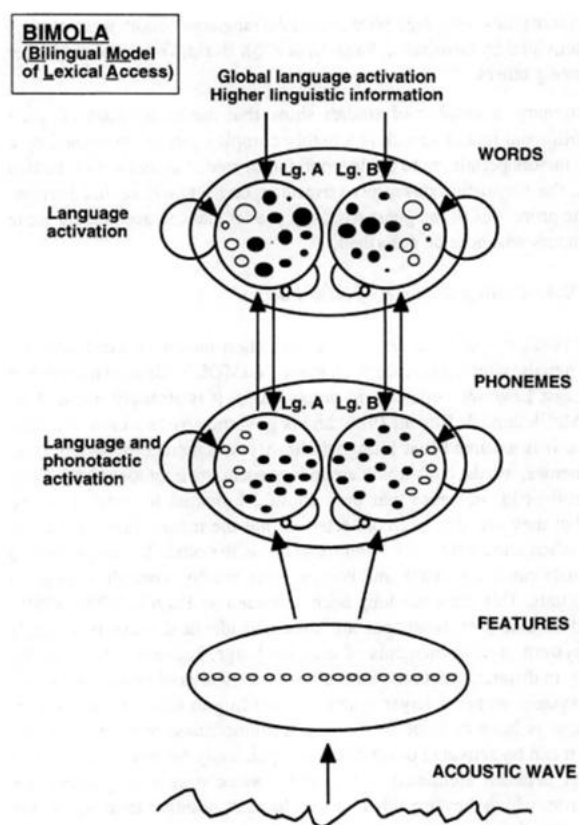


Figura 5.

Visual representation of the BIMOLA model of the lexical access in bilinguals (Grosjean, 1997, p.182)

Il livello delle caratteristiche è comune a entrambe le lingue, ma i due livelli successivi - fonemi e parole - sono organizzati secondo l'ipotesi del sottoinsieme, cioè sia in modo indipendente (ciascuna lingua - Lg. A e Lg. B - è rappresentata da un sottoinsieme di unità), ma anche in modo interdipendente (entrambi i sottoinsiemi sono racchiusi in un insieme più grande). Sia a livello di parola che di fonema le unità possono avere forme vicine o lontane, sia all'interno di una lingua che tra le lingue. Ciò è rappresentato dal grado di oscurità delle unità; le unità con ombreggiatura scura hanno dei vicini stretti nell'altra lingua,

mentre quelle con ombreggiatura chiara non li hanno. A livello di parola, la frequenza delle parole è rappresentata dalle dimensioni delle unità: più grande è l'unità, più frequente è la parola.

Le connessioni sono unidirezionali tra caratteristiche e fonemi e bidirezionali tra caratteristiche e fonemi. Le caratteristiche attivano fonemi che a loro volta attivano le parole. Le connessioni discendenti portano informazioni sulla lingua di base e sulla modalità linguistica dell'ascoltatore e informazioni provenienti dai livelli linguistici superiori (semantico, sintattico), servono per attivare le parole che, a loro volta, possono attivare i fonemi. L'attivazione della lingua (che si riflette nell'attivazione complessiva di un sistema linguistico rispetto all'altro) avviene attraverso queste connessioni discendenti, ma anche attraverso le connessioni all'interno della lingua a livello di fonemi e di parole. Infine, a livello di fonema, le connessioni tra fonemi all'interno di una lingua possono consentire l'attivazione fonotattica (Grosjean, 1997, p. 183, traduzione mia).

Un importante aspetto che emerge da questo modello è la rappresentazione dell'elemento lessicale nella mente bilingue. Un primo fattore che influisce sulla rappresentazione mentale definita anche mappatura forma-significato è la presenza delle *translation pairs*, ossia di coppie di termini composte da un termine in una lingua che ha un corrispondente diretto nell'altra lingua, quindi che ad un significato corrispondono due forme. In questo caso come afferma De Groot (1993) “il lessico bilingue è parsimonioso : lo spazio di rappresentazione non è sprecato per memorizzare lo stesso significato due volte, una volta per la parola in ogni lingua” (Filipović, 2019, p.35). Tuttavia è necessario specificare che nei primi stadi dell'apprendimento, l'acquisizione del vocabolario della L2 avviene attraverso la mediazione della L1, quindi attraverso un processo di traduzione della nuova parola dalla L2 alla L1. Tale meccanismo resta attivo finché il bilingue raggiunge un'alta competenza nella L2 che gli permetterà di attribuire direttamente il significato alla parola (Filipović, 2019). Inoltre, nel caso dei *cognates* l'acquisizione del vocabolo nella L2 può essere accelerato, ma nel caso dei *false friends* l'acquisizione può essere ostacolata dall'interferenza linguistica (Kutsuki, 2021).

2.4.1 L'interferenza linguistica a livello lessicale

Il secondo tipo di interferenza linguistica è quella che si manifesta a livello lessicale, ovvero nelle scelta delle parole e delle locuzioni nella lingua non dominante. Il fenomeno solitamente viene rilevato in enunciati in cui vi è l'inserimento di una parola della lingua dominante, ma con caratteristiche fonetiche della lingua debole (Wright, 2003).

Terzo studio di caso

Questo studio è stato condotto da Wright (2003) su una bambina di 10 anni che parla francese e inglese. Olivia, la partecipante allo studio, è nata a Parigi, ma a cinque mesi si è trasferita a New York con la famiglia (composta dai genitori e dal fratello maggiore di 6 anni più grande). I genitori sono madrelingua francese, quindi a casa si rivolgono ad Olivia in francese, ma fuori dal contesto familiare lei parla sempre inglese. Il contatto con la lingua inglese è avvenuto fin da quando Olivia si è trasferita in America, perché i genitori le hanno dato subito la possibilità di stringere nuove amicizie con bambini monolingui inglesi e poi dall'età di 2,9 anni ha iniziato a frequentare le scuole americane dall'asilo nido alla scuola elementare. Olivia, quindi, è a tutti gli effetti una bambina bilingue simultanea, ma come nella maggior parte dei casi non è perfettamente bilanciata, infatti la sua lingua dominante è l'inglese e quella debole è il francese. I genitori si impegnano a portare avanti la cultura e la lingua francese attraverso la lettura di libri e la visione di film e video, oltre che a parlare sempre in francese quando sono a casa. Inoltre, da quando Olivia ha iniziato la scuola primaria, la madre si è impegnata ad aiutare Olivia a praticare il francese attraverso l'uso di materiali didattici del *Centre National d'Enseignement à Distance* realizzati per i bambini che vivono all'estero. Il soggetto di questo studio, quindi, ha un'ottima padronanza sia del francese che dell'inglese a livello scritto e orale, ma il fatto di vivere in un paese anglofono e di ricevere un insegnamento formale in lingua inglese ha implicato una migliore competenza in quest'ultima lingua.

Lo status delle lingue è stato appurato preliminarmente attraverso un'intervista formale in inglese alla madre che ha fornito informazioni relative al background della famiglia, l'uso delle lingue e la gerarchia delle stesse. In seguito, è stata fatta un'intervista anche ad Olivia per capire le sue preferenze ed attitudini linguistiche.

Lo studio è stato condotto attraverso la registrazione di conversazioni spontanee tra il ricercatore e la partecipante in cui il primo stimolava la produzione linguistica attraverso domande aperte relative ad argomenti che fossero oggetto di interesse per la bambina come parlare di una trama di un film visto o della giornata trascorsa a scuola, in modo tale da lasciare la libertà di esprimersi e rendere la situazione più spontanea possibile.

L'obiettivo della ricerca è quello di rilevare l'influenza che l'inglese (L1) esercita sul francese (L2), quindi le conversazioni erano stimulate in francese. I risultati mostrano interferenze sia a livello morfosintattico che lessicale, ma le seconde sembrano essere più rilevanti e per questo saranno le uniche ad essere prese in esame.

Nei primi tre esempi proposti sono stati rilevati errori di interferenza linguistica in cui il soggetto bilingue ha utilizzato parole della lingua non in uso come *gap-fillers*, ossia come parole per riempire i vuoti delle parole nella lingua in uso di cui il parlante non conosce o non ricorda la forma corretta nel momento in cui sta parlando.

I termini che compaiono nei primi tre estratti sono: *reading*, *bookmark*, *aunt*, *attic* e *playground* che sono stati utilizzati per sostituire le parole *lecture*, *signet*, *tante*, *grenier* e *aire de jeux* di cui la bambina non conosceva la forma. Come specifica il ricercatore, tali parole sono state pronunciate con la pronuncia francese nel tentativo di integrarle nel discorso. Inoltre, se si osserva il secondo estratto, è possibile notare un'autocorrezione di Olivia in cui ha cambiato il termine inglese *aunt* con quello corrispondente francese *tante* e questo dimostra che lei era a conoscenza del termine ed era consapevole di aver fatto ricorso alla lingua non in uso nella conversazione. Un ultimo aspetto di cui vale la pena parlare, è l'uso degli intercalari che vengono impiegati nei momenti in cui risulta difficile trovare le parole giuste e ne sono esempio il suono *eh* davanti a *tante* (estratto 2) e *um* davanti alla parola *playground* (estratto 3). Gli intercalari sono segno di incertezza ed in questo caso di insicurezza riguardo la forma corretta nella lingua in uso e grazie ad essi il parlante può estendere il tempo di riflessione prima di dire la parola.

Gli esempi 4 e 5, invece, riportano degli errori che sono stati causati dal fatto che le parole siano *cognates* e *false friends* di parole francesi, ossia *government* e *gouvernement*, e *subjects* e *sujets*. La prima coppia di termini è un esempio di *cognates*, in quanto le due parole sono simili nella forma ed hanno lo stesso significato, invece nella seconda coppia i due termini hanno forma simile, ma due significati diversi, perché *subject* significa "materia", mentre *sujet* significa "argomento", quindi per comporre una frase corretta Olivia avrebbe dovuto usare il termine *matière* per parlare di materia scolastica. Nel primo caso, quindi, si potrebbe dire che l'errore più grande risiede nell'ortografia della parola, mentre nel secondo sul piano del significato. Ad ogni modo, entrambi gli errori sono giustificati dall'esistenza di una forma simile nella lingua target che induce il parlante bilingue a commettere errori di interferenza

linguistica. Infine, l'ultimo esempio mette in evidenza un altro aspetto molto interessante, ossia la consapevolezza metalinguistica. Olivia durante la produzione linguistica dichiara: “*la library, j'ai pas comment ils l'appellent, j'ai complètement oublié*” (“la biblioteca, non so come la chiamano, mi sono completamente dimenticata”), attraverso queste parole confessa di non ricordarsi la parola che dovrebbe dire dimostrando di esercitare un controllo volontario sulla sua produzione linguistica.

(ESTRATTO 1)

EW: De de la grammaire ou des histoires?
Of of grammar or stories?

O: bah, il n'y a pas vraiment d'histoires, il y en a comme tous les il y en a une histoire mais on on lit beaucoup d'histoires dans la classe de de um de pas sciences mais um uh, lire, c'est comme ils l'appellent **reading** mais bon c'est comme tu tu lit on lis beaucoup d'histoires mais en anglais c'est comme le grammaire et tout ça.
*Well, there aren't really [a lot] of stories, there are some like all the, there is one story but we we read a lot of stories in the class of of um of not science but um uh read, it's like they call it **reading** but well it's like you you read we read a lot of stories but in English it's like grammar and all that.*

O: J'ai oublié à quelle page, j'ai perdue **le bookmark**...
*I forgot which page, I lost **the bookmark**...*

(ESTRATTO 2)

O: C'est en fait une petite eh une petite eh poupée qui qui s'est trouvé s'a **aunt-sa eh tante** qui est qui en fait qui elle trouve dans **le attic**.
*It's actually a little eh a little eh doll who who she finds her **aunt her eh aunt** who is who actually she finds in the attic.*

(ESTRATTO 3)

EW: Oui?
Yes?

O: Oui, j'aime bien beaucoup ça⁷. Et après, il y en a qui qui parle et qui reste par chaises. Il y a des banques partout, il y a des banques, il y a il y a um l'église qui est juste à coté parce que je vais dans-il y a un église qui est avec notre école et nous um **le playground** c'est c'est juste à coté de le l'église alors il y a des banques et des et tout ça.
*Yes, I really like that a lot. And after, there are some who who talk and who stay on chairs. There are benches all over, there are benches, there is there is a church that is right next (to the school) because I go in-there is a church that is with our school and we um **the playground** it's it's just next to the church so there are benches and all that.*

(ESTRATTO 4)

EW: Et tu as beaucoup de travail dans cette école?
And do you have a lot of work at this school?

O: Bah quelques fois tu peux avoir beaucoup de travail um pour **le homework** ils te quelques fois ils te donnent vraiment beaucoup beaucoup et maintenant ils te donnent comme...quelques fois c'est tous **les sub-tous les sujets** mais maintenant c'est comme...

*Well, sometimes you can have a lot of work um, for homework, they sometimes give you really a lot a lot but now they give you like...sometimes it's all **the sub- all the subjects** but now its like...*

(ESTRATTO 5)

O: mais c'est pas tr- encore sûre pour pour l'avoir parce que on on a besoin de demander à um um **les personnes qui habitent là et là et là** [pointing to the surrounding houses] et pour savoir si ça va avec eux et um si um si **le government**⁹ nous laisse.

*But it's not rea- yet sure to to have it because we we need to ask um um **the people who live there and there and there** and to know if it's ok with them and um if **the government** will let us.*

(ESTRATTO 6)

EW: Et eh donc toi tu changes de classe ou les profs viennent chez toi?
And uh so do you change classrooms or do the teachers come to you?

O: oui, eh non. non on change de classe tu vas on on a une chambre qui est tou- juste à la classe alors on lit comme à la fin de la journée on on lit on lit um notres hist- notre livre et on apprend de la um eh des solutions. Mais il y a pleins de livres. C'est pas vraiment une library mais um c'est un peu comme ça mais c'est juste plein de livres. Il ne l'appelle pas **la library, j'ai pas comment ils l'apellent, j'ai complètement oublié**, mais um bah oui on a une classe on fait pleins de choses, on fait tous notres choses et après toutes les quarante-cinq minutes on va d'une classe et après là et ils te donnent un **une grosse page um jaune avec après t'as besoin d'aller là et là** [pointing repeatedly into her hand as though it were a piece of paper].

Yes, uh no. No, we change classrooms you go we we have one room that is all-just for the class so we read like at the end of the day we we read we read um our stor- our stories and we learn solutions. But there are tons of books.

Quarto studio di caso

Lo studio di caso di Lesniewska e Pichette (2018) presentato precedentemente in cui viene rilevata l'interferenza linguistica su 44 bambini parlanti francese (L1) e inglese (L2) mostra anche esempi del fenomeno a livello lessicale.

Tabella 3.

Cross-linguistic errors (Lesniewska & Pichette, 2018, p.140)

French / Polish word used	44	28%	5	24%	She was inquiétée (F22) And potem he hit (P8)	inquiétée potem
Word choice (single word) affected by SL	11	7%	0	0%	the baby is not happy of what he did (F33) [the baby is not proud of what he did]	content
Other	20	13%	1	5%	he was surprise (F31) in the line what was attached (P12)	surpris(e) lina co była przymocowana (informal Polish)

In questo caso, dal punto di vista lessicale, si possono notare dei *code-switches* nelle frasi “*she was inquiétée*” e “*he was surprise in*” in cui sono state inserite due parole francesi. Il motivo di tali commutazioni di codici può essere ricondotto al fatto di non conoscere o non ricordare la parola nella lingua target e, invece di tentare con una parola inglese, i partecipanti hanno preferito usare una parola francese come *gap-filling*. Nella seconda frase, inoltre, è possibile che l’errore sia dovuto alla stretta somiglianza che c’è tra la parola francese “*surprise*” e quella inglese “*surprised*” che ha indotto i partecipanti a scegliere la parola con l’ortografia francese.

2.5 L’acquisizione della fonetica nei soggetti bilingui

Secondo gli studi più recenti il bambino acquisisce la lingua fin dalla nascita o, come sostengono alcuni esperti, precedentemente quando il feto si trova ancora nell’utero della madre dal quale percepisce i primi suoni. Nei primi mesi di vita, i neonati sono in grado di distinguere le lingue che sentono anche quando queste sono foneticamente simili. Tuttavia, a nove mesi circa iniziano a perdere la capacità di discriminare le lingue e, una volta raggiunto il primo anni di vita, spesso non sono più in grado di cogliere le lievi differenze che esistono tra parole che sono acusticamente vicine, ma iniziano a pronunciare le prime parole. I bambini bilingui, infatti, percepiscono suoni simili appartenenti a lingue diverse come se fossero lo stesso suono (Llèd, 2016). Nonostante l’incapacità di discriminare, i bambini bilingui riescono a produrre parole in entrambe le lingue rispettando le diverse caratteristiche fonetiche e fonologiche di ogni lingua, quindi è possibile dedurre che la discriminazione fonetica è un’azione che compiono automaticamente ed inconsapevolmente. Nei primi anni, però, sono frequenti casi di *code-switching* che per i linguisti non rappresentano un problema di discriminazione o di mescolamento, ma una fase di appropriazione delle due lingue in cui i bambini sperimentano le lingue e nel contempo dimostrano la loro doppia competenza linguistica. All’età di due anni i bambini raggiungono la consapevolezza

dell'essere bilingui e acquisiscono la competenza metalinguistica che solitamente i bambini monolingui ottengono successivamente (Bialystok, 1991).

I primi suoni che tutti bambini apprendono sono le vocali e di seguito le consonanti con le prime sillabe. I gruppi di consonanti come per esempio *cli* o *tre* vengono appresi successivamente a causa della loro complessità. Nel caso dei bilingui, l'apprendimento di tali gruppi consonantici è ancora più difficile, perché spesso sono diversi tra una lingua e l'altra e tale divergenza complica il processo di apprendimento ed aumenta il numero degli errori nella pronuncia di questi suoni. Tuttavia, nel caso in cui ci siano coincidenze di sequenze di suoni tra le lingue, è possibile che il bilingue le apprenda anche prima di altri suoni più semplici e questo faciliterà l'apprendimento di quest'ultimi. Inoltre, è stato riscontrato che i bambini bilingui quando non hanno una padronanza sufficiente di un suono tendono a sostituire la parola con un'altra che non presenti quel suono (Erikson et al., 2021).

Al fine di comprendere i tempi dello sviluppo linguistico e le sue caratteristiche, molti ricercatori hanno condotto studi in cui hanno confrontato la produzione orale dei bambini bilingui con quella dei monolingui da cui sono emerse due principali scoperte: il bambino bilingue sviluppa il proprio repertorio fonetico negli stessi tempi dei bambini monolingui, ma inizialmente la pronuncia dei suoni può essere meno accurata. Le differenze fonetiche tra le due lingue risiedono soprattutto nella struttura delle sillabe e nel ritmo e sono dovute all'interazione tra i due sistemi fonetici (Kehoe & Havy, 2019). Tale interazione è causata dall'interferenza linguistica che può agire negativamente o positivamente sull'acquisizione dei suoni. È stato notato, infatti, che possono presentarsi casi di accelerazione o decelerazione nell'acquisizione rispetto ai bambini monolingui. Con il primo termine si intende l'acquisizione precoce di strutture fonologiche grazie al transfer positivo, mentre con il secondo ci si riferisce al rallentamento nell'acquisizione di alcuni aspetti fonologici dovuti al transfer negativo. La presenza di una seconda lingua, quindi, può avere effetti positivi o negativi nei tempi di acquisizione del sistema fonetico e delle abilità linguistiche (Core & Scarpelli, 2015). Tuttavia, come è stato precisato precedentemente, l'acquisizione dei suoni tra bilingui e monolingui non varia sostanzialmente perché, se da un lato, possono essere più rapidi nell'acquisizione di determinati suoni, dall'altro, sono più lenti nell'acquisizione di altri, quindi in media non si discostano dai tempi di sviluppo standard. Infine, non va trascurato il fatto che alcune differenze esistono anche tra i monolingui stessi.

