

L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME Lx DOPO IL FRANCESE

di Tiziana Quadrio

ABSTRACT

Vengono qui presentati i risultati del percorso di Ricerca Azione da me svolto in un corso intensivo di livello A1. L'obiettivo era verificare sperimentalmente ipotesi fondate sui principi e i metodi elaborati negli ultimi vent'anni nell'ambito della ricerca sull'apprendimento plurilingue, analizzando l'influsso esercitato dalla conoscenza del francese sull'apprendimento dell'italiano come Lx ($x > 2$) osservato in un'abilità produttiva. Per sostenere il transfer linguistico dal francese all'italiano sono stati sperimentati interventi di osservazione di somiglianze e differenze tra le due lingue basati sui principi dei "sette setacci" del metodo EuroCom. I dati di un gruppo sperimentale (con conoscenze di francese) confrontato con due gruppi di controllo (uno privo di conoscenze di francese, l'altro con conoscenze di francese ma non sensibilizzato al confronto interlinguistico) confermano l'utilità degli interventi di sensibilizzazione ispirati al metodo EuroCom.

1. IL FOCUS DELLA MIA RICERCA AZIONE

Il mio lavoro di Ricerca Azione (RA), che si è svolto in un corso intensivo di livello A1 di tre settimane (dal 10 al 28 marzo 2014), erogato dal *Zentrum für Sprachen* della Julius-Maximilians-Universität di Würzburg, si è concentrato sull'osservazione dell'influenza di una lingua appresa precedentemente dagli studenti sullo studio dell'italiano come terza (o quarta) lingua e sulla costruzione e sperimentazione di momenti di riflessione interlinguistica allo scopo di sfruttare queste competenze per facilitare l'apprendimento dell'italiano¹. Infatti, una caratteristica specifica degli studenti universitari tedeschi, che dipende dal sistema scolastico vigente, è il loro *background* linguistico. Il *curriculum* scolastico tedesco che porta alla maturità liceale (*Abitur*), fino a poco tempo fa l'unica che consentisse di intraprendere uno studio universitario, prevede lo studio di due lingue straniere così che tutti gli studenti hanno conoscenze d'inglese e di almeno un'altra lingua stra-

niera, anche classica. La seconda lingua straniera più studiata è il francese, benché negli ultimi tempi il latino abbia vissuto un *revival* e si assista a un aumento del numero di studenti che scelgono lo spagnolo. Attraverso lo studio del latino, gli apprendenti hanno solitamente acquistato dimestichezza con la terminologia grammaticale e sono propensi alla riflessione metalinguistica. Tale situazione offre quindi la possibilità di studiare il fenomeno del plurilinguismo o meglio dell'apprendimento dell'italiano come L3 o L_x ($x > 2$). Considerando che l'apprendimento di una lingua straniera come L3 presenta delle caratteristiche diverse sia dal punto di vista cognitivo che strategico rispetto a quello della L2 (Marx 2004), sembra saggio tenere conto nell'insegnamento di una terza lingua come l'italiano del fatto che gli apprendenti conoscono già altre lingue straniere e concentrare l'attenzione anche sugli elementi positivi del *transfer* linguistico nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Ho scelto dunque di focalizzare l'attenzione sull'influsso del francese sull'apprendimento dell'italiano e di inserire, nelle fasi di riflessione sulla lingua, dei momenti di confronto tra le due lingue romanze, visto anche il ruolo svolto negli adulti dall'apprendimento consapevole di una lingua straniera (Jessner 2004). Siccome il manuale in adozione, basato sul *task based approach* e volto all'azione, prevede lo svolgimento di numerosi compiti scritti, come campo d'indagine e di verifica dell'azione si prestavano le abilità produttive degli studenti che imparavano l'italiano dopo il francese.