2.5.1 L'interferenza linguistica a livello fonetico

I fattori responsabili dell'interferenza linguistica possono essere divisi in interni (fattori intralinguistici) ed esterni (fattori extralinguistici). I primi sono la frequenza e la complessità che corrispondono rispettivamente “alla presenza bassa o alta di un segmento o di una struttura fonologica” e “alla marcatezza, ossia una proprietà fonetica o fonologica che contiene più elementi (caratteristiche) e più strutture” (Kehoe & Havy, 2019, traduzione mia). I bambini bilingui possono avere maggiori difficoltà ad apprendere le unità fonologiche marcate, in particolare se compaiono in una sola delle due lingue, ma possono essere più rapidi nell'apprendimento di suoni che sono presenti in entrambe, perché più frequenti. Tra i fattori esterni, invece, rientrano l'input, lo status socioeconomico ed il genere. La frequenza dell'input può incidere sul tempo di acquisizione e sull'accuratezza dell'output. È stato visto, infatti, che una maggiore esposizione ad una lingua permette un'acquisizione più rapida dei suoni ed una migliore performance. Inoltre, anche lo status socioeconomico può incidere sull'acquisizione della fonetica, perché come dimostrano alcuni studi i bambini bilingui che si trovano in un contesto socioeconomico svantaggiato hanno livelli più bassi di linguaggio ricettivo ed espressivo rispetto ai bambini provenienti da contesti agiati, quindi i bambini che vivono in un contesto in cui ci sono alte condizioni di benessere hanno migliori abilità articolatorie. Infine, l'ultimo fattore che influisce sulla qualità fonetica è il genere, ovvero sembra che le femmine commettano meno errori di tipo fonetico rispetto ai maschi, ma sul ruolo che lo status e il genere hanno sul piano fonetico ci sono ancora molte incertezze (Kehoe & Havy, 2019).

Un ultimo fattore che può favorire l'interferenza linguistica è il fenomeno dell'accomodamento. Tale fenomeno è già stato descritto precedentemente, ma sono necessarie ulteriori precisazioni per quanto riguarda il suo rapporto con la fonetica. Secondo alcuni linguisti, il soggetto bilingue tende ad adattare il discorso all'interlocutore cambiando alcuni tratti fonetici o ritmici con lo scopo di ottenere la sua approvazione e ridurre la distanza interpersonale. Spesso accade che quando il bilingue parla una lingua che non è la prima lingua dell'interlocutore, la produzione linguistica del bilingue adotti un accento o una pronuncia con caratteristiche della lingua madre dell'interlocutore (se è una lingua che conosce) o semplicemente rallenti la velocità del proprio discorso per mettere a proprio agio l'interlocutore (Öztüfekçi & Dikilitas, 2020).

Il sistema fonetico non è indipendente, ma si sviluppa di pari passo con le altre aree linguistiche ed in particolare con il lessico. Il rapporto è di interdipendenza, in quanto l'acquisizione di nuovi suoni permette l'apprendimento di nuove parole e l'acquisizione di nuove parole permette l'apprendimento di nuovi suoni (Core & Scarpelli, 2015).

Quinto studio di caso

Oshodi e Oloro (2018) hanno condotto uno studio di caso longitudinale di durata quinquennale in cui hanno studiato il fenomeno dell'interferenza linguistica a livello fonetico in bambini bilingui nigeriani (5 maschi e 5 femmine) parlanti yorùbà (L1) e inglese (L2). In Nigeria, infatti, c'è una situazione di diglossia, perché oltre alla lingua ufficiale che è l'inglese, esistono diverse lingue native come lo yorùbà. I partecipanti di questo studio, quindi, sono bilingui simultanei, perché sono stati esposti ad entrambe le lingue fin dalla nascita: l'inglese, l'hanno appreso nei contesti formali come la scuola, mentre lo yorùbà in famiglia. Tra le due lingue esistono grandi differenze fonetiche, per esempio in yorùbà non esistono né gruppi consonantici né parole che terminano con consonanti contrariamente all'inglese in cui essi sono frequenti come nelle parole *glimpse*, *cleft* o *subtle*. L'unico gruppo consonantico esistente in yorùbà è *gb* come nella parola *gbobo* (tutto). Date queste differenze, i ricercatori hanno ipotizzato la possibilità di interferenze linguistiche in direzione dalla L1 alla L2 nelle parole inglesi che presentano queste caratteristiche fonetiche. I risultati dello studio confermano l'ipotesi. L'interferenza linguistica è stata rilevata attraverso la registrazione e la trascrizione della pronuncia delle parole inglesi. I risultati che verranno presentati di seguito sono stati ottenuti quando i bambini avevano otto anni.

Come mostra la griglia sottostante sono stati rilevati errori dovuti all'interferenza linguistica nelle parole *belt* (81), *infection* (82), *selection* (83) e *contradiction* (84) in cui è stata pronunciata solo una parte dei gruppi consonantici *lt* e *ct*, nel primo caso è stata omessa la laterale alveolare *l* e nel secondo l'occlusiva velare sorda *k*. Tuttavia è necessario specificare che non tutti i partecipanti hanno commesso questi errori, ma il fatto che una parte di loro abbia delle difficoltà nella pronuncia di tali suoni, dimostra che l'interferenza linguistica è un fenomeno comune nei bambini bilingui. Inoltre, come hanno teorizzato i linguisti, il fenomeno è più frequente nelle parole che presentano suoni specifici di una sola lingua.

Word	Subjects' output	Correct pronunciation
65. biscuit	[bɪskɪt]	/bɪskɪt/
66. laptop	[laptɒp]	/laptɒp/
67. passport	[pa:spɔ:t]	/pa:spɔ:t/
68. bread	[brɛd]	/brɛd/
69. brandy	[brændi]	/brændi/
70. collect	[kɔləkt]	/kələkt/
71. walnut	[wɔ:lnʌt]	/wɔ:lnʌt/
72. cognate	[kɔɡneɪt]	/kɔɡneɪt/
73. tadpole	[tædpəʊl]	/tædpəʊl/
74. pistol	[pɪstl]	/pɪstl/
75. ingredient	[ɪŋɡri:diənt]	/ɪŋɡri:diənt/
76. melt	[mɛlt]	/mɛlt/
77. kleptomaniac	[kleptəmɛniæk]	
/kleptəmɛniæk/		
78. mascara	[mæskɑ:rə]	/mæskɑ:rə/
79. world	[wɔ:ld]	/wɔ:ld/
80. reptile	[reptail]	/reptail/
81. belt	[bɛlt], [bɛt]	/bɛlt/
82. infection	[ɪnfɛkʃn], [ɪnfɛʃn]	/ɪnfɛkʃn/
83. selection	[sɪləkʃn], [sɪlɛʃn]	/sɪləkʃ(ə)n/
84. contradiction	[kɒntrədɪkʃən], [kɒntrədɪʃən]	
/kɒntrədɪkʃən/		

Sesto studio di caso

Questo studio di caso è stato condotto da Wulandari et al. (2022) su un bambino di 11 anni che parla bahasa indonesia e inglese. In Indonesia, l'inglese ha uno status molto importante, perché è utilizzato sia in contesti educativi che professionali ed è ormai diffuso in tutto il paese. Il partecipante, infatti, è stato esposto ad entrambe le lingue fin dalla nascita, in particolare, ha acquisito il bahasa indonesia a casa e l'inglese al di fuori dell'ambito familiare attraverso la frequentazione di luoghi pubblici e la scuola. L'Indonesia è grande promotrice dell'istruzione bilingue, infatti esistono molte scuole che utilizzano l'inglese come lingua veicolare a tal punto che queste scuole non rappresentano più l'eccezione, ma la norma. Il soggetto è un bilingue abbastanza bilanciato, in quanto non ci sono grandi differenze a livello di competenza linguistica, ma ci sono chiare difficoltà di pronuncia nelle parole che contengono suoni che in bahasa indonesia non esistono. Le differenze fonetiche principali tra il bahasa indonesia e l'inglese sono che nella prima lingua non esistono la fricativa dentale sorda /θ/ e la fricativa dentale sonora /ð/ ed il sistema vocalico non presenta le vocali /æ/, /ʌ/, /i:/, /ɑ:/, /ɔ:/, /ɜ:/, /u:/, quindi è più ridotto. L'interferenza linguistica, quindi, si ipotizzava che

potesse verificarsi nella pronuncia di alcuni di questi suoni. Il fenomeno è stato rilevato attraverso la registrazione di produzioni orali spontanee e di interviste.

Come nello studio precedente, i risultati mostrano errori di interferenza linguistica nelle parole in cui sono presenti suoni specifici della lingua inglese, in particolare nella pronuncia della vocale /ɑ:/ come è possibile notare nelle parole *wasn't* e *bought*.

Woksen	= /wɑ:.zənt/ (Wasn't)
Bot	= /bɑ:t/ (Bought)
Fleverd	= /fleɪ.və/ (Flavour)

Attraverso questi studi di caso è stato possibile osservare il fenomeno dell'interferenza linguistica in situazioni concrete che hanno rivelato come il fenomeno si manifesta nella lingua spontanea, in particolare negli errori di morfosintassi, di lessico e di fonetica oltre che nell'uso di strutture inusuali. Inoltre, questi esempi hanno dimostrato le teorie sui fattori che causano l'interferenza linguistica come la possibilità di sovrapposizione linguistica e la logica del *gap-filling*. Altre teorie che hanno trovato conferma in questi esempi sono sicuramente quelle relative alla discriminazione delle due lingue e al loro status da cui sono dipesi alcuni risultati.

Infine, gli approfondimenti teorici relativi all'acquisizione della sintassi, del vocabolario e della fonetica hanno chiarito ulteriormente come avviene l'acquisizione delle due lingue da parte del soggetto bilingue ed hanno messo in luce le differenze che esistono con il soggetto monolingue.

Capitolo 3

Studio di caso di una bambina italo – inglese

Lo scopo di questo studio di caso è quello di comprendere ulteriormente la natura ed il funzionamento del fenomeno dell'interferenza linguistica alla luce delle scoperte che sono già state fatte in questo campo. Lo studio di caso, infatti, è per natura un tipo di ricerca che non mira ad ampliare la conoscenza di un fenomeno, ma tenta di comprenderne l'essenza indagando in profondità attraverso l'analisi di un campione ristretto e circoscritto. Lo studio di caso che sarà presentato di seguito, quindi, non mira a generalizzare i risultati, ma a descrivere il fenomeno tramite lo studio del campione. Le considerazioni finali permetteranno di chiarire alcuni aspetti del fenomeno lasciando spazio ad eventuali nuovi spunti di ricerca.

Questo studio cerca di analizzare una delle tante sfaccettature del fenomeno, ossia l'interferenza linguistica nei bambini bilingui simultanei in cui vi è un disequilibrio tra le due lingue. In questo caso specifico, viene osservata l'interferenza in direzione L1 → L2 con l'obiettivo di capire i meccanismi che sottendono le influenze derivanti dalla lingua dominante.

3.1 Descrizione del background linguistico e familiare della partecipante

Al fine di adempiere a questo compito, la partecipante che è stata scelta per lo studio è una bambina di otto anni italo – inglese che ha come lingua dominante l'inglese e come lingua debole l'italiano. Prima di entrare nel vivo dell'analisi, è opportuno fornire alcune informazioni sulla famiglia della partecipante e sulla sua evoluzione linguistica. Tali informazioni sono state ottenute attraverso il questionario ALDeQ, un questionario standardizzato diviso in quattro sezioni: la prima sezione raccoglie informazioni sullo sviluppo fisico e linguistico della partecipante, la seconda sulle attuali capacità linguistiche nella seconda lingua, la terza sui pattern di comportamento e sulle attività preferite, l'ultima sulla famiglia. Una volta raccolto il consenso dei genitori della bambina, il questionario è stato somministrato ai genitori a cui è stato chiesto di rispondere a tutte le domande prestando particolare attenzione a quelle inerenti ai tempi di acquisizione della lingua da parte della figlia e al suo livello linguistico. Grazie alle risposte ricevute, è stato possibile confermare che la bambina ha seguito uno sviluppo normotipico e che presenta alcune differenze in termini di competenza linguistica rispetto ai coetanei monolingui. Di seguito vengono mostrate le risposte della seconda e

della terza sezione in cui è possibile osservare come il livello di italiano della partecipante sia diverso da quello dei coetanei monolingui. I genitori, per esempio, hanno attribuito al suo modo di esprimersi in italiano il giudizio “un po’ meno bene” e al suo modo di pronunciare le parole italiane il giudizio “a volte non in modo chiaro”. Dato che il questionario non comprendeva domande relative allo status delle due lingue, alle modalità di acquisizione, agli ambiti in cui le due lingue sono state acquisite e ai contesti in cui vengono parlate, ho deciso di condurre un’intervista con i genitori per comprendere in maniera più precisa com’è avvenuta l’evoluzione delle due lingue e per tenere in considerazione eventuali fattori che hanno inciso nel processo di acquisizione. Da questa fase preliminare è stato possibile delineare il profilo linguistico della bambina che, oltre a descrivere i tratti principali della sua evoluzione linguistica, ha permesso di comprendere e giustificare alcuni risultati che sono emersi dallo studio.

La partecipante dello studio, Emily (nome fittizio scelto per ovvie ragioni di privacy), ha otto anni ed è nata a Reading da una famiglia italiana. La madre è originaria di Brescia ed il padre di Siracusa, entrambi hanno deciso di trasferirsi in Inghilterra per completare i propri studi postuniversitari all’età di 25 anni (la madre) e di 27 (il padre). Attualmente sono 18 anni che vivono lì. Durante questi anni hanno deciso di restare nel territorio inglese per cogliere le opportunità lavorative che questo nuovo paese ha offerto loro ed all’insegna di questo nuovo inizio hanno avuto la prima figlia che oggi ha 12 anni e di seguito altri due figli, una bambina di 8 anni (la partecipante) e un bambino di 4. Tutti e tre sono bilingui simultanei, in quanto sono stati esposti ad entrambe le lingue fin dalla nascita: la prima lingua con cui sono entrati in contatto è stata l’italiano, perché è la lingua madre dei genitori, invece la seconda è stata l’inglese, la lingua del paese in cui vivono e che sentono al di fuori del contesto familiare. La bambina è stata esposta alla lingua italiana ed alla lingua inglese fin dalla nascita e questo le ha permesso di diventare bilingue simultanea. L’italiano l’ha acquisito in famiglia grazie ai genitori che si sono impegnati fin dall’inizio a comunicare nella loro lingua madre e che hanno cercato di rendere l’acquisizione interattiva e divertente attraverso l’uso di giochi e canzoncine per bambini. Inoltre, anche i nonni hanno contribuito all’acquisizione dell’italiano in quanto, oltre a mantenere la comunicazione attiva durante l’anno, ospitano i bambini per tre o quattro settimane ogni estate. Al di fuori della famiglia, ci sono anche altre persone che promuovono la lingua italiana come alcuni amici italiani che vivono nei dintorni e le ragazze alla pari italiane che la famiglia accoglie frequentemente. L’inglese, invece, l’ha acquisito inizialmente grazie alla

babysitter inglese e agli amici di quartiere, poi attraverso la scuola (l'asilo e la scuola elementare) che le ha permesso sia di iniziare a studiare la lingua inglese come disciplina scolastica che di stringere nuove amicizie con i compagni inglesi. L'esposizione alle due lingue non è mai stata equa, in quanto nei primi anni di vita è entrata in contatto maggiormente con la lingua italiana e in misura minore con la lingua inglese, poi a partire dai due anni con la babysitter e l'ingresso all'asilo nido la situazione si è invertita. Oggigiorno tale sbilanciamento è visibile, perché presenta un livello linguistico più alto in inglese che in italiano e per questo è possibile affermare che la sua L1 è l'inglese e la sua L2 è l'italiano.

Figura 6.

Questionario ALDeQ (Bonifacci et al., 2016, p. 59)

Sezione B. Attuali capacità nella prima lingua (paragoni il figlio con gli altri bambini con italiano L2, eccetto che nella domanda 10)		
5. Paragonato ad altri bambini della stessa età, come pensate che vostro figlio si esprima?	Molto bene/meglio/uno dei migliori	3
	Allo stesso modo	2
	Un po' meno bene	1
	Non molto bene	0
	Punteggio ____/3	
6. Paragonato ad altri bambini della stessa età, come pensate che vostro figlio pronunci le parole?	Molto chiaramente, uno dei migliori	3
	Nello stesso modo	2
	A volte non in modo chiaro	1
	Non molto chiaramente	0
	Punteggio ____/3	
7. È facile per la vostra famiglia o per i vostri amici avere una conversazione con vostro figlio?	Molto facile	3
	Abbastanza facile	2
	A volte non facile	1
	No, molto difficile	0
	Punteggio ____/3	
8. Paragonato ad altri bambini della stessa età, vostro figlio mostra difficoltà a pronunciare delle frasi corrette? <i>Esempio: ha un vocabolario appropriato, una grammatica corretta, delle frasi abbastanza lunghe in modo da riuscire a comunicare le proprie idee</i>	Non ha difficoltà, forse meglio	3
	Allo stesso modo	2
	Alcune difficoltà	1
	Molte difficoltà	0
	Punteggio ____/3	
9. Siete soddisfatti di come il bambino parla la vostra lingua madre?	Pienamente soddisfatti	3
	Soddisfatti	2
	Forse soddisfatti	1
	Per niente soddisfatti	0
	Punteggio ____/3	
10. Pensate che vostro figlio parli la vostra lingua madre come gli altri bambini del vostro Paese di origine?	Si, meglio proprio come nel Paese di origine	3
	Si per lo più, in maniera simile	2
	Più o meno come nel Paese di origine, con qualche differenza	1
	Non così bene come gli altri bambini	0
	Punteggio ____/3	

Perché non siete soddisfatti? Perché pensate che vostro figlio sia diverso dai bambini del vostro Paese di origine? Pensate che stia perdendo la lingua madre a favore dell'Italiano?

potrebbe migliorare la grammatica ed ampliare il vocabolario.

Per calcolare il subtotale della sezione B, sommare il punteggio totale possibile delle risposte fornite nel denominatore. Poi sommare il punteggio totale delle risposte fornite come numeratore. Se è stato risposto a tutte le domande, il denominatore sarà 18.

SUBTOTALE SEZIONE B
_____ / _____

Sezione C. Pattern di comportamento e preferenze nelle attività

11. A vostro figlio piace leggere libri, o gli piace che qualcuno gli legga?

Non legge libri italiani, legge solo se a scuola lo sollecitano.

Molto	3
<u>A volte</u>	2
Raramente	1
Mai	0
Punteggio _____/3	

12. Come legge e scrive in lingua madre, paragonato ad altri bambini della stessa età?

Se è troppo piccolo, chiedere come legge e scrive i numeri e i caratteri dell'alfabeto e qualche parola. Se non ha mai studiato in lingua madre, omettere la domanda.

<u>Molto bene, forse meglio</u>	3
Uguale agli altri bambini	2
Non così bene come gli altri bambini	1
Notevolmente peggio degli altri bambini	0
Punteggio _____/3	

13. Che tipo di attività gli piace fare?

Se il genitore indica più di una categoria prendete il totale dei punti diviso per il numero dei punteggi e arrotondate se necessario.

Giochi legati all'uso del linguaggio (ad es., leggere, scrivere, giocare alla scuola)	3
<u>Giochi cognitivi</u> (ad es., puzzle, disegni, giochi mentali, giochi al computer, automobili)	2
<u>Giochi fisici</u> (ad es., calcio, baseball, nuoto)	1
Televisione, videogiochi, travestimenti o giochi troppo infantili per l'età	0
Punteggio _____/3	

14. Quanto velocemente/facilmente vostro figlio impara cose nuove?

Es. sport; parole; giochi o puzzle; giocattoli nuovi; impara le regole di uno sport di squadra come il calcio; mette insieme i Lego, giochi al computer.

<u>Lo stesso giorno, immediatamente</u>	3
Dopo alcuni tentativi	2
Ha bisogno di aiuto e di tempo	1
Molto tempo, a volte non vi riesce	0
Punteggio _____/3	

INTERVISTA AI GENITORI DELLA PARTECIPANTE

Informazioni sull'evoluzione linguistica della partecipante

1) Emily è entrata in contatto con entrambe le lingue fin dalla nascita o in due momenti distinti? (Nel secondo caso specificare quali sono i due periodi diversi, per esempio: italiano dalla nascita, inglese dai 2 anni).

Emily ha conosciuto entrambe le lingue dalla nascita. Inoltre è stata esposta a linguaggio dei segni per bambini ma in modo limitato. Tipo canzoni e video e qualche parola base.

2) Come avete trasmesso la lingua italiana ad Emily? (Fornire alcuni esempi come: attraverso piccole conversazioni, giochi, lettura di libri, visione di cartoni...).

Conversazioni in famiglia con i genitori entrambe italiane, interazione con la sorella maggiore, e dai 2 anni con il fratello, anche se a volte usano l'inglese. Vacanze dai nonni di lungo periodo tipo in estate per tre o quattro settimane. Alcuni incontri con conoscenti italiani in UK. Cartoni animati e canzoncine per bambini, libri ma in modo limitato per mancanza di materiale in UK. Alcuni incontri con filastrocche cantate in italiano ma non ha partecipato regolarmente.

Aupair italiane per alcune settimane.

Durante la pandemia ha trascorso un periodo di quasi sei mesi in Italia.

3) Emily come ha acquisito la lingua inglese? (Fornire alcuni esempi come: giocando con i vicini di casa, andando all'asilo nido, in parrocchia...).

Conversazione con amici. Babysitter e asilo nido dai due anni. Incontri in chiesa per bambini. Ciclo scolastico ed incontri vari con genitori e bambini. Feste di compleanno. Canzoni e libri. Programmi televisivi in inglese.

4) Dato che Emily presenta un livello linguistico più alto in inglese che in italiano, è possibile affermare che la sua prima lingua è l'inglese e la sua seconda lingua è l'italiano, ma è sempre stato così? (Nel caso in cui la situazione linguistica in passato era invertita, bisogna indicare all'incirca quando è avvenuta l'inversione tra le due lingue).

Dai due anni in poi con la frequentazione di baby-sitter inglese e gioco con la sorella più grande in inglese il livello linguistico da italiano si è invertito con quello inglese. Tv e programmi in inglese sembra abbiano influenzato con l'inversione.

5) Attualmente Emily in quali contesti parla italiano? E in quali contesti parla inglese?

Parla italiano con in nonni ed i parenti quando siamo in contatto via telefono qualche volta al mese, e soprattutto quando visitiamo in estate per 3/4 settimane.

In case noi genitori teniamo generalmente la conversazione in italiano e qualche volta lei risponde/conversa in italiano.

Informazioni sui genitori della partecipante

- 6) Da quanto tempo vivete in Inghilterra? (Specificare anche l'età che avevate quando avete lasciato l'Italia).
- Dal 2006 siamo espatriati in UK, aveva 25 la mamma e 27 il papà. Siamo restati da allora e sono 18 anni.
- 7) Quali sono i motivi che vi hanno spinto a prendere la scelta di trasferirvi in Inghilterra?
- Inizialmente la necessità di acquisire la lingua inglese per superare esami accademici di università, e siamo restati per proseguire studi e trovato lavoro e casa.
- 8) Da quanti anni vivevate in Inghilterra quando è nata Emily?
- Eravamo in Inghilterra da 9 anni.
- 9) Come considerate il vostro livello di inglese attualmente? (dare un giudizio come: buono, molto buono, ottimo, eccellente).
- Credevo entrambe molto buono lo usiamo per lavoro ed abbiamo sostenuto esami di lingua.
- 10) Qual è la lingua che parlate più spontaneamente in casa?
- Italiano, ma a volte quando i bambini sono in casa provocano la risposta in inglese.
- 11) Qualche volta vi capita di mescolare le due lingue? (ovvero di inserire delle parole di una lingua mentre parlate un'altra lingua, per esempio: "Ho visto un *big* appoggiarsi sulla finestra". Fornire eventuali dettagli, per esempio: Sì, ma solo quando sono stanco/a o quando ho appena finito una conversazione in una lingua diversa).
- Certamente, soprattutto per frasi più immediate e perché a volte le parole in italiano non vengono in mente. Certe parole specifiche e raramente usate sono più accessibili in inglese, tipo verdura e frutta *ananas, carciofi*... parole di raro uso in inglese che mancano nel vocabolario sono qualche volta sostituite nelle nostre frasi da quella italiana corrispondente per capirci.
- 12) Qualche volta vi succede di commettere errori dovuti al trasferimento di proprietà linguistiche specifiche di una lingua nell'altra lingua? (Per esempio: "Ha andato a scuola" (inglese → italiano, invece di "sono andato a scuola"), "I don't like the argument of this book" (italiano → inglese invece di "I don't like the topic of this book"). Fornire eventuali dettagli, per esempio: Sì, ma solo quando sono stanco/a o quando ho appena finito una conversazione in una lingua diversa).
- Sì, soprattutto tra di noi quando presumiamo che chi ci ascolta capisce entrambe le lingue.
Difficile offrire esempi...

3.2 Domande ed ipotesi di ricerca

Il fenomeno dell'interferenza linguistica è stato analizzato nella lingua debole quindi, in questo caso, è stata osservata l'influenza che l'inglese esercita sull'italiano. Dato che l'obiettivo della ricerca poteva indirizzare l'indagine in diverse direzioni, ho prestabilito tre domande di ricerca mirate con lo scopo di ottenere risultati significativi, ovvero:

- 1) In quali situazioni si manifesta l'interferenza linguistica?
- 2) In quali livelli linguistici si manifesta l'interferenza linguistica?
- 3) In che modo l'attività di traduzione è responsabile dell'interferenza linguistica?

Una volta prefissate le domande di ricerca, ho formulato le ipotesi di ricerca:

- 1) Come dichiarato da molti linguisti e dalla Filipović nel suo modello *CASP for bilingualism*, il soggetto bilingue cerca di minimizzare lo sforzo cognitivo durante la produzione linguistica. Tale minimizzazione avviene attraverso l'uso di strutture linguistiche comuni alle due lingue, ossia massimizzando il terreno comune, perché "andare avanti e indietro tra due sistemi linguistici diversi è più impegnativo che usarne uno solo, anche se a

volte comporta un'efficienza comunicativa non ottimale e richiede una maggiore elaborazione” (Filipović, 2020, traduzione mia).

Dato che tra l'inglese e l'italiano vi sono strutture condivise, si presuppone che l'interferenza linguistica abbia luogo nelle situazioni in cui l'italiano ammette tali strutture.

Inoltre, si ipotizza che l'interferenza possa manifestarsi nelle situazioni in cui ci siano delle persone che parlano inglese, perché la loro presenza può influenzare involontariamente la sua elaborazione linguistica e la medesima situazione può avverarsi quando anche l'interlocutore conosce l'inglese.

Infine, si presuppone che il fenomeno possa manifestarsi nelle situazioni comunicative in cui l'input stesso presenta delle interferenze linguistiche.

- 2) Data la possibilità di sovrapposizione tra le due lingue a livello morfosintattico, lessicale e fonetico, si presuppone che l'interferenza linguistica si manifesti in tutti e tre i livelli linguistici. Inoltre, si ritiene che l'interferenza linguistica possa presentarsi nelle frasi che contengono *cognates* o *false friends*, perché richiedono un maggiore sforzo per essere riconosciuti e rendono il soggetto bilingue più vulnerabile alle interferenze.
- 3) Dato che il soggetto bilingue è costantemente sottoposto ad attività di traduzione, si presuppone che l'interferenza linguistica abbia luogo nella narrazione o nella descrizione di eventi che sono avvenuti in lingua inglese. Inoltre, si presuppone che l'interferenza si manifesti laddove la competenza linguistica della lingua italiana non sia sufficiente per controllare le interferenze linguistiche.

3.3 Metodo di raccolta dei dati

La fase successiva è quella che riguarda la raccolta dei dati. L'approccio della ricerca è di tipo qualitativo, in quanto i dati che sono stati raccolti sono di tipo verbale e gli strumenti utilizzati sono stati la registrazione di produzioni orali e l'analisi di produzioni scritte. Considerando i limiti che possono derivare dall'utilizzo di un unico approccio, ho cercato di realizzare diverse tipologie di attività in modo tale da ricavare dati attraverso canali diversi che potessero dare più rilevanza ai risultati. Le attività che ho proposto alla bambina, quindi, sono di diversa natura e stimolano la produzione linguistica in modi differenti. Nonostante la varietà di stimoli, tutte cercano di lasciare spazio ad una produzione linguistica che sia libera, spontanea ed autentica, perché lo

scopo è quello di studiare come si comporta il fenomeno nel discorso naturale, seppure in un ambiente controllato. Tutte le attività sono dotate di una consegna in cui viene richiesto alla partecipante di raccontare all'orale o allo scritto qualcosa di personale o di suo interesse. Ho ritenuto, infatti, che la scelta di argomenti rilevanti per Emily potessero aumentare la sua motivazione nel fare l'attività, migliorare la qualità espressiva ed incoraggiare la realizzazione di produzioni linguistiche più corpose. Le consegne sono state date tutte in italiano per indirizzare fin dall'inizio l'attenzione verso la lingua target. Per le trascrizioni delle produzioni orali, in un primo momento, ho registrato la voce della partecipante con un registratore da conferenza, poi in un secondo momento, ho utilizzato diversi software come Good Tape e Cookatoo con cui ho convertito le registrazioni audio in trascrizioni scritte.

3.4 Rilevamento del fenomeno dell'interferenza linguistica

Il fenomeno dell'interferenza linguistica è stato rilevato attraverso l'analisi degli errori commessi dalla bambina nelle sue produzioni linguistiche. Come è già stato sottolineato precedentemente, le produzioni sono sia orali che scritte, quindi i corpus che verranno presi in esame sono sia trascrizioni di registrazioni che testi.

I dati che verranno presentati sono divisi in tre categorie: analisi dell'interferenza linguistica a livello morfosintattico, analisi dell'interferenza linguistica a livello lessicale ed analisi dell'interferenza linguistica a livello fonetico. Di seguito verranno presentati cinque estratti tratti da cinque attività diverse (racconto di un cortometraggio, spiegazione del regolamento di un gioco, riassunto di un libro, racconto di una giornata e descrizione di due immagini) di cui ho selezionato una parte delle trascrizioni e che ho analizzato da tutti e tre i punti di vista. Alcuni degli estratti presentati sono sottoforma di dialogo, in quanto in certe circostanze sono intervenuta per stimolare e supportare la produzione linguistica, quindi ho contrassegnato i miei interventi con la lettera "A" e quelli di Emily con la lettera "E".

Infine, sarà inserita anche una riflessione sui *false friends* che ho analizzato attraverso un'attività apposita e per concludere anche due produzioni scritte. Per una questione di ordine ho deciso di analizzare tutti gli estratti in un primo momento a livello morfosintattico e lessicale e, in un secondo momento, a livello fonetico, in quanto si tratta di un'analisi che segue un procedimento diverso.

3.4.1 Analisi dell'interferenza linguistica a livello morfosintattico e lessicale

Primo estratto

Il primo esempio è tratto da un'attività in cui ho chiesto ad Emily di guardare un cortometraggio muto e di raccontarmene la storia una volta terminata la visione. La scelta di mostrare un cortometraggio muto è stata volontaria, perché volevo evitare qualsiasi tipo di influenza linguistica e nel contempo volevo lasciarle la libertà di interpretare i fatti. Il cortometraggio è stato preso dalla piattaforma YouTube ed ha una durata di 1'23'. Emily ha guardato il video dal computer una volta sola.

Figura 7.

Cortometraggio (https://www.youtube.com/watch?v=-D8NzpS2N5E&ab_channel=MontanBuck)



A) Ti va di raccontarmi cosa succede in questo cartone?

E) Ok, allora c'è un riccio. Ehm ... penso che è nuovo nel ... una scuola. Ehm ... Le persone non vogliono giocare con lui perché ha ... hanno paura che si fanno male. Ehm ... si ... ehm ... poi, ehm ... quando va sul pullman, ehm ... non c'è un posto da sedersi, allora va alla fine del pullman, si siede là e poi un giorno ci prova a sedere con un scoiattolo, ma invece gli fa un po' male, allora si va sedere in un altro posto. E poi sono nel parco giochi, sulle altalene. Qualcuno li sta spingendo, ma non spinge lui perché se no si fa male. Poi c'è ... ci sono altri ... come conigli, scoiattoli giocando con il pallone e si fa su il riccio e si incastra là.

A) Sì, negli aculei.

Dal punto di vista morfosintattico è possibile notare fin dall'inizio che la partecipante ha difficoltà nell'uso dei verbi, in particolare nella scelta del modo. Il primo errore è nell'espressione della sua opinione "penso che è" in cui il verbo essere è stato coniugato alla terza persona singolare del modo indicativo, invece che del modo congiuntivo. Di primo acchito si potrebbe affermare che si tratti di un errore molto comune anche tra i

monolingui italiani, in quanto il congiuntivo oggi giorno è sostituito spesso dal modo indicativo e questo è evidente soprattutto nella produzione linguistica dei bambini. Tuttavia, in questo caso tale errore è anche giustificato dall'interferenza linguistica con la lingua inglese dove si usa il *present simple* per esprimere un'opinione. In seguito usa l'affermazione "hanno paura che si fanno male" invece di "hanno paura di farsi male" da cui si può intuire che la partecipante conosce la costruzione "avere paura che", ma che in questo caso non è corretta, perché i soggetti coincidono e per questo è obbligatorio ricorrere alla forma "avere paura di" seguita dall'infinito. In realtà, anche in inglese si utilizza la medesima costruzione con l'infinito espresso dal verbo in *-ing*, quindi probabilmente la partecipante cercava di utilizzare una forma che fosse esclusivamente italiana, ma senza successo. L'errore che rappresenta appieno l'interferenza linguistica forse è l'utilizzo del gerundio "alla maniera inglese" nella frase "scoiattoli giocando con il pallone" dove il gerundio corrisponde alla forma in *-ing* inglese usata al posto della subordinata relativa ("*there are squirrels playing*"). Questo errore è un esempio di priming strutturale, ossia di sovrapposizione a livello superficiale in cui è stata trasferita una struttura sintattica inglese nella sintassi italiana, perché la partecipante ha trovato le condizioni favorevoli alla sovrapposizione grazie alla stretta vicinanza strutturale che esiste tra le due lingue. Emily probabilmente non padroneggia ancora la struttura della subordinata relativa italiana, quindi ha preferito riproporre la stessa struttura sintattica che avrebbe usato in inglese e questo meccanismo richiama la teoria del *bilingual bootstrapping* di Gawlitzek-Maiwald e Tracy (1996) secondo cui "il trasferimento di una struttura sintattica della lingua non in uso nella lingua in uso avviene quando la struttura sintattica corretta nella lingua in uso non è ancora consolidata nel repertorio linguistico del bilingue" (Gross & Kaushanskaya, 2020, p. 2, traduzione mia). Infine, per quanto riguarda i verbi, c'è un'evidente difficoltà nell'uso del verbo "sedersi", in quanto lo utilizza due volte erroneamente nelle frasi "non c'è un posto da sedersi" e "ci prova a sedere" dove, nella prima, avrebbe dovuto utilizzare una delle tre forme "non c'è posto a sedere", "non c'è posto per sedersi" o "non c'è un posto dove sedersi", mentre nella seconda avrebbe dovuto utilizzare il verbo alla forma riflessiva "ci prova a sedersi". In entrambi i casi l'errore potrebbe essere causato dal fatto che la partecipante non conosce affatto la coniugazione del verbo "sedersi". Inoltre, c'è un errore nella scelta della preposizione articolata all'interno della frase "nel ... una scuola" in cui la partecipante ha scelto la forma maschile invece di quella femminile probabilmente a causa del fatto che in inglese le preposizioni non si accordano in genere,

perché la maggior parte dei termini non ha un genere. Emily, quindi, potrebbe aver considerato la forma maschile come quella neutra. Tuttavia è evidente che non è convinta della scelta che ha compiuto, perché successivamente cerca di correggere la frase inserendo l'articolo indeterminativo di genere femminile, ma senza successo. Questo tentativo di autocorrezione è molto interessante, in quanto è una dimostrazione dell'attivazione della funzione monitor e questo suggerisce che la partecipante ha una buona competenza metalinguistica che, come sottolineano i ricercatori, può essere molto utile per controllare le interferenze durante la produzione linguistica.

Dal punto di vista lessicale, è possibile notare una buona padronanza del vocabolario, in quanto tutti i termini sono stati utilizzati in maniera appropriata sia a livello formale (genere e numero) che a livello contestuale (pertinenti alla situazione comunicativa) tranne nell'espressione "alla fine del pullman" dove avrebbe dovuto utilizzare "in fondo al pullman". Tuttavia, ci sono alcune pause che lasciano trapelare un'incertezza sulla scelta del termine non tanto perché è inadeguato, ma piuttosto perché non lo conosce o non se lo ricorda come nella frase "le persone non vogliono giocare con lui perché ha ... hanno paura che si fanno male" dove nei punti di sospensione è evidente che la parola che voleva usare era "aculei" e questo si evince anche alla fine quando invece di dire "il pallone va sul riccio e si incastra negli aculei" sostituisce la parola con l'avverbio di luogo "là" dicendo "e si incastra là". In entrambi i casi è stata molto astuta nella scelta dell'alternativa, perché nel primo caso invece di esprimere la causa, esprime la conseguenza, quindi invece di concentrarsi sugli aculei, si concentra sul male che deriva dal contatto con gli aculei. Nel secondo, invece, evita di specificare il nome lasciandolo intendere all'interlocutore. La partecipante ha anche un altro momento di incertezza lessicale, ossia prima di elencare gli animali nella frase "ci sono altri ... come conigli, scoiattoli" dove invece di usare una categoria come "animali", "amici", "compagni" fa direttamente degli esempi. Un'ultima constatazione a livello lessicale riguarda la scelta del termine "pullman" che è del tutto corretta e richiama l'idea della Filipović di "massimizzare il terreno comune", in quanto Emily, invece di utilizzare termini specifici della lingua italiana come "corriera" o "autobus", utilizza "pullman" che è invariato tra le due lingue.

Secondo estratto

Il secondo estratto è tratto dalla spiegazione del regolamento di un gioco. La consegna che ho dato ad Emily è quella di spiegarmi le regole del gioco di società dal nome

“Labirinto”. Il motivo per cui ho scelto questo gioco è che lei ci gioca spesso, quindi è stata agevolata dal punto di vista del contenuto. Tuttavia Emily è solita spiegarlo in inglese, quindi gli sforzi che ha dovuto compiere sono stati soprattutto tradurre le regole in italiano e formulare frasi di tipo istruttivo.

A) Me lo spieghi tu il gioco?

E) Ok, prendi cinque carte, adesso anche io prendo cinque carte uno, due, tre, quattro, cinque. One, two, three, four, five. Allora, so... questo gioco, allora devi... allora puoi lasciare le tue carte giù. Non importa. Nessuno può prendere queste cose tue. Allora devi muovere tutti questi con le frecce. Li puoi muovere, vedi? Devi muovere così puoi prendere come per me quello, quello, quello. Non devi farlo come in un order ... in a order. Puoi fare come vuoi. Come quello più vicino a me. Quello a questo. Ok, perché è là. Devo allora muovere i pezzi per trovare un ... un ... una ... Come prendere quella cosa e poi lo giri e non lo devi fare più. Quando hai finito tutte le tue carte ... per esempio, se io ero qua ho finito. Devi trovare come andare qua e poi vinci, ma se tu hai finito prima non vuol dire che devi vincere, perché forse è troppo complicato per andare a casa...

In questo estratto, è possibile rilevare il fenomeno dell'interferenza linguistica sia livello morfosintattico che lessicale, in particolare nella ripetizione di alcuni elementi linguistici, nell'ordine degli elementi della frase, nella scelta delle preposizioni, nella coniugazione dei verbi, nell'uso eccessivo dei dimostrativi e degli avverbi di luogo. Durante la spiegazione del regolamento la partecipante ha commesso molte ripetizioni e la prima che si può notare è “prendi cinque carte, adesso anche io prendo cinque carte” che non rappresenta un errore grammaticale, ma una ripetizione che un monolingue italiano probabilmente avrebbe evitato optando per il pronome “ne” nella seconda frase (“prendi cinque carte, adesso anche io ne prendo cinque”) e il fatto che la partecipante non l'abbia utilizzato forse è dovuto all'influenza della struttura inglese “*take five cards, now I take five cards too*” dove c'è la ripetizione del complemento oggetto. Un esempio, invece, in cui l'ordine degli elementi non è sbagliato, ma è piuttosto inusuale è nella frase “devo allora muovere i pezzi” in cui “allora” è posizionato tra i due verbi invece che all'inizio della frase come è consuetudine in italiano. Attraverso questi due esempi, è possibile comprendere come l'interferenza linguistica non si manifesti solo negli errori, ma anche nelle strutture inusuali che sono grammaticalmente corrette. È proprio in queste strutture che si coglie l'idea di economia linguistica secondo cui il soggetto

bilingue preferisce utilizzare strutture linguistiche che sono condivise da entrambe le lingue perché, come ricorda Filipović (2019), l'elaborazione sintattica in una lingua agevola l'elaborazione sintattica nell'altra lingua. A livello delle preposizioni, c'è un solo errore ed è nella frase “perché forse è troppo complicato per andare a casa” dove compare la preposizione semplice “per” che non è affatto necessaria, in quanto l'aggettivo “complicato” è seguito direttamente dal verbo all'infinito. Probabilmente è stata aggiunta per tradurre il *to* inglese che in realtà è già incorporato nell'infinito del verbo. Infine, l'ultimo errore di tipo morfosintattico riguarda la coniugazione e la concordanza dei verbi nel periodo ipotetico “se io ero qua ho finito” dove il verbo “essere” è stato coniugato all'indicativo invece che al congiuntivo ed il verbo “finire” al passato prossimo invece che al condizionale passato. La scelta del modo indicativo è dovuta alla sintassi inglese che non fa alcuna distinzione nel modo del verbo tra proposizioni di tipo diverso (per esempio tra condizionali, oggettive, dichiarative). Emily, quindi, ha usato l'imperfetto dell'indicativo come modo adatto anche per esprimere l'ipotesi. Il motivo per cui non è stato scelto il condizionale, invece, non riguarda l'interferenza linguistica (dato che anche in inglese si utilizza il condizionale per esprimere l'ipotesi), ma riguarda la difficoltà nel coniugare il verbo al modo condizionale (“avrei finito”) che forse appartiene ad un livello superiore al suo e questo può essere anche giustificato dalla sua giovane età, in quanto l'uso del condizionale passato è una scelta poco comune anche tra i bambini monolingui italiani.