L'idea è nata dalla lettura del volume *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“* di Nicole Marx che discute in quale misura sia possibile sfruttare nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera le conoscenze di inglese degli apprendenti. Nel fare ciò l'autrice si concentra sulla comprensione orale. Nella parte teorica presenta diversi modelli di spiegazione dell'apprendimento plurilingue e analizza gli elementi positivi del *transfer* nell'apprendimento del tedesco dopo l'inglese, discutendo i metodi e i risultati della ricerca sull'apprendimento di L3, sulla cui base sviluppa i parametri per una lezione di tedesco come lingua straniera dopo l'inglese. Nella parte empirica l'autrice confronta due gruppi di studenti provenienti da corsi di studio internazionali mistilingui dell'Università di Darmstadt rispetto ai risultati raggiunti nella comprensione orale, utilizzando test d'ascolto, interviste retrospettive e questionari. Il confronto tra i due gruppi rivela che gli apprendenti del gruppo sottoposto all'intervento didattico di sensibilizzazione su somiglianze e differenze tra inglese e tedesco riescono a sfruttare meglio le loro conoscenze d'inglese rispetto all'altro gruppo, dimostrando l'utilità dell'impiego dei "sette setacci" del progetto EuroCom (Klein & Stegmann 2000) nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera dopo l'inglese. I risultati positivi di

quest'indagine mi hanno fatto riflettere sulla possibilità di condurre uno studio di questo tipo nell'ambito dell'apprendimento/ insegnamento dell'italiano per verificare il potenziale di un tipo di didattica che sensibilizza al confronto tra una lingua appresa e una da apprendere, per cui ho deciso di sperimentare a mia volta i principi didattici e matetici proposti da Neuner (2003) e Klein & Stegmann (2000) e i parametri per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera dopo il francese presenti in Klein (2007) e Klein & Strathmann (2011).

2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Per scegliere e pianificare il mio percorso di RA mi sono confrontata con il tema del plurilinguismo e dell'apprendimento/ insegnamento plurilingue, di cui sintetizzo qui brevemente il quadro teorico che ha fatto da sfondo alla mia ricerca.

Presento quindi i principi metodologici dell'approccio al mondo delle lingue romanze di Klein & Stegmann *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können* (disponibile anche in traduzione italiana *EuroComRom – I sette setacci. Impara a leggere le lingue romanze!*, cfr. Giudicetti, Klein & Maeder 2002). In base a questi ho preparato gli interventi di confronto interlinguistico, adattandoli ai contenuti del corso perché rispondessero alle esigenze didattiche concrete, legate ai materiali (manuale) ma anche agli studenti (problemi, difficoltà, domande, dubbi, ecc.).

2.1 LA RICERCA SUL PLURILINGUISMO E L'APPRENDIMENTO DI PIÙ LINGUE: TLA vs. SLA

Il plurilinguismo (ingl. *multilingualism*) e l'acquisizione/ apprendimento di più lingue (ingl. *multiple language acquisition*) sono fenomeni di cui in tempi recenti si è indagata la natura anche in una prospettiva glottodidattica². L'acquisizione/ apprendimento e l'uso di due e più lingue sono infatti parte integrante della realtà globalizzata contemporanea (cfr. Aronin & Singleton 2008). Anche se nel plurilinguismo è spesso compreso il bilinguismo come caso specifico, nella ricerca degli ultimi anni si è dato spazio al problema della distinzione dei due concetti e in particolare alla discussione delle differenze tra l'apprendimento della prima lingua straniera (L2) e quello delle lingue successive (L3, L4 ecc.). Tra i più recenti e importanti studi basti ricordare l'*Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* a cura di Auer & Li (2007) e la miscellanea sulla ricerca in campo di apprendimento delle L3 a cura di Aronin & Hufeisen (2009).