A livello lessicale, è possibile vedere che c'è un uso eccessivo dei dimostrativi e degli avverbi di luogo. Se si osserva la funzione di queste due categorie grammaticali, si può notare che in queste frasi svolgono la stessa funzione, ossia sostituiscono le parole che la partecipante non è in grado di dire, perché non le conosce o non se le ricorda e quindi sostituisce il termine specifico con uno vago come nelle frasi “devi muovere così puoi prendere come per me quello, quello, quello”, “come quello più vicino a me. Quello a questo”, “ok, perché è là”, “come prendere quella cosa e poi lo giri e non lo devi fare più” e “devi trovare come andare qua e poi vinci”. Questi aggettivi, pronomi dimostrativi e avverbi di luogo sono tutte parole generiche che sostituiscono termini specifici come “punto di partenza”, “tesoro” o nomi di altri oggetti che per Emily probabilmente risultavano difficili da ricordare in italiano. Inoltre, il fatto di essere accanto a lei, le ha permesso di essere meno precisa verbalmente e di arricchire la sua spiegazione con gesti ed illustrazioni che hanno conferito alla sue parole una maggiore precisione. Inoltre, bisogna notare che questi termini vaghi oltre ad essere più semplici

sono anche termini condivisi da entrambe le lingue e, come confermano le ricerche condotte sul campo, il soggetto bilingue tende sempre a muoversi nel terreno linguistico comune. Inoltre, ci sono delle vere e proprie omissioni di parole dalle quali si può intuire che c'è un'interruzione del pensiero dovuta alla difficoltà della partecipante ad esprimerlo e per questo lascia frasi in sospeso per introdurre una nuova idea più semplice come nelle frasi “devo allora muovere i pezzi per trovare un ... un ... una ... come prendere quella cosa e poi lo giri e non lo devi fare più”, “allora, so... questo gioco, allora devi...”, “quando hai finito tutte le tue carte ... per esempio, se io ero qua ho finito”. In tutti e tre i casi, invece di trovare un sinonimo del termine che vorrebbe usare, fornisce direttamente un esempio pratico. Emily utilizza spesso questa strategia, ovvero quando non riesce a dare una spiegazione teorica, propone sempre degli esempi che veicolano lo stesso messaggio, ma in maniera più semplice dal punto di vista sintattico e lessicale.

Terzo estratto

Il terzo esempio è tratto dalla narrazione di una storia dal titolo “*The person controller*”. La consegna che ho dato ad Emily è quella di raccontarmi la storia facendo un riassunto dei fatti. Si tratta di un libro in inglese per ragazzi che Emily stava leggendo nel periodo in cui io mi trovavo a casa sua, infatti nel momento in cui l'ho registrata lei non era ancora giunta al termine. Come nel caso precedente, la sfida più grande consiste nel raccontare in italiano una storia letta in inglese che, oltre a richiedere uno processo di traduzione, implica organizzare i pensieri secondo la logica della narrazione.

Ci sono due bulli, che sempre... they always bully her and him. E loro... però, hanno una volta detto che Ellie, la ragazza ... looks really bad. Era invitato da un ragazzo che gli piace.

Allora, hanno trovato questo controller, perché Eric ha anche seduto sul loro controller. Si è rotto. L'hanno trovato alla loro scuola dove c'era questa persona che ha parlato di cosa può fare. E poi, allora, l'hanno usato. E poi, la ragazza ha trovato il modo di controllare suo fratello con un braccialetto. Con i controller. Deve pensare di un gioco nella sua testa. Poi, usa... preme i bottoni. E poi, il ragazzo, Fred, può saltare sui muri o fare così. E poi, una volta ha salvato il loro ehm ... gatto, perché ha saltato... fuori delle ... arms di Gianni, perché Gianni ... lo sempre hug nelle arms ... nelle sue braccia.

In questo estratto, l'interferenza linguistica a livello morfosintattico è visibile nell'ordine degli elementi all'interno della frase, nella scelta dell'ausiliare, nell'accordo del participio passato e nell'utilizzo delle preposizioni, mentre l'interferenza linguistica a livello lessicale nei *code-switch* e nella traduzione di parole. Per quanto riguarda l'ordine degli elementi costitutivi della frase, si possono notare le frasi “hanno una volta detto” e “lo sempre hug” in cui l'avverbio di frequenza è stato posizionato tra il soggetto e il verbo ricalcando le strutture inglesi “*they once said*” e “*he always hugs it*” che hanno compromesso l'ordine italiano corretto “una volta hanno detto” e “lui l'abbraccia sempre” in cui l'avverbio di frequenza è posto all'inizio o alla fine della frase. In questi due esempi è evidente come si verifichi la teoria di sovrapposizione linguistica menzionata da Hsin et al. (2013) secondo cui quando “le proprietà grammaticali del modello strutturale della lingua di partenza e di quella di arrivo sono strettamente allineate, in termini di funzione, ordine delle parole e altre caratteristiche concettuali e di superficie possono indurre il bilingue ad estendere le costruzioni che appartengono ad una sola lingua anche all'altra lingua” (Hsin et al. 2013, p.3, traduzione mia).

Per quanto riguarda l'uso delle preposizioni, è possibile vedere che nell'estratto ci sono diversi errori come nelle frasi “l'hanno trovato alla loro scuola”, “deve pensare di un gioco”, “fuori delle arms” dove le preposizioni utilizzate sono sbagliate. Nella prima frase “l'hanno trovato alla loro scuola” la partecipante ha utilizzato la preposizione articolata “alla” invece di “nella”, perché probabilmente stava pensando alla frase inglese “*they found it at their school*” e quindi ha tradotto *at* con “alla”. Nella seconda frase, invece, ha utilizzato la preposizione “di”, perché in inglese il verbo “pensare a” può essere costruito con la preposizione “of” (*to think of*) e questo l'ha condotta a usare la preposizione equivalente nella lingua d'arrivo dando luogo all'errore di interferenza linguistica “deve pensare di un gioco”. Infine, nel terzo esempio “fuori delle arms” sarebbe dovuto essere “fuori dalle arms” e la scelta della preposizione articolata sbagliata potrebbe essere dovuta non tanto all'interferenza linguistica, ma al livello di competenza forse non sufficiente per conoscere la distinzione tra le due preposizioni.

Inoltre, nell'estratto compare la frase “ha anche seduto” dove il verbo “sedersi” viene coniugato erroneamente come nell'estratto precedente, perché la bambina impiega l'ausiliare avere per coniugare un verbo riflessivo a causa dell'influenza proveniente dalla sintassi inglese in cui vi è solo ed esclusivamente l'uso dell'ausiliare avere per

formare il passato (ad eccezione del past continuous e del present perfect continuous). Infine, un ultimo errore di interferenza linguistica a livello morfosintattico, è nella voce passiva del verbo invitare “era invitato” dove il soggetto è una ragazza, quindi il participio passato sarebbe dovuto essere accordato al femminile singolare “invitata”. In questo caso è evidente l’interferenza con la lingua inglese in cui non vi è mai l’accordo del participio passato e questo probabilmente ha condotto la partecipante a scegliere istintivamente il participio passato al maschile singolare.

Dal punto di vista lessicale, invece, si possono notare diversi *code-switch* “*they always bully her and him*”, “*lei looks really bad*”, “fuori delle *arms* di Gianni”, “Gianni lo sempre *hug* nelle *arms*”. Tutti e quattro i code-switch compaiono nei momenti in cui Emily dimostra incertezza nella scelta delle parole in italiano, infatti sono tutti preceduti da puntini di sospensione che sottolineano le pause in cui Emily si ferma per riflettere. Tuttavia in ogni circostanza la partecipante sembra non conoscere o non ricordare le parole nella lingua target e per questo riempie le lacune con la lingua dominante, in quanto risulta essere la soluzione più rapida e sicura. In questi casi si conferma l’idea di interferenza linguistica come *gap filling*.

Un altro esempio degno di nota è la traduzione del modale *can* che in inglese ha una doppia valenza, in quanto si usa sia per esprimere “potere” nel senso di avere la possibilità o il permesso di fare qualcosa che per esprimere la capacità di saper fare qualcosa e nella frase “Fred può saltare sui muri” si evince che la bambina non ha considerato il fatto che in italiano i due significati denotativi siano espressi da due parole distinte, infatti la frase corretta sarebbe “Fred sa saltare i muri”. L’interferenza linguistica, quindi, è causata dal fatto che in inglese il verbo modale “*can*” ha due significati e questo ha indotto la partecipante a pensare che anche il modale italiano “potere” avesse gli stessi due significati e che questi venissero espressi dalla stessa parola come in inglese. Infine, se si osserva l’estratto a livello globale, si può constatare una certa disorganizzazione testuale che dà come risultato una produzione linguistica disorganica ed a tratti priva di senso. Tale disorganizzazione è visibile soprattutto nell’uso illogico dei connettori logici che spesso sono posizionati in maniera non congrua alla loro funzione comunicativa (per esempio “però” per fare un’avversativa quando non sta esprimendo alcun tipo di opposizione con la frase precedente) rendendo la comprensione del messaggio più complessa da interpretare e nell’assenza degli stessi da cui deriva una vera e propria giustapposizione di frasi. Tale disorganicità del testo si

può cogliere anche nella ripetizione della congiunzione e dell'avverbio "e poi" che introducono la maggior parte delle frasi rendendo la produzione orale più simile ad una lista di eventi che ad una narrazione e questo è dovuto al fatto che la partecipante non è abituata a tradurre in italiano storie o eventi accaduti originariamente in lingua inglese.

Quarto estratto

Il quarto estratto è il racconto di una giornata. La consegna che ho dato ad Emily è quella di raccontarmi la sua giornata da quando si è svegliata a quando è tornata a casa da scuola. Dato che Emily resta a scuola fino a metà pomeriggio, la maggior parte dei fatti si svolgono nel contesto scolastico. Le difficoltà principali che si potevano riscontrare erano indubbiamente l'uso dei tempi passati, il rispetto della logica narrativa e la traduzione di vocaboli strettamente legati alla realtà inglese.

E) Oggi mi sono svegliata alle sette, mi sono cambiata e poi ho venuto giù. Mi sono fatto un uovo, anche uno per Giacomo e poi l'ho mangiato, era buonissimo. Ho lavato i denti e anche la faccia, ho messo un pochino di lip balm così le mie labbra non fanno male durante il giorno. Poi ho preso tutte le mie cose, ho messo il mio pack lunch nella mia borsa e anche il mio snack. Ho messo le mie scarpe e ho andato in scuola nella macchina con mio fratello e mamma. Poi abbiamo arrivati a scuola, ho visto delle mie amiche. Poi ho andato dentro con loro e poi sono andata nel scuola e ho visto la mia maestra che ha detto "ciao" a tutti. Ha fatto il register prima. Ha fatto anche il lunch orders. Allora cosa prendi per mangiare? Io sono sempre pack lunch, ma se mamma e papà non possono cucinare il giorno prima fanno il school lunch. E poi per inglese abbiamo fatto un nuovo libro, non l'abbiamo finito. Abbiamo scritto un pochino di quello. Poi abbiamo andato fuori per break che è quando fai, quando giochi fuori nel playground con le tue amici. Poi ho andato dentro. Ho fatto il recap. Che è di matematica. Come le cose che hai già fatto. Li fai di nuovo.

A) Quindi un ripasso.

E) Sì. Lo fai così il tuo cervello si ... (awake?).

A) Si sveglia.

E) Ok. Si sveglia con la matematica. Poi abbiamo fatto la lezione di ... meter e i centemeter.

A) Ah i metri e i centimetri, l'unità di misura.

E) Sì. Poi abbiamo fatto gli spelling test, perché è una ... (week?)

A) Settimana.

Settimana nuova. E tutti i primi giorni della settimana facciamo un nuovo spelling test. Poi ogni giorno li pratichiamo. E poi l'ultimo giorno facciamo un test. E dobbiamo prendere di più di quello prima che abbiamo fatto.

Se no dobbiamo stare dentro e rifarlo. Io ho passato. Poi facciamo lunch break. Che è anche un altro break. E poi abbiamo andato dentro dopo che abbiamo mangiato. È un'ora quella break. E poi abbiamo fatto history di romani.

E poi non c'erano i maestri di calci ... di calcio. Allora abbiamo fatto questo sport di correre un sacco in giro per il playground. Io sono venuta terza anche contro i maschi. E poi abbiamo finito, abbiamo fatto un po' di stretching. Abbiamo andato indietro nella classe. E poi prima di quello abbiamo avuto un extra break, perché l'ultima settimana di scuola abbiamo vinto attendante, è quando hai preso i score.

A) Il punteggio.

E) Sì, più alto di quante persone erano a scuola per la settimana. Allora prendi extra break, fifteen minutes.

A) Quindi fai una pausa più lunga.

E) Sì. E l'abbiamo fatto e poi abbiamo andato dentro. E poi abbiamo preso le nostre cose, ci abbiamo preparati, poi abbiamo andato a casa. Poi la mia mamma mi ha portato indietro.

Nel racconto di questa giornata emergono interferenze linguistiche sia a livello sintattico che lessicale. Dal punto di vista sintattico, è possibile notare che vi sono diversi errori che riguardano la scelta dell'ausiliare, l'accordo del participio passato, la scelta della preposizione, la costruzione di alcuni verbi e l'uso eccessivo dell'aggettivo possessivo, mentre da quello lessicale, ci sono frequenti *code-switch* e verbi inappropriati.

Osservando la trascrizione, il primo errore che salta all'occhio è l'uso dell'ausiliare avere nei verbi che richiedono l'uso dell'ausiliare essere quando coniugati ad un tempo composto e tra questi rientrano la maggior parte dei verbi di movimento. La partecipante ha fatto ampio uso di questi verbi e li ha coniugati tutti al passato prossimo come dimostrano gli esempi seguenti: ho venuto, ho andato, abbiamo arrivati, abbiamo andato, ho passato, abbiamo preparati. In tutti questi verbi ci sono due errori, ovvero

l'uso dell'ausiliare avere e del participio passato senza accordo con il soggetto (eccetto in pochi casi in cui è presente). Il primo errore deriva indubbiamente dall'interferenza linguistica con la lingua inglese in cui al passato prossimo non si usa mai l'ausiliare essere, ma avere e questo inevitabilmente ha condotto la partecipante a compiere la stessa scelta anche in italiano. La lingua italiana, infatti, possiede sia l'ausiliare essere che avere come la lingua inglese, ma con funzioni diverse e in questo caso specifico è evidente il trasferimento della regola grammaticale inglese nella sintassi italiana che prevede l'uso dell'ausiliare avere per formare i tempi passati (ad eccezione del past continuous e del present perfect continuous). Attraverso questo errore è possibile confermare la teoria presentata da Chondrogianni e Vasić (2016) che dice: “se la struttura superficiale della lingua B consente due possibili analisi e la lingua A offre un forte sostegno ad una delle due analisi disponibili nella lingua B, si prevede un'influenza linguistica trasversale dalla lingua A a B (Chondrogianni & Vasić, 2016, p. 362, traduzione mia). Tale teoria è valida per entrambe le direzioni dell'interferenza linguistica, in questo caso in direzione L1 → L2, in quanto l'italiano offre più opzioni, ovvero sia l'ausiliare essere che avere, mentre l'inglese ammette solo l'ausiliare avere e questo dà forte sostegno alla scelta dell'ausiliare avere anche in italiano, infatti la partecipante ha optato per quest'ultima.

D'altro canto, tutti gli altri verbi che in italiano richiedono l'ausiliare avere sono stati coniugati correttamente e a questi è possibile aggiungere altri tre verbi coniugati con l'ausiliare essere che fanno eccezione “mi sono svegliata”, “mi sono cambiata”, “sono andata”.

Per quanto riguarda l'accordo del participio passato, è evidente che la partecipante non padroneggia la regola, ma la conosce, in quanto in qualche rara occasione l'applica adeguatamente. In linea generale, dall'estratto emerge che la maggior parte dei participi non ha l'accordo né quando c'è l'ausiliare avere né quando c'è l'ausiliare essere e nei casi in cui è stato fatto l'accordo non sempre è corretto come negli esempi seguenti: “mi sono fatto”, “abbiamo andati”, “abbiamo arrivati”, “l'abbiamo fatto”, “abbiamo preparati”. Il verbo “mi sono fatto” dovrebbe avere il participio al femminile singolare invece che al maschile singolare dato che la partecipante è femmina e, come previsto dalla grammatica italiana, quando c'è l'ausiliare essere esso si accorda sempre in genere e in numero con il soggetto. Al contrario, i verbi che richiedono l'ausiliare avere mantengono il participio passato al maschile singolare ad eccezione dei casi in cui il

complemento oggetto precede il verbo costringendo l'accordo del participio passato con il complemento oggetto come nell'enunciato "l'abbiamo fatto" in cui Emily parla della pausa dopo la lezione sottointesa dal pronome l' (la) che precede il verbo. In tale affermazione, quindi, manca l'accordo del participio passato con il complemento oggetto posizionato davanti al verbo che dovrebbe dare come risultato "l'abbiamo fatta". In questo caso, l'assenza dell'accordo è ancor più giustificabile, perché l'accordo del participio passato con il soggetto nella lingua inglese non esiste e tantomeno con il complemento oggetto, quindi se questo aspetto grammaticale della lingua italiana non è sufficientemente consolidato nelle sue conoscenze, è naturale che subentri la logica della sintassi inglese secondo cui non si fa mai l'accordo del participio passato. Infine, i verbi "abbiamo andati", "abbiamo arrivati", "abbiamo preparati", al contrario di quelli precedenti, presentano il participio passato accordato, ma erroneamente dato che dovrebbero restare invariati con l'ausiliare avere. Tuttavia, qui l'errore principale non risiede nel participio, ma nell'ausiliare, infatti se avesse utilizzato l'ausiliare essere sarebbero stati corretti. Questi esempi lasciano intuire che la partecipante ha un'idea dell'accordo del participio passato, ma non lo impiega adeguatamente e questo è dovuto al fatto che è una regola specifica della lingua italiana che non trova elementi comuni o equivalenti nella lingua inglese e se il livello di competenza in italiano non è sufficientemente alto, lascia libero accesso al trasferimento di tratti della lingua inglese. Un'altra precisazione sul piano verbale riguarda l'uso del verbo "lavare i denti" invece del verbo riflessivo "lavarsi i denti" nella frase "ho lavato i denti" in cui Emily fa riferimento alla struttura inglese non riflessiva "to brush one's teeth" seppure qui sia stato omissivo anche il possessivo. In questa situazione l'interferenza linguistica rispetta appieno l'idea di sovrapposizione linguistica, in quanto la frase "ho lavato i denti" potrebbe potenzialmente funzionare in entrambe le lingue, in quanto ricalca la struttura dei verbi non riflessivi in italiano come "ho lavato i piatti" e rispetta la struttura inglese "to brush one's teeth".

Infine, un altro aspetto verbale degno di nota è la costruzione di alcuni verbi che ricalcano la struttura verbale di verbi inglesi come emerge dagli esempi "abbiamo andato indietro nella classe" e "mia mamma mi ha portato indietro" che richiamano le frasi "we went back to the classroom" e "my mum brought me back". Nella produzione di Emily si deduce che ci sia stato un tentativo di traduzione dall'inglese all'italiano, in quanto si può notare una simmetria tra le frasi inglesi e italiane dove la parola *back* è stata tradotta entrambe le volte con "indietro" invece di essere integrata nella parola

attraverso il prefisso –ri come nei verbi ritornare o riportare che avrebbero dato come risultato due frasi più comuni nella lingua italiana “siamo ritornati in classe” e “mia mamma mi ha riportato a casa”.

Per quanto concerne gli aggettivi possessivi, è evidente che la partecipante ne fa un uso eccessivo come dimostrano le frasi seguenti: “ ho messo un pochino di *lip balm* così le mie labbra non fanno male”, “ho preso tutte le mie cose”, “ho messo il mio *pack lunch* nella mia borsa e anche il mio *snack*”, “ho messo le mie scarpe”, ma in nessuno di questi casi l’aggettivo possessivo rappresenta un vero e proprio errore, in quanto in italiano queste frasi sono tutte corrette. Tuttavia, si può constatare una certa innaturalità del discorso dovuta alla presenza di tali ripetizioni che derivano dall’influenza della sintassi inglese in cui questi sostantivi devono essere preceduti dall’aggettivo possessivo come per esempio “*I put on my shoes*” (“ho messo le scarpe”). Per quanto concerne le preposizioni, è possibile trovare nell’estratto tre errori nell’uso delle preposizioni, ossia “ho andato in scuola nella macchina” e “sono andata nel scuola” che dovrebbero essere rispettivamente “sono andata a scuola in macchina” e “sono andata a scuola”. Emily, quindi, ha commesso un doppio errore, ovvero ha scelto il tipo di preposizione sbagliato, ossia la preposizione articolata invece di quella semplice (eccetto la prima “in scuola” che è una preposizione semplice, ma comunque sbagliata) e ha scelto il genere maschile invece del genere femminile nell’ultima preposizione. In questo caso, la scelta delle preposizioni articolate non è riconducibile alla lingua inglese, in quanto in inglese esistono solo le preposizioni semplici e per questo tali errori potrebbero essere giustificati semplicemente dalla scarsa conoscenza della regola. Tuttavia, l’interferenza tra le due lingue può trovarsi nella scelta del genere che in inglese è quasi inesistente e quindi per la partecipante può risultare spontaneo considerare il genere maschile italiano come il genere neutro inglese. A proposito del genere, vale la pena aggiungere ulteriori riflessioni, in quanto rappresenta una delle differenze più grandi che esistono tra le due lingue e per un bilingue italo – inglese è una grande sfida conoscere il genere dei nomi. La difficoltà, infatti, risiede innanzitutto nella conoscenza del genere della parola che può essere acquisita solo attraverso l’esperienza linguistica che permette di immagazzinare le parole nella memoria con il loro rispettivo genere. Il concetto di genere, infatti, è complesso perché al di fuori della ristretta categoria degli essere viventi che possiedono i tratti distintivi femminili e maschili, tutti gli altri referenti non possiedono di natura un genere, ma viene attribuito in maniera più o meno simile da ogni lingua o come nel caso della lingua inglese

viene attribuito solo ad una cerchia ristretta di parole. Inoltre, una volta che si conosce il genere della parola, è necessario sapere come tutti gli altri elementi della frase si modificano per accordarsi al genere, ossia come cambia la loro forma come nel caso delle preposizioni articolate o degli aggettivi. La questione è complessa e lo è ancor di più per un bilingue che parla due lingue che non condividono la stessa logica di genere. Inoltre, nel caso di Emily l'esposizione alla lingua italiana è inferiore all'esposizione alla lingua inglese e questo riduce drasticamente le occasioni di imparare il genere delle parole italiane. L'input, infatti, gioca un ruolo molto importante, perché offre modelli linguistici che contengono diversi elementi grammaticali e tra questi rientrano anche i sostantivi, quindi maggiore è la quantità di input, maggiore è la probabilità di imparare il genere delle parole.

A livello lessicale, il fenomeno dell'interferenza linguistica si manifesta in maniera più evidente nei *code-switches* che sono presenti lungo tutto l'estratto: *lip balm, pack lunch, snack, register, lunch orders, school lunch, break, playground, recap, meter, centemeter, lunch break, history, playground, attendance, score, extra break, fifteen minutes*. I *code-switches* utilizzati da Emily sono tutti relativi al vocabolario della scuola (tranne *lip balm*), quindi appartengono ad un contesto specifico in cui Emily comunica solo ed esclusivamente in inglese e di conseguenza il vocabolario che costruisce è completamente in lingua inglese e nella stessa lingua sono anche codificate le esperienze vissute in questo contesto. Nel momento in cui ad Emily viene richiesto di richiamare alla memoria un ricordo vissuto a scuola, la lingua che utilizza spontaneamente per la sua narrazione è l'inglese, ma se le viene chiesto di raccontarlo in italiano deve compiere una traduzione e questo può dare luogo a diversi esiti linguistici. In questo estratto, infatti, si possono vedere gli sforzi che compie per adempiere alla richiesta e nonostante nel complesso la narrazione sia chiara, ci sono calchi dovuti a traduzioni parola per parola e termini non tradotti a causa del fatto che il termine equivalente nella lingua d'arrivo è sconosciuto. Il motivo per cui vi sono *code-switch*, infatti, è perché la partecipante non ha mai l'occasione di utilizzare gli stessi termini in italiano, in quanto sono strettamente legati ad una realtà che è puramente inglese. Emily, quindi, ha riformulato inconsciamente un evento che era stato codificato in inglese e nell'atto di traduzione ha dovuto utilizzare le sue conoscenze della lingua italiana. Il prodotto linguistico che ha ottenuto è a tutti gli effetti un riflesso della sua capacità di parlare italiano, perché come ricordano Chen et al. (2020) la qualità della traduzione dipende dalla competenza nella lingua d'arrivo.

Inoltre, vi sono tre verbi utilizzati secondo la semantica inglese nelle frasi “ogni giorno li pratichiamo”, “allora prendi extra break” e “io sono venuta terza” dove con la prima Emily intendeva dire “ogni giorno ci esercitiamo con gli spelling test”, con la seconda “allora ottieni una pausa extra” e con la terza “io sono arrivata terza”. Tali interferenze linguistiche sono dovute ai verbi inglesi *to practise*, *to get*, *to come* che sono polisemici, in quanto il primo significa sia “praticare” che “esercitarsi”, il secondo significa sia “prendere” che “ottenere” ed il terzo sia “venire” che “arrivare” ai quali si affiancano anche altri significati. Nel caso del verbo *to practise*, in italiano, è corretto solo il secondo significato “esercitarsi” nel momento in cui si parla di un test, mentre nel caso del secondo verbo *to get* potrebbero potenzialmente funzionare entrambe le soluzioni “prendere una pausa extra” o “ottenere una pausa extra”, ma se si considera il contesto solo la seconda è corretta trattandosi di una pausa che viene concessa dalla maestra. Nel terzo caso, invece, funziona solo il verbo “arrivare” dato che si parla di una gara dove la partecipante è arrivata terza. In tutti i casi è molto interessante vedere come si conferma la regola secondo cui una soluzione linguistica che è condivisa da entrambe le lingue venga preferita dal bilingue rispetto ad un’opzione specifica di una sola lingua, perché come dimostrano gli esempi i verbi “praticare”, “prendere” e “venire” fanno parte di entrambe le lingue ed indubbiamente nella logica di economia linguistica risultano più comodi da usare rispetto ai verbi “esercitarsi”, “ottenere” e “arrivare” che calati in questo specifico contesto rispecchiano tre espressioni squisitamente italiane.

Infine, un ultimo aspetto interessante riguarda la dimensione metalinguistica. La partecipante dimostra di avere una grande competenza metalinguistica che esprime principalmente in due modi: in primo luogo, domanda esplicitamente la traduzione di alcuni termini che non conosce o non ricorda in italiano, in secondo luogo, corregge i propri errori durante la sua produzione linguistica come nell’esempio “E poi non c'erano i maestri di calci ... di calcio”. Tuttavia quest’ultima situazione si realizza raramente, ma la prima è piuttosto frequente e oltre a dimostrare una certa consapevolezza dei suoi limiti nella lingua italiana, ogni volta tenta di assimilare i nuovi termini ripetendoli e impiegandoli nella frase.

Quinto estratto

L'ultimo esempio è tratto da un'attività in cui ho chiesto alla partecipante di descrivere due immagini. Entrambe le immagini rappresentano scene di vita quotidiana, ossia fare la spesa e andare in spiaggia. Emily, infatti, accompagna spesso i genitori a fare la spesa ed è solita andare al mare tutte le estati per lunghi periodi. Il lessico richiesto, quindi, è familiare ad Emily e questo dovrebbe rendere lo svolgimento dell'attività più semplice. Inoltre, la consegna lascia totale libertà nell'organizzazione del discorso e nella scelta degli elementi da descrivere.

Figura 8.

Attività descrizione immagini (da Google)



E) Sulla prima immagine ci sono bambini che sono sulla spiaggia. Uno è nell'acqua e tre sono sulla sabbia. Una ragazza sulla spiaggia si sta siedendo sotto l'ombrello. Tutti e due i maschi penso che stanno lavorando insieme per fare un castello di sabbia e ci sono anche degli animali come un ... uccello, non so come si chiama...

A) Gabbiano?

E) Sì, e un ragno, no non un ragno, una...

A) Granchio?

E) Sì, e ci sono anche dei pesci.

Poi, su quella più bassa, ci sono due fratelli, penso, due maschi, con la loro mamma e papà penso che stanno andando a comprare le cose. Uno dei fratelli sta come... pointing.

A) Indicando?

E) Sì, indicando a qualcosa e l'altro fratello sta prendendo le cose o forse mettendole indietro.

A) Mi potresti dire come sono vestiti i personaggi di questa immagine?

E) Allora la mamma ha una giacca, i capelli aranci ... rossi aranci, la sua ehm... pantaloni sono grigi e anche quelli di papà e papà sta mettendo un maglione, ha su un maglione, la mamma ha occhiali, tutti hanno i pantaloni anche la ehm ... top ... come a top that you put on è rosa e bianca . Uno dei fratelli ha un cappello e tutti e due fratelli stanno tenendo della pappa e delle cose. La mamma e il papà hanno tutti e due qualcosa per tenere la pappa, come la mamma ha un trolley e il papà una basket.

In questo estratto è possibile rilevare il fenomeno dell'interferenza linguistica sia a livello morfosintattico che lessicale. A livello della morfosintassi, si possono trovare errori nell'uso delle preposizioni, nell'omissione di articoli, nella coniugazione dei verbi e nella scelta del genere, mentre a livello lessicale ci sono *code-switch* e vocaboli usati in maniera inappropriata. Per quanto riguarda l'uso delle preposizioni, vi sono evidenti interferenze linguistiche nelle frasi "sulla prima immagine", "su quello più basso", "indicando a qualcosa" in cui la partecipante utilizza le stesse preposizioni che userebbe in inglese, ossia *on* (*on the first image, on the one below*) per le prime due frasi e *to* o *at* (*pointing to/at something*) nella seconda. Da questi esempi, quindi, si può vedere che la partecipante ha trasferito la struttura sintattica inglese in quella italiana compiendo una traduzione letterale degli elementi. Ad agevolare questo trasferimento sono state sicuramente le corrispondenze dirette tra la lingua inglese e quella italiana. Per quanto concerne gli articoli, si può notare che in due frasi sono stati erroneamente omessi come dimostrano i due esempi "ci sono bambini" e "la mamma ha occhiali" in cui è obbligatorio un articolo e in questi due casi specifici il più adatto è indubbiamente l'articolo partitivo ("dei" nel primo caso e "degli" per il secondo). Tali articoli sono stati omessi a causa della sintassi inglese che in queste due circostanze non prevede l'uso dell'articolo, in quanto si direbbe "*there are children*" e "*mum wears glasses*". La partecipante, quindi, ha esteso la regola grammaticale inglese nella lingua italiana. Dal punto di vista verbale, ci sono i verbi "stare", "sedersi" e "mettere" che sono stati coniugati in maniera sbagliata. Il primo è stato coniugato al modo indicativo, ma dovrebbe essere coniugato al congiuntivo trattandosi di una supposizione introdotta dal "penso che" e tale errore è stato commesso a causa dell'inglese che non fa alcuna distinzione verbale tra supposizioni, opinioni, ipotesi o altri tipi di proposizioni. Inoltre, non bisogna trascurare il fattore età, in quanto ad otto anni spesso non c'è ancora una buona padronanza dell'uso del congiuntivo. Il verbo "sedersi", come negli estratti precedenti, crea ancora problemi alla partecipante, in quanto l'ha coniugato in una

forma inesistente (“siedendosi”) che non ha niente in comune con la lingua inglese e per questo lo si può considerare un errore derivato dal livello linguistico non sufficientemente alto per conoscere la coniugazione di questo verbo irregolare. Il verbo “mettere” nella forma “sta mettendo un maglione” è chiaramente un errore di interferenza linguistica, poiché richiama il verbo inglese *to put on* che ha sia il significato di “mettere” che di “indossare” e in questo caso la traduzione che andava scelta era la seconda dato che il personaggio non sta compiendo l’azione di mettersi qualcosa, ma di indossare qualcosa. Una volta ancora la partecipante ha scelto una delle due traduzioni con la convinzione che avesse il doppio significato come in inglese. Tuttavia, in quest’ultima frase Emily sembra rendersi conto di aver commesso un errore, infatti propone subito un’alternativa al verbo dicendo “ha su un maglione” che purtroppo è comunque errato, perché in italiano non è corretto ed è evidente che ricalchi l’espressione inglese “*he has a jumper on*”. Un ulteriore aspetto relativo alla traduzione dei verbi riguarda la frase “mettendole indietro” dove Emily probabilmente intendeva dire “rimettendole a posto”, ma ha considerato come frase di partenza la frase inglese “*he is putting them back*” ed ha compiuto una traduzione parola per parola traducendo “back” con “indietro”, invece di usare il verbo “rimettere” che già include l’idea di “indietro”. L’ultimo errore di interferenza linguistica a livello sintattico è quello relativo al genere che è stato commesso in due frasi “con la loro mamma e papà” e “la sua pantaloni”. Nella prima frase Emily avrebbe dovuto dire “con la loro mamma e il loro papà”, in quanto sono due sostantivi ed ognuno deve essere preceduto dal proprio aggettivo possessivo inoltre, in questo caso, hanno anche due generi diversi. In inglese, invece, nella medesima situazione è necessario solo un aggettivo possessivo, ossia “*with their mum and dad*”, quindi risulta chiaro che la partecipante ha compiuto una traduzione letterale della frase inglese scegliendo l’aggettivo possessivo adatto alla prima parola come aggettivo possessivo valido per entrambi i termini. Nella frase “la sua pantaloni”, invece, l’aggettivo possessivo scelto è proprio sbagliato, in quanto avrebbe dovuto scegliere l’aggettivo “suoi”. Questo errore può essere giustificato dal fatto che in inglese l’aggettivo possessivo si accorda con il possessore e non con la cosa posseduta, quindi Emily considerando che la persona che possiede i pantaloni è la mamma, ha scelto l’aggettivo possessivo femminile singolare come avrebbe fatto in inglese (“*her trousers*”). Emily, quindi, ha trasferito nuovamente una regola dalla lingua inglese alla lingua italiana e questo è successo perché ha trovato nella lingua d’arrivo le

condizioni favorevoli, in primis, la possibilità di sovrapposizione tra le due lingue a livello sintattico.

A livello lessicale, sono presenti diversi *code-switch*: “*pointing*”, “*top ... come a top that you put on*”, “*trolley*”, “*basket*” che vengono utilizzati dalla partecipante quando non sa come esprimere in italiano il messaggio a cui sta pensando o semplicemente non conosce o non si ricorda la parola. Per esempio, nelle frasi in cui usa “*pointing*” e “*top ... come a top that you put on*” è evidente che Emily non sa come veicolare lo stesso messaggio in italiano e lo si vede dalle pause e dai giri di parole, perciò cerca di farsi capire in inglese. Le parole “*trolley*” e “*basket*” sono pronunciate più naturalmente come se in italiano si dicessero allo stesso modo ed effettivamente il primo termine (“*trolley*”) esiste in italiano, ma designa un oggetto diverso, ossia la valigia con le ruote e non il carrello della spesa. Il secondo termine, invece, in italiano indica solo lo sport, quindi anche se esiste con gli stessi tratti ortografici non fa riferimento al cesto della spesa. I primi due *code-switch*, quindi, rappresentano un tentativo di *gap-filling* e richiamano la *Lexical Gap Hypothesis* formulata da Nicoladis e Secco (2000), secondo la quale “i bambini bilingui tendono ad inserire parole della lingua non in uso quando non conoscono la parola corretta nella lingua in uso” (Gross & Kaushanskaya, 2020, p. 2, traduzione mia). Gli ultimi due *code-switch*, invece, rappresentano un equivoco, in quanto in italiano condividono il significante, ma non il significato. Inoltre, per quanto riguarda il lessico, è possibile individuare nell’estratto una serie di parole che vengono impiegate in maniera errata, ovvero: “ombrello”, “aranci” e “pappa”. Per quanto riguarda il termine “ombrello” probabilmente c’è una mancanza nella conoscenza da parte della partecipante del suo significato specifico, ossia non sa che con il termine “ombrello” si intende solo l’oggetto che protegge dalla pioggia e che per riferirsi a quello che protegge dal sole si usa il termine “ombrellone”. Nel caso della parola “pappa”, invece, emerge un problema sul piano pragmatico, in quanto la partecipante sembra non sapere che si tratta di una parola usata solo nel gergo infantile e quindi al supermercato si deve parlare piuttosto di “cibo”, “viveri” o “cose da mangiare”. Infine, l’aggettivo “aranci” probabilmente è solo un errore di tipo morfologico dovuto al fatto che Emily ha pensato al colore arancione con il termine arancio come a volte capita di sentire, ma teoricamente questo termine designerebbe solo l’albero da frutto ed Emily, quindi, sembra aver creato dall’aggettivo “arancio” la forma plurale eliminando l’ultima lettera, ma in questo modo ha dato origine al sostantivo (l’albero da frutto) e non all’aggettivo che nella sua forma corretta dovrebbe essere “arancioni”. Questi tre errori

di vocabolario, quindi, non sono causati dall'interferenza linguistica, ma dal livello di competenza che non è sufficientemente alto a causa della minore esposizione alla lingua italiana. Un ulteriore aspetto lessicale degno di interesse è quello relativo ai vocaboli che la partecipante ha chiesto implicitamente nelle frasi “un ... uccello, non so come si chiama...” e “un ragno, no non un ragno, una...” che invece di dirli in inglese ha aspettato che io le dessi la soluzione in italiano, probabilmente perché era all'inizio dell'attività e voleva attenersi alla consegna, poi andando avanti si è concessa la libertà di introdurre la lingua inglese. Ad ogni modo questo dimostra che lei ha una buona competenza metalinguistica.

3.4.2 Attività sui *false friends*

Oltre alle attività di produzione linguistica, ho proposto alla partecipante due attività sui *false friends* con lo scopo di osservare la sua conoscenza dei termini e la sua capacità di controllo linguistico. I *false friends*, infatti, sono per definizione “parole appartenenti a due lingue differenti che hanno forma simile, ma significato diverso” (Stamenov, 2009, p. 2, traduzione mia) e per tali caratteristiche provocano l'attivazione simultanea dei due sistemi linguistici favorendo così la possibilità di interferenze linguistiche. La tendenza del bilingue, infatti, è quella di compiere sovrapposizioni a livello semantico quando si trova davanti ai *false friends* e per questo ho ritenuto opportuno dedicare due attività a questo aspetto linguistico.

La prima attività richiedeva di scegliere la traduzione italiana corretta del termine inglese presentato nella prima colonna. L'attività è stata svolta in tempo reale, ovvero la partecipante ha letto la parola in inglese, poi ha subito dato una risposta scegliendo il termine che riteneva corretto tra quello della seconda colonna e quello della terza colonna. Di seguito sono presentate le risposte: le parole evidenziate sono quelle che sono state scelte dalla partecipante e sono di due colori in base alla correttezza della risposta (in verde le risposte corrette e in viola le risposte sbagliate). Come è possibile notare dal colore delle risposte, la partecipante ha commesso molti errori e per questo si può dedurre che non ha una buona conoscenza dei termini o che non ha un buon controllo delle interferenze quando si trova davanti a dei *false friends*.

Figura 9.

Prima attività sui false friends

CODE	CODICE	CODA
TO PRETEND	PRETENDERE	FINGERE
NOTICE	NOTIZIA	AVVISO
EDUCATED	ISTRUITO	EDUCATO
PARENT	PARENTE	GENITORE
ATTEND	ATTENDERE	FREQUENTARE
ARGUMENT	LITIGIO	ARGOMENTO
CANTEEN	MENSA	CANTINA
ADVICE	AVVISO	CONSIGLIO

Tale ipotesi è stata confutata dalla seconda attività in cui le veniva chiesto di attribuire la parola inglese all'immagine corrispondente. Tuttavia le immagini a disposizione erano il doppio delle parole, in quanto erano rappresentate sia le figure corrispondenti alla parola che i *false friends*, quindi la partecipante poteva cadere in errore scegliendo l'immagine del false friend invece di quella che rappresentava il vero significato della parola. L'attività è stata svolta rispettando il tempo di cui necessitava la partecipante per svolgere l'intero esercizio quindi, una volta spiegata la consegna, Emily ha svolto l'attività autonomamente e mi ha chiamato appena l'ha finita. Il risultato finale è stato eccellente, in quanto non ha commesso alcun errore. Come si può constatare c'è stata una netta differenza tra la prima e la seconda attività in termini di risultati, quindi non è possibile concludere che la partecipante non conosce il significato dei termini o che non è in grado di controllare le interferenze. Tuttavia bisogna considerare le differenze tra le due tipologie di attività (una più verbale e l'altra più visiva) che possono aver inciso sull'esito finale, il tempo a disposizione per lo svolgimento e le parole stesse che nella seconda attività forse le erano più familiari. Tenute in considerazione queste variabili, si può affermare che i *false friends* siano delle parole forvianti che possono rendere il soggetto bilingue più vulnerabile alle interferenze e ne è una dimostrazione il primo esercizio. Nel contempo, però, è possibile ritenere che il soggetto bilingue è in grado di controllare tali interferenze anche se è un compito che richiede un notevole sforzo cognitivo e ne è un esempio la seconda attività.