Ad aprire la strada allo studio del plurilinguismo e dell'acquisizione/apprendimento plurilingue sono stati studiosi come Braun (1937) o Vildomec (1963) cui va il merito non solo di aver individuato il fenomeno come un campo di studio a sé stante, ma anche di aver evidenziato gli aspetti positivi dell'esistenza di più lingue nel repertorio linguistico di un parlante o apprendente. Del plurilinguismo presente in ogni individuo (anche nella forma di varianti dialettali, sociodialettali o stilistiche) si occupano numerosi studi (uno dei primi è del 1979) di Wandruszka che concentra l'attenzione sul contatto linguistico nel singolo parlante/ apprendente, mentre ricercatori come Oksaar (1977) e più tardi diversi altri (cfr. Aronin & Hufeisen 2009a: 2) descrivono i progressi dei loro figli nell'acquisizione contemporanea di tre lingue. Tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 si assiste a un consolidamento della ricerca con studi su casi di tri- o plurilinguismo. Applicando i risultati della ricerca sul bilinguismo e la SLA (*Second Language Acquisition*) alla ricerca sul tri-/ plurilinguismo e la TLA (*Third/ Tertiary Language Acquisition*), gli studiosi mettono in luce come quest'ultima non consista semplicemente nell'aggiunta alle L1 e L2 di una L3 ecc. (così come il bilinguismo non è la somma di due monolinguismi) e non rappresenti una sottospecie della SLA. Per questo, a partire dagli anni '90, iniziano a essere organizzati convegni dedicati al plurilinguismo e all'apprendimento/ insegnamento di L3 (cfr. Aronin & Hufeisen 2009a: 3). Pressoché contemporaneamente (1993) Roberto Gusmani crea presso l'Università degli Studi di Udine il Centro Internazionale sul Plurilinguismo (C.I.P.), un'istituzione scientifica, finalizzata alla ricerca, alla documentazione e alla formazione nel campo del plurilinguismo, unica in Italia e nel panorama internazionale³. Una decina d'anni più tardi nasce l'International Association of Multilingualism (IAM), un'associazione di e per ricercatori interessati ai temi connessi con il plurilinguismo e l'acquisizione/ apprendimento di più lingue⁴ e Cenoz e Jessner fondano la rivista *The International Journal of Multilingualism (IJM)*⁵.

I principali filoni di ricerca sul plurilinguismo si muovono nei settori della sociolinguistica, psicolinguistica, neurolinguistica, pragmatolinguistica, linguistica applicata e dell'insegnamento/ apprendimento di più lingue straniere o delle applicazioni in eventi di apprendimento concreti con iniziative e progetti come percorsi CLIL, esperienze d'immersione o casi di glottodidattica integrata⁶.

L'attenzione si sposta dalla CLI (*cross-linguistic influence*) tra L1 e L2 a quella tra le lingue non materne: con l'inizio di questo secolo il dibattito sull'unicità del trilinguismo si fa più intenso e si assiste a un notevole aumento del numero di studi sul plurilinguismo e la CLI di cui si evidenziano le differenze rispetto al bilinguismo⁷. Ci sono infatti numerosi fattori che distinguono l'apprendimento di un'ulteriore lingua straniera (L3, L4, L5 ovvero L_x con $x > 2$) da quello della prima lingua straniera

(L2): per esempio, una base più ampia per il *transfer* linguistico (cioè il passaggio positivo di elementi da una lingua all'altra) e una maggiore consapevolezza non solo (meta)linguistica (sapere dichiarativo) ma anche (meta)cognitiva e glottomatetica (sapere procedurale), cioè migliore conoscenza della lingua o delle lingue in sé ma anche delle proprie competenze/ abilità, delle proprie capacità, del proprio stile cognitivo, nonché maggiore e più flessibile impiego delle strategie d'apprendimento in generale e glottomatetiche in particolare (Marx 2005: 62 e 81). Studi comparativi hanno inoltre rilevato che apprendenti in possesso di una lingua straniera (o più) ottengono risultati migliori e più rapidamente di apprendenti per i quali la lingua di apprendimento è la prima lingua straniera in assoluto (L2), per cui si può dire che è generalmente più facile apprendere una L3 o L_x ($x > 2$) di una L2. D'altro canto, emergono nuovi problemi che sono specifici del plurilinguismo e della TLA come l'incidenza delle conoscenze pregresse nel processo di apprendimento delle lingue successive alla L2. Sulla base dei dati empirici raccolti sono quindi state formulate diverse ipotesi sull'apprendimento plurilingue che portano allo sviluppo di modelli per spiegare le condizioni e le modalità secondo cui la precedente esperienza e conoscenza di una lingua straniera (L2) può influenzare i processi di acquisizione successivi⁸.