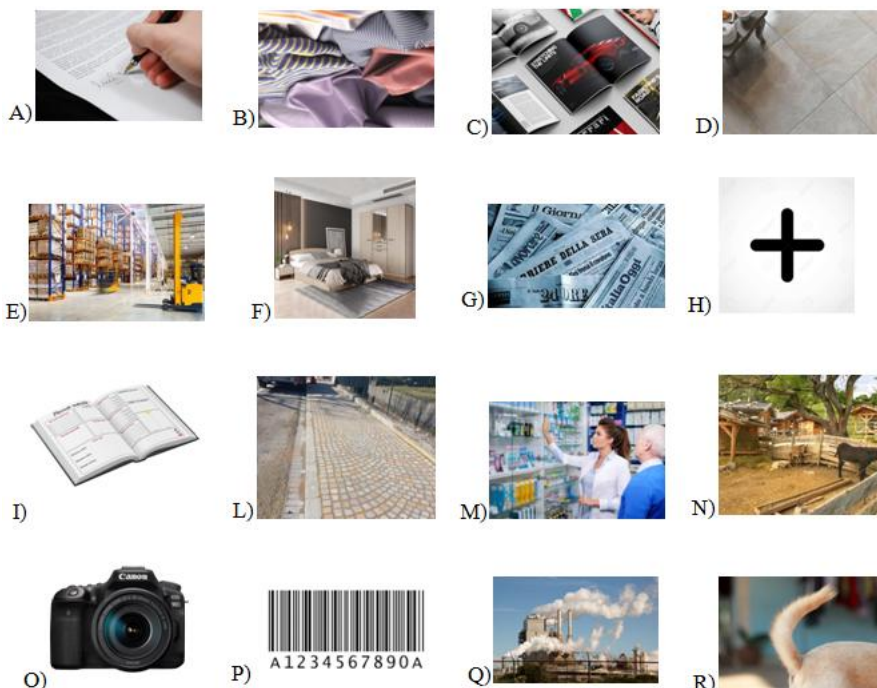
Figura 10.

Seconda attività sui false friends

- 1) FABRIC
- 2) MAGAZINE
- 3) CAMERA
- 4) SIGNATURE

- 5) CODE
- 6) FARM
- 7) JOURNAL
- 8) PAVEMENT

1B – 2C – 3O- 4A- 5P- 6N- 7I- 8L



3.4.3 Analisi di produzioni scritte

Infine, l'ultimo tipo di attività che ho proposto alla partecipante consisteva nel fare due produzioni scritte. Il motivo per cui ho scelto di analizzare la produzione linguistica scritta della partecipante non è stato l'intento di voler individuare altri tipi di errori di interferenza linguistica o di giudicare la sua correttezza ortografica, ma piuttosto di trovare conferme di quanto osservato nel parlato. Le due produzioni scritte, infatti, non hanno presentato grandi differenze con le produzioni orali e questo ha dato ulteriore supporto alle giustificazioni che sono state date agli errori presentati precedentemente.

Nella prima produzione scritta le ho chiesto di raccontarmi cosa voleva fare durante il giorno (in quel periodo era a casa da scuola, perché c'erano le vacanze), mentre nella seconda di inventare una storia. I due temi li ho scelti seguendo le sue preferenze, in quanto so che ad Emily piace molto raccontare ciò che fa ed anche inventare storie,

quindi ho deciso di lasciarle uno spazio creativo dove lei potesse esprimersi liberamente senza restrizioni particolari. I due compiti sono stati svolti in due giorni diversi e prima di lasciarle il tempo di scrivere mi sono assicurata che la consegna fosse stata recepita correttamente e che l'ambiente fosse stimolante per la concentrazione a tal punto che ho deciso di allontanarmi da lei per evitare che la mia presenza influenzasse in qualche modo il suo lavoro. Quando ho pensato a queste due attività ho considerato il fatto che la partecipante non ha quasi mai sviluppato le abilità scritte nella lingua italiana (lettura e scrittura) come i genitori hanno dichiarato nel questionario (domanda 11, sezione C), infatti avevo previsto che ci sarebbero state difficoltà. Tuttavia, ho ritenuto interessante analizzare anche la sua lingua scritta non tanto per giudicare l'ortografia o il contenuto dei testi, ma piuttosto per ricavare ulteriori spunti di riflessione dal punto di vista morfosintattico e lessicale. L'analisi degli errori, quindi, si limiterà a questi due aspetti grammaticali.

Testo 1

Nen la mattina I sto pensando a fare a giocare forse Dobble, Indovina cui? o disenare e giocare maestre. Poi per mangiare forse Fish & Chips. E poi volevo fare la piastra su i mya capelly. Poi o voia di fare i mya compity. (times tables). Poi o voia di mangiare English Breakfast. E poi lavare i Denty con Alessandra. Poi guardare Chosen e andare a dormire.

In questo primo testo si possono trovare diversi errori di interferenza linguistica che richiamano quelli visti precedentemente nelle produzioni orali. Dal punto di vista morfosintattico, ci sono errori nell'uso delle preposizioni e nella coniugazione dei verbi, mentre da quello lessicale ci sono due *code-switch*. Le preposizioni utilizzate sono spesso sbagliate come si può vedere nelle frasi “nella mattina sto pensando”, “pensando a fare”, “poi per mangiare”, invece nella frase “giocare maestra” è stata omessa. Nella prima frase la partecipante ha ricalcato la struttura inglese “*in the morning*” che ha reso in italiano con la preposizione articolata “nella”, ma la frase corretta prevedrebbe l'uso del dimostrativo “questa mattina” o la forma abbreviata “stamattina”. Nella seconda e nella terza frase è stato commesso lo stesso tipo di errore, ossia è stata scelta la preposizione sbagliata davanti al verbo all'infinito: nella frase “pensando a fare” è stata scelta la preposizione “a” e nella frase “poi per mangiare” la preposizione “per”. Da questi esempi risulta chiaro che Emily riscontra grandi difficoltà quando deve scegliere la preposizione da utilizzare davanti al verbo all'infinito. Anche in inglese ci sono

diverse preposizioni che possono precedere l'infinito, ma non sempre coincidono con quelle italiane. Nel primo caso avrebbe dovuto scegliere "di" come in inglese, invece nella secondo avrebbe dovuto usare "da" che avrebbero dato come risultato "pensando di fare" e "poi da mangiare". Il motivo per cui lei ha sbagliato la prima non è chiaro dato che anche in inglese avrebbe dovuto usare la stessa, mentre la seconda deriva sicuramente dall'incertezza su quale delle varie traduzioni scegliere per la preposizione inglese "to". Infine, nell'ultima frase la preposizione è stata omessa ed è evidente che ci sia stata un'interferenza con l'inglese dato che in inglese "giocare alla maestra" si dice "to play teacher". In tutte e quattro le circostanze, la partecipante ha trovato le condizioni favorevoli alla sovrapposizione che l'hanno indotta a trasferire tratti della sintassi inglese in quella italiana. Per quanto riguarda le coniugazioni non ci sono errori, ma è presente una struttura abbastanza inusuale in italiano "nella mattina sto pensando" che sarebbe "stamattina sto pensando" in cui la partecipante ha preferito il presente progressivo al presente dell'indicativo, ma un monolingue italiano probabilmente avrebbe preferito la seconda opzione ("stamattina penso di").

A livello lessicale ci sono due *code-switch* "times tables" e "English breakfast" che in italiano sarebbero rispettivamente "tabelline" e "colazione inglese". Emily probabilmente ha utilizzato i termini inglesi perché, nel primo caso, non conosceva la traduzione del vocabolo essendo strettamente legato all'ambito scolastico mentre, nel secondo caso, i termini inglesi conferivano al suo messaggio una maggiore efficacia comunicativa dato che si riferiva alla colazione tipica della cultura inglese.

Testo 2

La Strega dela fortuna

La strega de fortuna vive in una foresta magica. E vive dentro una piccola cottage ce era stortata a la sinistra. E con lenyo meso su le sue finestre. E aveva bucy nela casa. Con fungi da per toto. Ma uno gorno la strega a andata fory per trovare una persona. la strega era belisima e calma ance gentile. Stava andando per trovare una persona perche doveva continuare la sua storia de la sua familya. Ma quella person doveva fare tre prove, per fare vedere ce voleva bene a la familia de la strega e a la strega.

Nel secondo testo ci sono errori di interferenza linguistica sia a livello morfosintattico che lessicale. Gli errori di tipo morfosintattico riguardano la scelta del genere, dell'ausiliare e delle preposizioni. Per quanto riguarda il genere, è possibile vedere che

c'è un errore nella frase “una piccola cottage” in cui la parola “cottage” è stata considerata femminile, ma in italiano è maschile e questo errore è riconducibile alle ragioni presentate precedentemente che riguardano l'assenza del genere nella lingua inglese. L'ausiliare essere, come negli estratti precedenti, è stato sostituito dall'ausiliare avere come mostra la frase “la strega ha andata fuori” perché, come è già stato spiegato, per fare il tempo passato in inglese si utilizza l'ausiliare avere. Infine, l'ultimo errore morfosintattico riguarda la scelta della preposizione nella frase “stava andando per trovare una persona” in cui la partecipante avrebbe dovuto usare la preposizione semplice “a” (“stava andando a trovare una persona”). Ancora una volta il problema emerge nel momento in cui deve scegliere la preposizione da porre davanti all'infinito, poiché ha a disposizione diverse alternative e non sempre è in grado di scegliere quella giusta. L'ultimo errore nell'uso della preposizione riguarda la frase “una piccola cottage che era storta alla sinistra” in cui la partecipante ha usato la preposizione “alla” invece di “a”. Emily probabilmente stava pensando alla frase inglese “*the cottage is tilted to the left*” da cui poi ha tratto la traduzione “alla” per le parole “*to the*”. Il problema, però, riguarda innanzitutto la scelta dell'aggettivo che non esiste e per questo tutta la frase è compromessa, ma la soluzione che in italiano si avvicina di più sicuramente è “un piccolo cottage che era inclinato a sinistra”, quindi la preposizione più adatta è “a”. Questo esempio, come quelli presentati precedentemente, dimostra come l'interferenza linguistica si possa manifestare facilmente quando due lingue hanno strutture allineate ed elementi linguistici condivisi.

3.4.4 Analisi dell'interferenza linguistica a livello fonetico

In questo studio di caso è stato rilevato il fenomeno dell'interferenza linguistica anche a livello fonetico. Come preannunciato dalle ipotesi di ricerca, la lingua italiana presenta le condizioni favorevoli al trasferimento di elementi e strutture linguistici dall'inglese all'italiano e questo è valido anche dal punto di vista fonetico. Grazie a questo studio di caso è stato possibile analizzare alcune interferenze linguistiche di tipo fonetico attraverso l'analisi degli errori di pronuncia commessi dalla partecipante durante le produzioni orali. Al fine di delineare un quadro generale delle interferenze esistenti a questo livello, ho registrato tutte le produzioni orali e le ho confrontate cercando di individuare gli errori che la partecipante ripeteva nelle diverse attività che svolgeva. Di seguito, quindi, verranno presentati gli errori più frequenti. Come è emerso dagli studi di caso che sono già stati condotti in questo ambito, l'interferenza linguistica si prevede

che si verifichi nella pronuncia dei suoni che non esistono nella lingua di partenza. L'italiano, per esempio, presenta suoni che non esistono in inglese e per questo si ipotizza che la partecipante trasferirà dei foni della lingua inglese nel momento in cui deve pronunciare foni specifici della lingua italiana e quando è possibile fare una sovrapposizione dei foni. Gli inventari fonemati delle due lingue, infatti, presentano alcune differenze, oltre ad avere un numero di fonemi diverso: l'inglese ne presenta 34 (o 44 se si contano anche i dittonghi) e l'italiano standard 30 (o 28 se non si considerano come fonemi a sé le approssimanti) (Berruto & Cerruti, 2017).

A proposito dell'interferenza linguistica a livello fonetico, Weinreich (1953) fornisce alcune riflessioni riguardanti la natura ed i meccanismi che sottendono questo fenomeno. Secondo Weinreich, l'interferenza linguistica a livello fonetico consiste nella "sostituzione di un suono", un processo che si verifica "quando un bilingue identifica un fonema del sistema linguistico della L2 con uno del sistema linguistico della L1 e nel riprodurlo lo sottopone alle regole fonetiche della prima lingua" (Weinreich, 1968, p.14, traduzione mia).

I meccanismi che si trovano alla base dell'interferenza linguistica fonetica possono essere distinti in:

a) *under-differentiation of phonemes* (sotto-differenziazione di fonemi) quando si confondono due fonemi del sistema linguistico della L2 le cui controparti non sono distinte nel sistema linguistico della L1.

b) *over-differentiation of phonemes* (sopra-differenziazione di fonemi) quando vengono fatte distinzioni tra fonemi del sistema linguistico della L2 e fonemi del sistema linguistico della L1 dove non sono richieste.

c) *reinterpretation of distinctions* (reinterpretazione delle distinzioni) quando il bilingue distingue i fonemi del sistema linguistico della L2 in base a caratteristiche che in tale sistema sono concomitanti o ridondanti, ma che sono rilevanti nel sistema linguistico della L1.

d) *phone substitution* (sostituzione di fonemi) quando i fonemi nelle due lingue sono definiti come identici, ma la loro realizzazione fonica è diversa. Per esempio, la /ɛ/ presente nel romansh e la /æ/ presente nello schwizertütsch sono entrambe definite vocali frontali di massima apertura, ma il fonema dello schwizertütsch ha una pronuncia più aperta (Weinreich, 1968, pp.18-19, traduzione mia).

Per quanto riguarda il caso specifico di Emily, si può affermare che la partecipante ha una buona pronuncia dei foni italiani, in particolare delle consonanti. Per quanto riguarda le vocali, invece, presenta qualche difficoltà, perché tende a trasferire alcuni suoni vocalici all'interno o alla fine di parole italiane. Il motivo per cui compie questi

errori può essere ricondotto al quarto meccanismo illustrato da Weinreich secondo cui l'interferenza linguistica è dovuta all'attribuzione della stessa identità ad alcuni fonemi delle due lingue senza tenere in considerazione che essi hanno una realizzazione fonica diversa.

Di seguito sono evidenziati i foni che la partecipante ha trasferito dall'inglese all'italiano durante le produzioni orali, ossia l'anteriore semibassa non arrotondata [æ], la quasi posteriore semialta arrotondata [ʊ] e l'occlusiva alveolare sorda [t]. Le due vocali sono presenti nella lingua inglese, ma non nell'italiano standard, mentre la consonante è presente in entrambe le lingue. Tuttavia, in inglese la pronuncia dell'occlusiva alveolare sorda [t] può essere aspirata a differenza dell'italiano standard che non presenta mai foni aspirati (Enciclopedia Treccani).

Figura 11.

Vocali non presenti nell'italiano standard (Berruto & Cerruti, 2017, p.62)

IPA. Vocali non presenti in italiano standard

Anteriori

[y]	alta arrotondata	es. francese <i>sûr</i> "sicuro" [syʁ], tedesco <i>Rübe</i> "rapa" ['ʀy:bə], dialetto piemontese [skyr] "scuro"
[ø]	medio alta arrotondata	es. francese <i>deux</i> "due" [dø], dialetto piemontese [fø] "fuoco"
[œ]	medio bassa arrotondata	es. francese <i>seul</i> "solo" [sœ:l]
[æ]	semibassa non arrotondata	es. inglese <i>dad</i> "papà" [dæd], italiano di Bari <i>Bari</i> ['bæ:ri]
[ɛ]	bassa arrotondata	es. svedese <i>förr</i> "prima" [fœɾ]

Semiposteriori

[ʊ]	semialta	es. inglese <i>pull</i> "tirare" [pʊl], italiano di Sicilia <i>bucco</i> ['bʊ:ko]
-----	----------	---

I foni che la partecipante ha trasferito durante lo svolgimento delle attività verranno presi in esame singolarmente attraverso degli esempi tratti dagli estratti precedentemente analizzati.

Analisi del fono [ʊ]

La partecipante spesso ha sostituito i foni [o] ed [ɔ] con il fono [ʊ]. La ragione per cui ha compiuto tale sostituzione può essere l'assenza dei due foni nella lingua inglese che ha indotto la partecipante a trovare nella lingua di partenza un fono equivalente. La scelta della semiposteriore semialta arrotondata [ʊ] può essere dovuta alla vicinanza delle vocali posteriori di cui la partecipante forse non coglie la differenza fonetica. Inoltre, bisogna anche considerare l'input da cui inevitabilmente dipende la frequenza con cui il soggetto bilingue ascolta questi suoni e la sua capacità di discriminarli.

Alcune delle parole italiane in cui Emily ha sostituito i foni [o] ed [ɔ] con il fono [ʊ] sono “poi”, “riccio”, “fratello”, “prova”, “fatto”:

/ 'pɔi/	['pɔi]
/ 'rittʃɔ/	['rittʃʊ]
/fra'tɛllo/	[fra'tællʊ]
/ 'prɔva/	['prɔvʌ]
/ 'fatto/	['fattʊ]

Analisi del fono [æ]

Il secondo fono che la partecipante ha inserito nelle parole italiane è l'anteriore semibassa non arrotondata [æ]. Tale fono tende a pronunciarlo al posto dei foni [e] ed [ɛ] che a differenza del caso precedente il fono [e] esiste in inglese, mentre il fono [ɛ] è assente. Come nell'esempio proposto da Weinreich, la sostituzione dei due foni con il fono [æ] potrebbe essere dovuto al fatto che la partecipante identifica i foni [e] ed [ɛ] come anteriori trascurando la realizzazione fonica diversa, in quanto essi presentano una pronuncia meno arretrata ([e] è semialta e [ɛ] medio bassa). Tale sostituzione è stata fatta, per esempio, nelle parole italiane “che”, “giocare”, “cinque”, “spinge”, “prendi” come mostrano gli esempi seguenti:

/kɛ/	[kæ]
/dʒo'kare/	[dʒo'karæ]
/ 'tʃɪnkwe/	['tʃɪnkwæ]
/ 'spɪndʒe/	['spɪndʒæ]
/ 'prendi/	['præ ndi]

Analisi fono [t]

Per quanto concerne i suoni consonantici, ho notato che la partecipante pronuncia la consonante [t] compiendo un'aspirazione, definita dai linguisti come "l'intervallo di tempo fra il rilascio dell'occlusione o della tenuta della consonante e l'inizio della vibrazione delle corde vocali caratteristica delle vocali, che produce una specie di soffio laringale" (Berruto e Cerruti, 2017, p.49). Nell'italiano standard, i foni non vengono mai aspirati, al contrario dell'inglese che in specifiche circostanze ammette la pronuncia aspirata di alcuni foni. Il caso in cui l'occlusiva alveolare sorda [t] è realizzata con un fono aspirato è quando si trova davanti ad una vocale tonica, invece non è mai aspirata dopo la fricativa alveolare [s] come mostrano gli esempi "till" [tʰɪl] e "still"[stɪl] (Maward et al., 2019). Tuttavia tali regole non sono sempre state rispettate nella pronuncia delle parole italiane. Alcuni esempi in cui è stata rilevata la pronuncia aspirata dell'occlusiva alveolare sorda [t] sono "saltato", "castello", "fratelli", "andato" e "complicato":

/sal'tato/	[sal'tʰa tʰɔ]
/kas'tello/	[kas'tʰællɔ]
/fra'telli/	[fra'tʰælli]
/an'dato/	[an'da tʰɔ]
/kompli'kato/	[kompli'ka tʰɔ]

Come si può intuire dagli esempi sopracitati il motivo per cui la partecipante ha pronunciato il fono aspirato è la considerazione del fonema /t/ come identico tra le due lingue e questo non le ha fatto tenere conto della diversa realizzazione fonica in italiano che non prevede l'aspirazione. Inoltre, bisogna sottolineare che Emily è abituata a pronunciare questa consonante con l'aspirazione per la maggior parte del tempo e quando parla italiano in famiglia non fa lo sforzo di cambiare la pronuncia evitando l'aspirazione e i genitori non la correggono. Le cause principali, quindi, possono essere ricondotte all'insufficiente esposizione all'input e alla mancanza di un feedback da parte dei genitori.

In conclusione, è possibile affermare che l'interferenza linguistica a livello fonetico si sia verificata, da un lato, per motivazioni linguistiche come il mancato riconoscimento

di realizzazioni foniche diverse in fonemi delle due lingue che vengono prodotti nello stesso grado di avanzamento o arretramento, la mancanza di un fono nella lingua di partenza e la possibilità di sovrapposizione di foni tra le due lingue, dall'altro, per motivazioni extra linguistiche come la quantità di input, il numero di occasioni in cui è stimolata la produzione orale e le possibilità di ricevere feedback utili al progresso linguistico. A tali motivazioni si aggiungono tutti gli altri fattori che possono aver inciso sulla pronuncia come il livello di attivazione della funzione monitor e la presenza di parlanti inglesi nel contesto comunicativo.

3.4.5 Analisi dei risultati

I risultati di questo studio di caso sono presentati in tre fasi diverse in base al livello in cui è stato rilevato il fenomeno dell'interferenza linguistica. I primi risultati che vengono illustrati sono quelli ricavati dall'analisi a livello morfosintattico e sono stati suddivisi secondo la tassonomia di James (1998) utilizzata anche da Lesniewska e Pichette (2018) nel loro studio di caso:

- *Omission*: ci prova a sedere, ho lavato i denti, ci sono bambini, la mamma ha occhiali, con la loro mamma e il papà.
- *Overinclusion*: prendi cinque carte adesso anche io prendo cinque carte, ho messo un pochino di *lip balm* così le mie labbra non fanno male, ho preso tutte le mie cose, ho messo il mio *pack lunch* nella mia borsa e anche il mio *snack*, ho messo le mie scarpe.
- *Misselected*: era invitato, penso che è, hanno paura che si fanno male, scoiattoli giocando con il pallone, nel ... una scuola, se io ero qua ho finito, ho venuto, ho andato, abbiamo arrivati, abbiamo andato, ho passato, abbiamo preparati, ho andato in scuola nella macchina, sono andata nel scuola, sulla prima immagine, su quello più basso, indicando a qualcosa, sta mettendo un maglione, la sua pantaloni.
- *Misordering*: devo allora muovere i pezzi, hanno una volta, lo sempre *hug*.
- *Blends*: non c'è un posto da sedersi, ha su un maglione, forse è troppo complicato per andare a casa.

Come si può osservare dai risultati, la partecipante ha commesso tutti i tipi di errori e li ha ripetuti più volte durante le varie attività, in particolare gli errori di “*misselection*” definiti come “errori caratterizzati dalla selezione di elementi errati a causa di un

giudizio più complesso sbagliato (ad esempio il tempo o l'aspetto)" (Chuang & Nesi, 2008, p. 8, traduzione mia).

Per quanto riguarda gli errori a livello lessicale, i più frequenti sono *code-switch* ed errori di traduzione come nel caso dei verbi che contengono la parola "back" o dei verbi polisemici.

Infine, gli errori a livello fonetico riguardano la pronuncia di suoni della lingua inglese all'interno di parole italiane, in particolare i suoni /ʊ/, /æ/, /t/ che sono stati descritti precedentemente.

Ora che i risultati sono stati elaborati e categorizzati, è possibile rispondere alle domande di ricerca che erano state prefissate all'inizio:

- 1) In quali situazioni si manifesta l'interferenza linguistica?
- 2) In quali livelli linguistici si manifesta l'interferenza linguistica?
- 3) In che modo l'attività di traduzione è responsabile dell'interferenza linguistica?

La risposta alla prima domanda è duplice, in quanto le situazioni in cui si è manifestato il fenomeno dell'interferenza linguistica sono sia di carattere linguistico che extralinguistico. Per quanto riguarda le situazioni di tipo linguistico, è possibile affermare che l'interferenza linguistica si verifica nei casi in cui c'è la possibilità di sovrapposizione tra le due lingue, quando una parola all'interno del discorso è sconosciuta, quando c'è contatto con dei *false friends*, quando si vuole ridurre il carico cognitivo sfruttando il terreno linguistico comune e quando ci sono suoni sconosciuti o molto simili tra loro. In tutte queste situazioni, il fenomeno ha avuto luogo in diversi modi come si può constatare dalla diversa natura degli errori.

Le situazioni di tipo extralinguistico in cui si è manifestata l'interferenza linguistica sono stati i casi in cui c'era un parlante inglese all'interno del contesto comunicativo e quando l'input stesso conteneva errori di interferenza linguistica. Quest'ultima situazione l'ho potuta riscontrare in diverse occasioni, in quanto grazie alla mia permanenza presso la famiglia ho avuto modo di osservare direttamente le dinamiche familiari ed ho notato che i genitori tendono a fare errori di interferenza linguistica quando si rivolgono ai figli. Inoltre, tale osservazione è stata confermata dall'intervista dove ho chiesto ai genitori: "Qualche volta vi succede di commettere errori dovuti al trasferimento di proprietà linguistiche specifiche di una lingua nell'altra lingua? (Per

esempio: “Ha andato a scuola” (inglese → italiano, invece di “sono andato a scuola”), “I don't like the argument of this book” (italiano → inglese invece di “I don't like the topic of this book”), i quali hanno risposto: “Sì, soprattutto tra di noi quando presumiamo che chi ci ascolta capisce entrambe le lingue”. Inoltre, ho anche chiesto: “Qualche volta vi capita di mescolare le due lingue? (ovvero di inserire delle parole di una lingua mentre parlate un'altra lingua, per esempio: “Ho visto un *bird* appoggiarsi sulla finestra”) a cui hanno risposto: “Certamente, soprattutto per frasi più immediate e perché a volte le parole in italiano non vengono in mente. Certe parole specifiche e raramente usate sono più accessibili in inglese, tipo verdura e frutta ananas, carciofi ... parole di raro uso in inglese che mancano nel vocabolario sono qualche volta sostituite nelle nostre frasi da quella italiana corrispondente per capirci”.

Infine, il fenomeno è stato rilevato anche nei momenti in cui la partecipante ha dimostrato di non avere un livello sufficiente per esprimere frasi corrette e nei casi in cui non è stata in grado di controllare le interferenze provenienti dalla lingua dominante.

La prima ipotesi di ricerca sosteneva che l'interferenza linguistica si sarebbe potuta manifestare nei casi in cui il parlante bilingue avesse cercato di ridurre lo sforzo cognitivo massimizzando il terreno comune nei casi in cui le due lingue presentassero le condizioni favorevoli alla sovrapposizione. In seguito ai risultati ottenuti, è possibile affermare che il fenomeno si è presentato in tali circostanze. Inoltre, l'ipotesi specificava che il fenomeno si sarebbe potuto verificare nei casi in cui un parlante inglese fosse stato presente nel contesto comunicativo ed anche questa situazione si è verificata.

Per quanto riguarda la risposta alla seconda domanda, è possibile affermare che l'interferenza linguistica si è manifestata in tutti e tre i livelli che sono stati presi in esame, ossia nel livello morfosintattico, lessicale e fonetico. Inoltre, le due lingue presentano le condizioni favorevoli alla sovrapposizione e per questo era previsto che il fenomeno si manifestasse in tutti e tre i livelli. Infine, anche la presenza di *false friends* ha indotto la partecipante a commettere errori.

La seconda ipotesi di ricerca riteneva che l'interferenza linguistica si sarebbe manifestata in tutti e tre i livelli e che la presenza di *false friends* avrebbe aumentato la probabilità di commettere errori d'interferenza linguistica. Tale ipotesi è stata confermata.

Infine, per quanto riguarda l'ultima domanda è possibile affermare che la traduzione svolge un ruolo fondamentale nella vita delle persone bilingui, poiché esse sono continuamente sottoposte a processi di traduzione e questo è evidente nei casi in cui il soggetto bilingue deve raccontare una storia o un evento che è stato codificato nell'altra lingua. L'interferenza linguistica, infatti, si è verificata nelle attività in cui veniva chiesto alla partecipante di raccontare in italiano un evento codificato in inglese.

La terza ipotesi di ricerca prevedeva che l'interferenza linguistica si sarebbe manifestata nelle situazioni in cui la partecipante avrebbe dovuto raccontare una storia o un'esperienza codificata nella lingua dominante. Inoltre, la manifestazione del fenomeno era prevista nelle situazioni in cui la partecipante non fosse stata in grado di controllare le interferenze per motivi linguistici o extralinguistici e anche questa ipotesi è stata confermata.

3.6 Discussione dei risultati e confronto con i risultati precedenti

In conclusione, è possibile affermare che i risultati ottenuti da questo studio di caso confermano le teorie esistenti sul fenomeno dell'interferenza linguistica di cui si è discusso nel primo capitolo. Durante lo svolgimento delle attività, infatti, si sono presentate le condizioni favorevoli al *cross linguistic priming* illustrate da Hsin et al. (2013) e quelle favorevoli al *language overlap* descritte Chondrogianni & Vasić (2016). Inoltre, ci sono state circostanze in cui *cognates* e *false friends* hanno lasciato libero accesso alle interferenze linguistiche perché, come spiega Olson (2020), tali parole hanno la capacità di attivare simultaneamente i due sistemi linguistici ed aumentare così la probabilità di *language intrusion errors*. Numerosi sono stati anche i casi di *gap filling* e *bilingual bootstrapping* di cui trattano Nicolandis e Secco (2000) nella *Lexical Gap Hypothesis*. Per quanto riguarda il modello CASP della Filipović è possibile affermare che sono state molteplici le situazioni in cui esso ha avuto una chiara rappresentazione nello studio, in particolare nei comportamenti linguistici in cui la partecipante ha tentato di minimizzare lo sforzo cognitivo e massimizzare il terreno linguistico comune. Lo stesso si può dire delle teorie sulla traduzione che in questa ricerca hanno trovato una loro applicazione. Oltre alle teorie di carattere linguistico, sono state dimostrate anche quelle di carattere psicolinguistico e neurolinguistico riguardanti la co - attivazione dei sistemi, il controllo linguistico e la competenza

metalinguistica. Attraverso la produzione linguistica della partecipante si è visto come funzionano e come interagiscono i due sistemi linguistici, soprattutto nel *monolingual mode* dove solo una lingua è attiva ed in uso (seppure l'altra non sia mai completamente inibita). Le attività, infatti, cercavano di stimolare solo l'uso della lingua italiana e questo è stato fatto fin dall'inizio con la scelta di dare le consegne in italiano per indirizzare la partecipante alla lingua target. Tuttavia, come avevano teorizzato Grosjean e Li (2013) e Gross e Kaushanskaya (2020) e come è emerso dagli errori commessi, le due lingue sono sempre in uno stato di co – attivazione dove l'una può potenzialmente influenzare l'altra. Tuttavia, è possibile arginare le influenze derivanti dalla lingua dominante attraverso l'operazione del *control linguistic process* di cui parla Bialystok (1991), ossia esercitando un controllo sulla lingua e la partecipante ha mostrato più volte di averci provato. Questo monitor linguistico dipende, a sua volta, dalla competenza linguistica che non sempre è sufficiente per bloccare tali interferenze come nel caso della partecipante che spesso non è stata in grado di gestirle a causa del suo livello di italiano. In tali occasioni, però, ha dimostrato di avere una buona competenza metalinguistica che come l'ha definita Bialystok (1991) è sia la capacità di riflettere sulle forme linguistiche che la consapevolezza del parlante di manipolare forme e funzioni della lingua. Emily, infatti, spesso ha posto delle domande quando era incerta sulle forme linguistiche corrette ed in qualche rara occasione ha fatto anche delle autocorrezioni.

In conclusione, è possibile affermare che questo studio di caso ha confermato le teorie esistenti sul fenomeno dell'interferenza linguistica e per questo è possibile ritenere che le teorie abbiano ricevuto un ulteriore supporto grazie ai risultati ottenuti dallo studio e che nel contempo tali teorie abbiano dato maggiore rilevanza ai risultati dello studio.

Per quanto riguarda gli studi di caso condotti precedentemente, è possibile notare che ci sono molte corrispondenze tra i risultati raggiunti dai ricercatori e quelli ottenuti da questo studio di caso.

Dal punto di vista morfosintattico, i risultati ottenuti dallo studio di Lesniewska e Pichette (2018) sono in linea con quelli raggiunti in questo studio di caso, in quanto nel primo gli errori più frequenti sono quelli di *misselection* come in questo caso. Inoltre, i partecipanti del loro studio di caso hanno commesso anche altri tipi di errori, per esempio, errori di *overinclusion* e *omission* come Emily. Anche i risultati dello studio di caso di Carranza Luz Marina Vásquez (2010) sono concordi con i risultati raggiunti da

questo studio di caso, in quanto i partecipanti di entrambi gli studi hanno commesso errori frequenti nell'espressione del possesso a causa del trasferimento di strutture sintattiche provenienti dalla lingua dominante.

A livello lessicale, è possibile notare che ci sono molte corrispondenze con lo studio di Lesniewska e Pichette (2018), poiché i partecipanti hanno fatto molti *code-switch* come Emily. Inoltre, è possibile dire lo stesso della partecipante dello studio di Wright (2003) che ha inserito molti *code-switch* e, se osservati con attenzione, è possibile notare che molti sono strettamente legati al contesto scolastico come nel caso di Emily, in quanto entrambe le partecipanti frequentano una scuola anglofona dove le esperienze vissute vengono codificate nella medesima lingua. Nel momento in cui alla partecipante viene chiesto di raccontare qualcosa a proposito della scuola in francese (nel caso di Wright) o in inglese (nel mio caso) la partecipante deve compiere una traduzione. Infine, in tutti e tre i casi, è possibile affermare che i *code-switch* sono stati inseriti secondo la logica del *gap-filling*, ossia come parole necessarie per riempire i vuoti delle parole sconosciute nella lingua d'arrivo.

Per quanto concerne l'aspetto fonetico, è possibile concludere che gli errori di interferenza linguistica sono presenti nelle parole nella lingua target che hanno suoni specifici assenti nella lingua dominante e per questo difficili da pronunciare. I partecipanti dello studio di caso di Oshodi e Oloro (2018) e di quello di Wulandari et al. (2022), infatti, hanno commesso errori di tipo fonetico nelle parole che presentavano suoni specifici della lingua d'arrivo che hanno sostituito con suoni simili della lingua dominante. Lo stesso meccanismo si è verificato nel caso di Emily che spesso ha inserito suoni appartenenti alla lingua dominante quando non riusciva o non conosceva i suoni specifici delle parole nella lingua d'arrivo.

CONCLUSIONE

Gli studi condotti sull'interferenza linguistica hanno contribuito ad ampliare la conoscenza del fenomeno, in particolare ne hanno descritto la natura, il funzionamento, le cause e le conseguenze, ma sono necessarie ulteriori ricerche per fare luce su aspetti che oggi non sono ancora chiari.

Come mostrano i risultati, l'interferenza linguistica in direzione L1 → L2 può verificarsi in diversi livelli della lingua a causa di molteplici fattori di diversa natura che coinvolgono la dimensione linguistica, individuale e sociale. È possibile, infatti, affermare che l'interferenza linguistica sia un fenomeno sia oggettivo che soggettivo, poiché secondo quanto dimostrato dagli studi, esso si manifesta in circostanze specifiche e secondo meccanismi precisi comuni alla maggior parte dei soggetti bilingui. D'altro canto, però, la sua manifestazione può variare da un bilingue all'altro per una serie di motivi legati alla propria condizione personale che vede in prima linea l'azione della sfera cognitiva ed emotiva.

In generale, è possibile concludere che l'interferenza linguistica sia un fenomeno che mette in evidenza le interazioni esistenti tra le due lingue che coabitano nella mente del soggetto bilingue e mostra la complessità del loro rapporto e gli errori commessi durante la produzione linguistica ne sono una chiara dimostrazione.

L'interferenza linguistica è la rappresentazione di uno stato della mente in cui due lingue coesistono, si incontrano e si scontrano in spazi condivisi e nel contempo separati dando origine ad anomalie linguistiche. Tuttavia, tali deviazioni dalla norma non sono mai ingiustificate, ma hanno ragione di esistere e ci ricordano quanto sia complesso e meraviglioso il panorama linguistico nella mente bilingue.

BIBLIOGRAFIA

- Abd Elmejid, A. (2019). The Influence of the Cross-linguistic Factors on First Language erosion. *Journal of Aswan Faculty of Arts*, 5 (1), 336 - 350.
- Amengual, M. (2018). Asymmetrical interlingual influence in the production of Spanish and English laterals as a result of competing activation in bilingual language processing. *Journal of Phonetics*, 69 (3), 12-28.
- Argyri, E. (2007). Crosslinguistic influence in English-Greek bilingual acquisition. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 17 (2), 325 - 337.
- Berruto, G., e Cerruti, M. (2019). *Manuale di sociolinguistica*. Torino: UTET Università.
- Berruto, G., e Cerruti, M. (2017). *La linguistica. Un corso introduttivo*. Torino: UTET Università.
- Bialystock, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonifacci, P., et al. (2016). Sequential bilingualism and specific language impairment: The Italian version of ALDeQ parental questionnaire. *Bollettino di psicologia applicata*, 275, 50 - 63.
- Carranza Vásquez, L. M. (2010). Cross-linguistic influence evidenced in possessive constructions: a study with an English-Spanish simultaneous bilingual child. *Káñina Revista de Artes y Letras*, 34 (1), 147-167.
- Chen, P., Hayakawa, S., e Marian, V. (2020). Cognitive and linguistic predictors of bilingual translation. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4 (2), 145-164.
- Chondrogianni, V., e Vasić, N. (2016). Cross-linguistic aspects in child L2 acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 20 (4), 361 - 368.
- Chuang, F. Y. e Nesi, H. (2008). An analysis of formal errors in a corpus of L2 English produced by Chinese students. *Corpora*, 1 (2), 251-271.
- Core, C., & Scarpelli, C. (2015). Phonological development in young bilinguals: clinical implications. *Seminars in Speech and Language*, 36 (2), 100 - 108.
- Costa A. (2020). *The Bilingual Brain*. London: Penguin Books.
- Dabrowska, E. (2015). What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it? *Frontiers in Psychology*, 6 (852), 1-17.
- Del Mar Ramón Torrijos, M. (2009). Effects of cross-linguistic influences on Language Acquisition: a corpus based study of semantic transfer in written production. *Revista de Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4 (1), 147 - 159.

Dewi, R. C., Rankuti, F. H., e Supriadi. (2021). Grammatical Errors on EFL Students' Conversation Practice: Surface Strategy Taxonomy. *Journal of Education and Teaching Learning*, 3 (3), 10 - 17.

Erikson, J. A., Alt, M., Shelley, G., Green, S., Hogan, T. P., Cowan, N. (2021). Phonological Vulnerability for School-Aged Spanish-English-Speaking Bilingual Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (5), 736 - 756.

Filipović, L. (2019). *Bilingualism in action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gollan, T. H., Shotter, E. R., Gomez, J., Murillo, M., e Rayner, K. (2013). Multiple Levels of Bilingual Language Control: Evidence From Language Intrusions in Reading Aloud. *Psychological Science*, 20 (10), 1-11.

Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2 (1), 163-187.

Grosjean, F., e Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Gross, M. C., e Kaushanskaya, M. (2020). Cognitive and Linguistic Predictors of Language Control in Bilingual Children, *Frontiers in Psychology*, 11 (968), 1-18.

Hartsuiker, R. J., Pickering, M. J., e Veltkamp, E. (2004). Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. *Psychological Science*, 15 (6), 409- 414.

Heydari, P., e Bagheri, M. S. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (8), 1583-1589.

Hoff E., e Core C. (2013). Input and Language Development in Bilingually Developing Children. *Seminars in Speech and Language*, 34 (4), 215 - 226.

Houssos, V. (2020). Language Transfer: A study on the notion of transfer and on the crosslinguistic lexical influence. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8 (1), 268 - 279.

Hsin, L., Legendre, G., e Omaki A. (2013). Priming Cross-Linguistic Interference in Spanish-English Bilingual Children. In: Baiz, S., Goldman, N., e Hawkes, R. ed., 2013. *Boston University Conference on Language Development*. Boston, 2/11/2012. Somerville: Cascadilla Press, 1-13.

Kehoe, M., e Havy, M. (2019). Bilingual phonological acquisition: the influence of language-internal, language-external, and lexical factors. *Journal of Child Language*, 46 (2), 292-333.

Kutsuki, A. (2021). Do Bilinguals Acquire Similar Words to Monolinguals? An Examination of Word Acquisition and the Similarity Effect in Japanese - English

Bilinguals' Vocabularies. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (1), 168 - 182.