Il "modello dei fattori" (*Faktoren-Modell*), elaborato da Hufeisen (1998, 2000, 2003) e Hufeisen & Marx (2007), mette chiaramente in luce i fattori determinanti nell'apprendimento di una terza lingua straniera che si possono classificare in:

- fattori esterni all'apprendente: contesto d'apprendimento, quantità e qualità dell'*input* ecc.;
- fattori interni all'apprendente:
 - fattori neurofisiologici: età, capacità personali, sensibilità pragmatica;
 - fattori affettivi: motivazione, filtro affettivo, livello di competenza linguistica percepito della L2 e di eventuali altre lingue straniere precedentemente apprese, autoconsapevolezza linguistica, vicinanza/ distanza percepita tra le lingue, convinzioni e atteggiamenti, ecc.;
 - fattori cognitivi: livello di consapevolezza linguistica e metalinguistica, stili cognitivi, strategie d'apprendimento e linguistiche ecc.;
 - fattori interni specifici della TLA: esperienze e strategie d'apprendimento di una lingua straniera (capacità di comparare, trasferire, fare connessioni interlinguistiche), interlingua di lingue straniere precedenti, livello di competenza della L2 e di eventuali altre lingue straniere precedentemente apprese, strategie glottomatetiche;

- fattori linguistici: L1, L2, *status* della L2, rapporti tipologici e genealogici tra le lingue, interlingua della lingua *target*, ecc.

La visione olistica offerta da questo modello aiuta a descrivere e spiegare i processi e fenomeni d'influenza interlinguistica nella TLA, rendendo giustizia alla complessità del processo d'apprendimento plurilingue, in cui un ruolo importante è svolto anche dalla variabilità del sistema plurilingue e dalla decadenza/ conservazione delle lingue precedentemente apprese.

Dai risultati degli studi condotti alla luce dei vari modelli (Ó Laorie & Singleton 2009) e in particolare di quello descritto (Marx 2005) si possono ricavare indicazioni circa gli approcci e i metodi utili in una situazione di TLA⁹ e arrivare così a un ripensamento della prassi didattica concreta.

2.2 IL CONCETTO DI TRASFERENZA

Mi sembra opportuno fornire una definizione del concetto di "trasferenza" (ingl. *Transference*, ted. *Transferenz*) che per alcuni non è altro che una variante di *transfer*¹⁰. Infatti il termine, strettamente correlato a quello di *transfer*, è stato definito da Clyne (1980: 641) nell'ottica di evitare la 'negatività' implicata dalla nozione di "interferenza":

Con t(rasferenza) indichiamo l'assunzione di elementi, tratti e regole da un'altra lingua e con transfer un fenomeno di trasferimento.¹¹ (Trad. mia)

Questa definizione è ripresa letteralmente in Clyne (1991: 160):

Trasferenza è impiegato per un processo di trasferimento di elementi, tratti o regole da una lingua a un'altra, e per il risultati di questo processo. Qualsiasi esempio di trasferimento è un transfer.¹² (Trad. mia)

Per Michael Clyne dunque il termine "trasferenza" indica il processo, mentre *transfer* il prodotto dell'adozione di "elementi, tratti o regole" per passaggio o trasferimento da una lingua all'altra nell'individuo bi- o plurilingue. Ai primi anni '80 risalgono anche le prime attestazioni italiane del termine in Muljačić (1981 e 1983).

Sulla scorta di Juhasz, Nicole Marx (2005) fa un impiego diverso dei termini in questione (p. 27 n. 13):

Nel presente lavoro si distingue sostanzialmente tra i concetti di "trasferenza" (come termine generale per indicare l'influsso di un elemento nel sistema linguistico su un altro elemento), "transfer"

(l'influsso positivo di una lingua su un'altra, cioè esso porta a un'espressione corretta) e "interferenza" (l'influenza di una lingua su un'altra che porta a un'espressione errata).¹³ (Trad. mia)

Inoltre chiarisce (p. 64 n. 29):

Quando qui si parla di *trasferenza*, *transfer* e *interferenza*, si intende sostanzialmente la variante dell'interlingua.¹⁴ (Trad. mia)

Anche nel presente lavoro "trasferenza" è inteso come iperonimo comprendente *transfer* e "interferenza" per indicare sia un'influenza positiva (che porta a un'espressione corretta) sia un'influenza negativa (che porta all'errore) di una lingua sull'altra, non solo perché il *transfer* è molto più difficile da individuare dell'interferenza per cui esso rimane il più delle volte ignorato, ma anche perché l'interferenza stessa va vista come processo/ fenomeno positivo (cfr. Marx 2005: 94-95) in quanto manifesta uno sviluppo dell'interlingua dell'apprendente attraverso analogie o inferenze con o da un sistema linguistico noto (LM o, ancor più, L2, se genealogicamente vicina o percepita come tale).

2.3 I SETTE "SETACCI" DEL PROGETTO EUROCOMROM

Lo scopo del metodo EuroCom, illustrato da Klein & Stegmann (2000), è di stimolare il plurilinguismo europeo con un metodo comparativo per sviluppare innanzitutto la comprensione scritta di più lingue genealogicamente affini come quelle romanze¹⁵. Anche se si tratta di un metodo concepito per migliorare le capacità deduttive e sviluppare l'abilità ricettiva della comprensione in particolare scritta, esso suggerisce la possibilità di una riforma dell'insegnamento linguistico volta a facilitare l'apprendimento, i cui vantaggi possono essere apprezzabili, a mio giudizio, in tutti gli ambiti della competenza comunicativa, comprese le prestazioni linguistiche produttive.

Se nell'apprendimento di una nuova lingua la fase iniziale è cruciale, una strategia in grado di far leva su quello che l'apprendente già sa accresce senza dubbio la motivazione e il profitto: lo studente si rende conto infatti di conoscere già una parte importante della nuova lingua, acquistando così fin da subito una maggiore confidenza con essa. Le ragioni di ciò sono da un lato gli internazionalismi, dall'altro la parentela linguistica, grazie alla quale è possibile riconoscere (e secondo me anche ri-produrre) in una nuova lingua strutture linguistiche già note, tanto nella fonologia quanto nella morfologia e nella sintassi.

Il procedimento deduttivo EuroCom, esemplificato nel volume EuroComRom (Klein & Stegmann 2000) sul modello della famiglia delle lingue romanze, individua sette domini, chiamati "setacci" (o "filtri"), in

cui è possibile ritrovare ciò che è noto in ogni nuova lingua affine (cfr. Klein & Stegmann 2000: 14).

Attraverso i sette "setacci" è possibile individuare nella nuova lingua:

1. il *lessico internazionale* [LI], cioè il lessico condiviso dalle diverse lingue viventi *standard* che si attua in buona parte su una base latino-romanza;
2. il *lessico panromanzo* [LP], cioè il lessico condiviso dalla famiglia delle lingue romanze: circa 500 parole del passato latino ma anche germanico sono ancora presenti nel lessico elementare del francese e dell'italiano (cfr. Klein & Stegmann 2000: 37-60, in particolare 38);
3. le *corrispondenze fonologiche* [CF], basate su un ridotto numero di formule elencabili sistematicamente, che consentono di identificare le parentele lessicali (cfr. Klein & Stegmann 2000: 61-64 e 71-76);
4. le *grafie e pronunce* [GP] che possono ostacolare il riconoscimento della parentela lessicale e semantica: una visione d'insieme sistematica rende consapevoli di queste differenze, mostra la logica delle convenzioni ortografiche di ogni lingua e rende trasparenti le diverse convenzioni di pronuncia, favorendo l'apprendimento (cfr. Klein & Stegmann 2000: 100 e 101-106);
5. le *strutture sintattiche panromanze* [SSP] che permettono di situare articoli, nomi, aggettivi, verbi, congiunzioni, ecc. nelle frasi principali (i nove tipi fondamentali di frase sono strutturalmente identici in tutte le lingue romanze, anche in molte frasi secondarie come frasi relative e condizionali), consentendo di isolare facilmente, grazie a brevi suggerimenti, le particolarità delle singole lingue (cfr. Klein & Stegmann 2000: 115-119);
6. gli *elementi morfosintattici* [EM] che sono tra i più frequenti in un testo: i diversi elementi grammaticali dell'universo romanzo possono essere ricondotti con formule di base a un denominatore comune (cfr. Klein & Stegmann 2000: 123-132);
7. i *prefissi e suffissi* [PS] che permettono di dedurre il senso di parole composte separando il prefisso o suffisso dalla radice per cui è sufficiente ricordare il significato di un numero esiguo e facilmente memorizzabile di prefissi e suffissi latini e greci per capire un ampio numero di parole (cfr. Klein & Stegmann 2000: 139-145).