Leoni, A. F., e Maturi, P. (2022). *Manuale di fonetica*. Roma: Carocci editore.

Lesniewska, J., e Pichette, F. (2018). Crosslinguistic influence in English as the weaker language of French-English and Polish-English bilingual children. *Studia Linguistica*, 135 (2), 131 – 146.

Mattheoudakis M., et al. (2016). Family and school language input: their role in bilingual children's vocabulary development. *Journal of Applied Linguistics*, 31, 49-69.

Mawardi, M., et al. (2019). Aspirated and unaspirated stops produced by non-native English teachers at a Pesantren in Aceh, Indonesia. In: *Proceedings of the 2nd English Education International Conference (EEIC) in conjunction with the 9th Annual International Conference (AIC)*, Banda Aceh, Indonesia, 18/09/2019, Universitas Syiah Kuala, p. 208-211.

Miller, D., et al. (2018). *Bilingual Cognition and Language. The state of the science across its subfields*. Reading: John Benjamins Publishing Company.

Navarro, S., e Paradis, J. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? *Journal of Child Language*, 30 (2), 371-393.

Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In: C. J. Doughty, e M. H. Long, a cura di, 2005. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 436-486.

Olson, D. J. (2013). Bilingual language switching and selection at the phonetic level: Asymmetrical transfer in VOT production. *Journal of Phonetics*, 41(6), 407-420.

Oshodi, B., e Oloro, T. O. (2018). Bilingual Acquisition and Phonological Interaction: Evidence from the Acquisition of Pronunciation by Yorùbá-English Bilingual Children. *Journal of Issues in Language and Literary Studies*, 4 (1), 130 - 144.

Öztüfekçi, A., e Dikilitaş, K. (2020). An Investigation of an Early Bilingual Child: Phonological Development at its Finest? *The Journal of English as an International Language*, 15 (1), 64 - 81.

Prior A., et al. (2017). Is susceptibility to cross-language interference domain specific? *Cognition*, 165, 10 - 25.

Stamenov, M. (2009). Cognates in language, in the mind and in a prompting dictionary for translation. In S. Goepferich, A. L. Jakobsen, e I. Mees, a cura di,

2009. *Behind the Mind. Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press, 219-251.

Van Dijk C., et al. (2022). Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual children: a meta-analysis. *Journal of Child Language*, 49(5), 897 - 929.

Wolfgang, L., (2012). Bilingualism and translation competence: A research project and its first results. *SYNAPS – A Journal of Professional Communication*, 27, 3 - 15.

Wright E. (2009). Dominance or preference? A case study of cross-linguistic transfer in bilingual child language acquisition, *TESL 522 Language Acquisition*, 1 - 16.

Wulandari, P. D. M., et al. (2022). Challenges encountered by an active bilingual child in productive skills. *Journal of English Language and Pedagogy*, 5 (2), 249 – 255.

Yip, V., e Matthews, S. (2007). *The Bilingual Child. Early Development and Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhao, Y. (2019). Negative Transfer of Mother Tongue in English. *Creative Education*, 10 (5), 940 - 946.

Zheng, X., Roelofs, A., e Lemhöfer, K. (2019). Language selection contributes to intrusion errors in speaking: Evidence from picture naming. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (4), 788-800.

Zuraw, K., et al. (2021). Competition between whole-word and decomposed representations of English prefixed words. *Morphology*, 31 (2), 201-237.

SITOGRAFIA

Treccani online: [https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/interferenza_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=-D8NzpS2N5E&ab_channel=MontanBuck

APPENDICE

Prima produzione scritta

Nen la mattina I sto pensando a fare a giocare forse ~~Double~~ DaBBIE,
Indovina cui? o disenare e giocare maestre. Poi per mangiare forse
Fish & Chips. E poi Volero fare la piastra su i ~~fly~~ Mya
capelly. Poi ~~not~~ o Noia di fare i Mya compity. (Times
tables). Poi o Noia di mangiare English Breakfast.
E poi lavare i Denty con Alessandra. Poi guardare
Chosen e andare a dormire.

Seconda produzione scritta

La Strega della fortuna.

La strega de fortuna vive in una
foresta magica. E vive dentro una piccolo cottage
ce era storta alla sinistra. E con lungo rose su
le sue pistole. E aveva lucy nella casa. Con ~~funzi~~
da per loro. Ma una giorno la strega a andato ~~per~~
trovare una persona. La strega era bellissima e
calma e era gentile. Stava andando per trovare



una persona

perce

domanda
contare la
sua storia
della sua
family

Ma quella persona doveva fare le prove, per fare vedere se
votava bene alla famiglia della strega e a la strega.

III

Questionario ALDeQ

Sezione B. Attuali capacità nella prima lingua (paragoni il figlio con gli altri bambini con italiano L2, eccetto che nella domanda 10)		
5. Paragonato ad altri bambini della stessa età, come pensate che vostro figlio si esprima?	Molto bene/meglio/uno dei migliori	3
	Allo stesso modo	2
	Un po' meno bene	1
	Non molto bene	0
	Punteggio ____/3	
6. Paragonato ad altri bambini della stessa età, come pensate che vostro figlio pronuncii le parole?	Molto chiaramente, uno dei migliori	3
	Nello stesso modo	2
	A volte non in modo chiaro	1
	Non molto chiaramente	0
	Punteggio ____/3	
7. È facile per la vostra famiglia o per i vostri amici avere una conversazione con vostro figlio?	Molto facile	3
	Abbastanza facile	2
	A volte non facile	1
	No, molto difficile	0
	Punteggio ____/3	
8. Paragonato ad altri bambini della stessa età, vostro figlio mostra difficoltà a pronunciare delle frasi corrette? <i>Esempio: ha un vocabolario appropriato, una grammatica corretta, delle frasi abbastanza lunghe in modo da riuscire a comunicare le proprie idee</i>	Non ha difficoltà, forse meglio	3
	Allo stesso modo	2
	Alcune difficoltà	1
	Molte difficoltà	0
	Punteggio ____/3	
9. Siete soddisfatti di come il bambino parla la vostra lingua madre?	Pienamente soddisfatti	3
	Soddisfatti	2
	Forse soddisfatti	1
	Per niente soddisfatti	0
	Punteggio ____/3	
10. Pensate che vostro figlio parli la vostra lingua madre come gli altri bambini del vostro Paese di origine?	Sì, meglio proprio come nel Paese di origine	3
	Sì per lo più, in maniera simile	2
	Più o meno come nel Paese di origine, con qualche differenza	1
	Non così bene come gli altri bambini	0
	Punteggio ____/3	

<p>Perché non siete soddisfatti? Perché pensate che vostro figlio sia diverso dai bambini del vostro Paese di origine? Pensate che stia perdendo la lingua madre a favore dell'Italiano?</p> <p><i>potrebbe migliorare la grammatica ed ampliare il vocabolario.</i></p>											
<p>Per calcolare il subtotale della sezione B, sommare il punteggio totale possibile delle risposte fornite nel denominatore. Poi sommare il punteggio totale delle risposte fornite come numeratore. Se è stato risposto a tutte le domande, il denominatore sarà 18.</p>	<p>SUBTOTALE SEZIONE B</p> <p>_____ / _____</p>										
<p>Sezione C. Pattern di comportamento e preferenze nelle attività</p>											
<p>11. A vostro figlio piace leggere libri, o gli piace che qualcuno gli legga?</p> <p><i>Non legge libri in italiano, legge solo se a scuola lo sollecitano.</i></p>	<table border="1"> <tr> <td>Molto</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><u>A volte</u></td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Raramente</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Mai</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Punteggio _____/3</td> </tr> </table>	Molto	3	<u>A volte</u>	2	Raramente	1	Mai	0	Punteggio _____/3	
	Molto	3									
	<u>A volte</u>	2									
	Raramente	1									
	Mai	0									
Punteggio _____/3											
<p>12. Come legge e scrive in lingua madre, paragonato ad altri bambini della stessa età?</p> <p><i>Se è troppo piccolo, chiedere come legge e scrive i numeri e i caratteri dell'alfabeto e qualche parola. Se non ha mai studiato in lingua madre, omettere la domanda.</i></p>	<table border="1"> <tr> <td><u>Molto bene, forse meglio</u></td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Uguale agli altri bambini</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Non così bene come gli altri bambini</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Notevolmente peggio degli altri bambini</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Punteggio _____/3</td> </tr> </table>	<u>Molto bene, forse meglio</u>	3	Uguale agli altri bambini	2	Non così bene come gli altri bambini	1	Notevolmente peggio degli altri bambini	0	Punteggio _____/3	
	<u>Molto bene, forse meglio</u>	3									
	Uguale agli altri bambini	2									
	Non così bene come gli altri bambini	1									
	Notevolmente peggio degli altri bambini	0									
Punteggio _____/3											
<p>13. Che tipo di attività gli piace fare?</p> <p>Se il genitore indica più di una categoria prendete il totale dei punti diviso per il numero dei punteggi e arrotondate se necessario.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Giochi legati all'uso del linguaggio (ad es., leggere, scrivere, giocare alla scuola)</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><u>Giochi cognitivi</u> (ad es., puzzle, disegni, giochi mentali, giochi al computer, automobili)</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><u>Giochi fisici</u> (ad es., calcio, baseball, nuoto)</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Televisione, videogiochi, travestimenti o giochi troppo infantili per l'età</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Punteggio _____/3</td> </tr> </table>	Giochi legati all'uso del linguaggio (ad es., leggere, scrivere, giocare alla scuola)	3	<u>Giochi cognitivi</u> (ad es., puzzle, disegni, giochi mentali, giochi al computer, automobili)	2	<u>Giochi fisici</u> (ad es., calcio, baseball, nuoto)	1	Televisione, videogiochi, travestimenti o giochi troppo infantili per l'età	0	Punteggio _____/3	
	Giochi legati all'uso del linguaggio (ad es., leggere, scrivere, giocare alla scuola)	3									
	<u>Giochi cognitivi</u> (ad es., puzzle, disegni, giochi mentali, giochi al computer, automobili)	2									
	<u>Giochi fisici</u> (ad es., calcio, baseball, nuoto)	1									
	Televisione, videogiochi, travestimenti o giochi troppo infantili per l'età	0									
Punteggio _____/3											
<p>14. Quanto velocemente/facilmente vostro figlio impara cose nuove?</p> <p><i>Es. sport; parole; giochi o puzzle; giocattoli nuovi; impara le regole di uno sport di squadra come il calcio; mette insieme i Lego, giochi al computer.</i></p>	<table border="1"> <tr> <td><u>Lo stesso giorno, immediatamente</u></td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Dopo alcuni tentativi</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Ha bisogno di aiuto e di tempo</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Molto tempo, a volte non vi riesce</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Punteggio _____/3</td> </tr> </table>	<u>Lo stesso giorno, immediatamente</u>	3	Dopo alcuni tentativi	2	Ha bisogno di aiuto e di tempo	1	Molto tempo, a volte non vi riesce	0	Punteggio _____/3	
	<u>Lo stesso giorno, immediatamente</u>	3									
	Dopo alcuni tentativi	2									
	Ha bisogno di aiuto e di tempo	1									
	Molto tempo, a volte non vi riesce	0									
Punteggio _____/3											

15. Quali sono i modi di dedicarsi alle attività che mostra vostro figlio? <i>Spiegazione: attività come giochi, mangiare, guardare la TV, giocare; musica, ballo. Comincia una o più di queste attività e finisce ciò che ha cominciato.</i>	Un'attività alla volta e la finisce	3
	Una o più attività alla volta e ne finisce una	2
	Dalle due alle quattro attività e ne finisce una	1
	Più di due/molte attività e raramente ne finisce qualcuna	0
	Punteggio _____/3	
16. Vostro figlio si irrita quando non riesce a comunicare le proprie idee?	Per niente	3
	A volte	2
	Spesso	1
	Frequentemente	0
	Punteggio _____/3	
Per calcolare il subtotalo della sezione C, sommare il punteggio totale possibile delle risposte fornite nel denominatore. Poi sommare il punteggio totale delle risposte fornite come numeratore. Se è stato risposto a tutte le domande, il denominatore sarà 18.	SUBTOTALE SEZIONE C _____/_____	
Sezione D. Famiglia		
17. Ci potete parlare dei vostri genitori? Che tipo di educazione hanno ricevuto e che lavori svolgono nel vostro Paese di origine? <i>Genitori della Bombina Ph.D.</i>		
<i>L'obiettivo di questa domanda è fornire un contesto per interpretare le risposte alla domanda 17b</i>		
<i>NONNA COGLIUNO - NONNO OPERAIO (MADRE)</i>		
<i>NONNA COGLIUNO - NONNO - TRAVELLINO (PADRE)</i>		
<i>NONNA PATERNA - scuole in seconda età.</i>		
<i>NONNO MATERNO scuole scuole tecniche.</i>		
17b) Tutti i vostri familiari hanno finito le scuole superiori?	3 = sì	
<i>Se il genitore dà una ragione di tipo estemo o ambientale (ad es. mancanza di fondi, guerre o lontananza della scuola), non attribuire punteggi alla domanda</i>	0 = no	
Punteggio _____/3		
18. C'è qualcuno tra i parenti prossimi del bambino o altri familiari che ha avuto difficoltà ad imparare a leggere e a scrivere, nel parlare o nella pronuncia, oppure è stato lento nell'imparare a parlare? Ci può spiegare?	Anamnesi familiare positiva?	
	6 = nessuna indicazione	
	3 = sì forse	
	0 = sì certo	
Punteggio _____/6		

Se il genitore si mostra aperto a domande più dettagliate e sembra esistere una anamnesi familiare positiva, allora usate la tabella qui sotto come guida, sia per quanto essi raccontano spontaneamente, oppure facendo domande dirette. Non è necessario chiedere tutto.

	Fratelli o sorelle	Padre	Madre	Parenti del padre	Parenti della madre
Difficoltà scolastiche o d'apprendimento	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>
Problemi di linguaggio o di pronuncia, nelle frasi, parole, nella grammatica o balbuzie	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>
Frequenza in scuole speciali	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input checked="" type="radio"/> No <input type="radio"/>	Si <input checked="" type="radio"/> No <input type="radio"/> <i>un cugino.</i>
Terapia logopedica	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input checked="" type="radio"/> No <input type="radio"/>	Si <input checked="" type="radio"/> No <input type="radio"/>
Problemi nel seguire indicazioni o nel comprendere domande	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>
Problemi nell'apprendimento della lettura	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>
Difficoltà ad imparare l'inglese	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>
Ripetuta una o più classi	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>	Si <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/>
Per calcolare il subtotalo della sezione D, sommare il punteggio totale possibile delle risposte fornite nel denominatore. Poi sommare il punteggio totale delle risposte fornite come numeratore. Se è stato risposto a tutte le domande, il denominatore sarà 9.					SUBTOTALE SEZIONE D _____ / _____
Per calcolare il punteggio totale dell'ALDeQ: sommare i numeratori e i denominatori delle diverse sezioni a calcolare la proporzione che deve essere compresa tra 0 e 1.					
Sezione A = _____ / _____ (18)				Proporzione: _____	
Sezione B = _____ / _____ (18)				Proporzione: _____	
Sezione C = _____ / _____ (18)				Proporzione: _____	
Sezione D = _____ / _____ (9)				Proporzione: _____	
Totale = _____ / _____ (63)				Proporzione: _____	

Tabella con valori di riferimento, calcolati su un campione di 105 bambini bilingui con sviluppo tipico. Le analisi sul campione di bambini con Disturbo Specifico di Linguaggio ($n = 18$) suggeriscono di utilizzare come valori di cut-off un punteggio inferiore o uguale a $-1.25 DS$.

Sezione	Media	DS	-1 DS	-1.25 DS	-1.5 DS	- 2 DS
Sezione A	.95	.11	.84	.81	.79	.73
Sezione B	.67	.28	.39	.32	.25	.11
Sezione C	.75	.15	.60	.56	.53	.45
Sezione D	.70	.34	.36	.28	.19	.02
<i>Punteggio totale</i>	.78	.11	.67	.64	.62	.56

Intervista ai genitori della partecipante

INTERVISTA AI GENITORI DELLA PARTECIPANTE

Informazioni sull'evoluzione linguistica della partecipante

- 1) Emily è entrata in contatto con entrambe le lingue fin dalla nascita o in due momenti distinti? (Nel secondo caso specificare quali sono i due periodi diversi, per esempio: italiano dalla nascita, inglese dai 2 anni).

Emily ha conosciuto entrambe le lingue dalla nascita. Inoltre è stata esposta a linguaggio dei segni per bambini ma in modo limitato. Tipo canzoncine e video e qualche parola base.

- 2) Come avete trasmesso la lingua italiana ad Emily? (Fornire alcuni esempi come: attraverso piccole conversazioni, giochi, lettura di libri, visione di cartoni ...).

Conversazioni in famiglia con i genitori entrambe italiani, interazione con la sorella maggiore, e dai 2 anni con il fratello, anche se a volte usano l'inglese. Vacanze dai nonni di lungo periodo tipo in estate per tre o quattro settimane. Alcuni incontri con conoscenti italiani in UK. Cartoni animati e canzoncine per bambini, libri ma in modo limitato per mancanza di materiale in UK. Alcuni incontri con filastrocche cantate in italiano ma non ha partecipato regolarmente.

Aupair italiane per alcune settimane.

Durante la pandemia ha trascorso un periodo di quasi sei mesi in Italia.

- 3) Emily come ha acquisito la lingua inglese? (Fornire alcuni esempi come: giocando con i vicini di casa, andando all'asilo nido, in parrocchia ...).

Conversazione con amici. Babysitter e asilo nido dai due anni. Incontri in chiesa per bambini. Ciclo scolastico ed incontri vari con genitori e bambini. Feste di compleanno. Canzoni e libri. Programmi televisivi in inglese.

- 4) Dato che Emily presenta un livello linguistico più alto in inglese che in italiano, è possibile affermare che la sua prima lingua è l'inglese e la sua seconda lingua è l'italiano, ma è sempre stato così? (Nel caso in cui la situazione linguistica in passato era invertita, bisogna indicare all'incirca quando è avvenuta l'inversione tra le due lingue).

Dai due anni in poi con la frequentazione di baby-sitter inglese e gioco con la sorella più grande in inglese il livello linguistico da italiano si è invertito con quello inglese. Tv e programmi in inglese sembra abbiano influenzato con l'inversione.

- 5) Attualmente Emily in quali contesti parla italiano? E in quali contesti parla inglese?

Parla italiano con i nonni ed i parenti quando siamo in contatto via telefono qualche volta al mese, e soprattutto quando visitiamo in estate per 3/4 settimane.

In case noi genitori teniamo generalmente la conversazione in italiano e qualche volta lei risponde/conversa in italiano.

Informazioni sui genitori della partecipante

- 6) Da quanto tempo vivete in Inghilterra? (Specificare anche l'età che avevate quando avete lasciato l'Italia).

Dal 2006 siamo espatriati in UK, aveva 25 la mamma e 27 il papà. Siamo restati da allora e sono 18 anni.

- 7) Quali sono i motivi che vi hanno spinto a prendere la scelta di trasferirvi in Inghilterra?

Inizialmente la necessità di acquisire la lingua inglese per superare esami accademici di università, e siamo restati per proseguire studi e trovato lavoro e casa.

- 8) Da quanti anni vivevate in Inghilterra quando è nata Emily?

Eravamo in Inghilterra da 9 anni.

- 9) Come considerate il vostro livello di inglese attualmente? (dare un giudizio come: buono, molto buono, ottimo, eccellente).

Credo entrambe molto buono lo usiamo per lavoro ed abbiamo sostenuto esami di lingua.

- 10) Qual è la lingua che parlate più spontaneamente in casa?

Italiano, ma a volte quando i bambini sono in casa provocano la risposta in inglese.

- 11) Qualche volta vi capita di mescolare le due lingue? (ovvero di inserire delle parole di una lingua mentre parlate un'altra lingua, per esempio: "Ho visto un *bird* appoggiarsi sulla finestra". Fornire eventuali dettagli, per esempio: Sì, ma solo quando sono stanco/a o quando ho appena finito una conversazione in una lingua diversa).

Certamente, soprattutto per frasi più immediate e perché a volte le parole in italiano non vengono in mente. Certe parole specifiche e raramente usate sono più accessibili in inglese, tipo verdura e frutta ananas, *carciofi*, parole di raro uso in inglese che mancano nel vocabolario sono qualche volta sostituite nelle nostre frasi da quella italiana corrispondente per capirci.

- 12) Qualche volta vi succede di commettere errori dovuti al trasferimento di proprietà linguistiche specifiche di una lingua nell'altra lingua? (Per esempio: "Ha andato a scuola" (inglese → italiano, invece di "sono andato a scuola"), "I *dont' like* the *argument of this book*" (italiano → inglese invece di "I don't like the *topic of this book*").