La suddivisione sistematica in sette campi diversi nasce da esigenze di chiarezza. L'ordine segue un criterio di crescente impegno: ciò che è più facilmente riconoscibile nella nuova lingua precede quello che è possibile comprendere solamente grazie a uno sguardo più attento. Per questo ho deciso di ricorrere nel lavoro pratico in classe al dominio (o

ai domini) che, di volta in volta, meglio soddisfaceva(no) le esigenze del momento, facendo affidamento su tutti e sette i setacci senza una successione gerarchica. Grazie all'approccio comparativo in questi domini l'apprendente prende atto dell'importanza delle proprie conoscenze.

Se da una parte sfruttare la parentela tra le lingue permette di accedere più facilmente al plurilinguismo, dall'altra la disponibilità al plurilinguismo è determinata dalle esperienze fatte in precedenza con le lingue straniere. È perciò necessario dissipare le paure che ostacolano l'accesso ad altre lingue come la paura delle interferenze. Gli interventi di sensibilizzazione hanno quindi l'obiettivo, da un lato, di rendere consapevoli gli apprendenti del grande vantaggio di riconoscere e poter facilmente memorizzare parole e strutture grazie alla loro somiglianza con quelle di un'altra lingua e, dall'altro, di liberarli dalla paura di fare errori (cfr. Klein & Stegmann 2000: 18).

3. IL MIO PERCORSO DI RA

Dal momento che la ricognizione sarebbe stata possibile solo con l'inizio del corso e si sarebbe dovuta limitare a un paio di giorni, ho provato a definire preliminarmente la questione che intendevo indagare e le finalità della ricerca, mettendo a fuoco le domande e le ipotesi da cui partire e l'obiettivo che mi prefiggevo.

3.1 AREA INDAGATA E OBIETTIVO DELLA RICERCA

La ricerca si proponeva di studiare come la conoscenza del francese influisca sull'apprendimento e l'uso del lessico e della morfosintassi dell'italiano e di vedere come tenere conto delle conoscenze linguistiche pregresse degli studenti per aiutarli a imparare l'italiano. A questo scopo ho deciso:

- (A) di rilevare i fenomeni di interferenza e, per quanto possibile, di *transfer* nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera dopo il francese attraverso l'analisi delle produzioni scritte;
- (B) di elaborare e proporre attività di riflessione interlinguistica basate sul procedimento analogico e deduttivo dei "sette setacci" e finalizzate a favorire il *transfer* linguistico dal francese all'italiano per vedere se e come queste influiscono sull'apprendimento.

L'obiettivo ultimo era di poter trarre dai risultati alcune conclusioni sul piano didattico per migliorare l'insegnamento dell'italiano in un conte-

sto plurilingue (cfr. Marx 2005: 17-19 e 247-262).

3.2 TIPOLOGIA DI RA

Basandosi sull'analisi di un campo relativamente limitato e sull'osservazione di un campione ristretto e abbastanza omogeneo, il mio percorso di RA si prefigura come uno studio di caso multiplo in un arco di tempo breve.

Siccome esistono studi sull'influenza di una L2 sull'apprendimento di una L3 genealogicamente affine (per esempio, Marx 2005), mi è stato possibile partire da un'ipotesi che intendevo verificare attraverso la mia RA, ma mi sono sforzata di avvicinarmi al gruppo da analizzare senza preconcetti o assunti troppo rigidi per poter elaborare i risultati all'interno del quadro di riferimento generale a partire dall'evidenza empirica dei fenomeni su cui gettar luce. Ero tuttavia consapevole del fatto che inevitabilmente l'interpretazione dei dati potesse essere influenzata dalle mie convinzioni personali maturate attraverso la lettura di studi analoghi e per questo ho deciso di condividere con un collega e la *tutor* la valutazione e la riflessione.

Vista la complessità del fenomeno dell'apprendimento plurilingue e le difficoltà della sua analisi (Marx 2005: 53-95, 163-171), mi sono proposta uno studio esplorativo e descrittivo, in cui osservare e descrivere i fenomeni che si manifestano, cercare di scoprire i meccanismi cognitivi che operano nell'apprendimento in successione di due lingue romanze, nonché descrivere gli effetti, se visibili, dell'intervento di sensibilizzazione interlinguistica.

3.3 TEMPI, ATTORI, PRINCIPI ETICI

Ottenuto il consenso alla realizzazione del progetto di ricerca dalla direttrice del Centro linguistico, il mio percorso di RA, che ha compreso le fasi di pianificazione, ricognizione, azione e monitoraggio ripetuti, riflessione e valutazione, è cominciato il 4 febbraio 2014 con la stesura di una traccia della pianificazione ed è proseguito fino a inizio settembre. La fase di osservazione, azione e monitoraggio ha coinvolto le tre settimane (dal 10 al 28 marzo) di corso che prevedeva 60 ore di attività didattica.

Gli attori della RA sono stati:

- a. gli studenti del corso che avevano appreso il francese (gruppo sperimentale = GS) e quelli che conoscevano altre lingue straniere al di fuori del francese (gruppo di controllo = GC[1]) con

- cui ho stipulato a inizio corso un "contratto formativo" per avere il loro consenso al trattamento dei dati personali¹⁶;
- b. gli studenti di un corso intensivo dello stesso livello con conoscenze di francese ma non sottoposti a interventi didattici di sensibilizzazione interlinguistica (gruppo di controllo 2 = GC2);
 - c. un collega, che ha discusso con me i materiali (questionari, schede di osservazione) e mi ha fornito i testi della verifica di alcuni suoi studenti (GC2), una collega che ha presenziato ad alcune lezioni, compilando una scheda di osservazione diretta, e l'autrice del manuale *Bravissimo!*, Marilisa, cui devo indicazioni bibliografiche e suggerimenti iniziali;
 - d. la mia *tutor* Genny che si è messa a disposizione per qualsiasi tipo di problema, perplessità o dubbio;
 - e. io stessa in qualità di insegnante-ricercatrice.

Nonostante il rischio di condizionamento (cfr. Marx 2005: 206), ho deciso di spiegare agli studenti le finalità e modalità della mia RA in particolare per motivarli all'attivazione delle loro conoscenze linguistiche pregresse¹⁷.

3.4 LA CLASSE SEDE DELLA RA

La classe sede del percorso di RA era una classe di principianti assoluti. La Tabella 1 riporta in corrispondenza delle iniziali cifrate dei corsisti (C) che hanno firmato la mia dichiarazione sui principi etici (RA): le lingue conosciute (L), le azioni di monitoraggio – questionario di inizio e fine corso (QIC/QFC), produzioni scritte (PS), schede di *feedback* (FB) – a cui hanno preso parte e i risultati ottenuti nella prova scritta (PS 9 = KL "Klausur") (punteggio su 25) e nella verifica di profitto in generale (percentuale raggiunta e voto corrispondente che va da un massimo di 1 a un minimo di 6).

*L

I = inglese
P = portoghese

F = francese
C = ceco LM

S = spagnolo
T = tedesco LS

L = latino

C	RA	L*	QIC	QFC	PS 1	PS 2a-b	PS 3	PS 4	PS 5	PS 6	PS 7	PS 8	PS 9=KL	/25	/100	Voto
B1	x	IFS	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	22	91	1,3
B2	x	IFS	x	-	x	-	x	x	-	-	-	-	x	20	80	2,3
D	x	IS	x	-	-	-	x	x	x	-	x	x	x	17	53,5	5
F	x	IL	x	x	-	-	-	-	-	x	x	x	x	18,5	72	3,3
G1	x	IFSL	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	24	92	1,3
G2	x	IFL	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	20,5	51	5
G3	x	IFS	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	22,5	87,5	1,7
G4	x	IFL	x	x	x	x	-	-	-	x	-	x	x	23	90	1,3
H1	x	IFL	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	x	22	87	1,7
H2	x	-	-	-	x	-	x	-	x	x	x	x	x	21,5	84,5	2
H3	x	IFL	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
K1	x	IFL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23	91	1,3
K2	x	-	-	-	-	x	x	x	x	-	x	x	x	19,5	70,5	3,3
K3	x	IFL	x	-	-	-	x	x	-	x	-	x	x	23	74	3
K4	x	IF	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
K5	x	IF	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	23	79	2,7
M	x	CILT	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15,5	52,5	5
N	x	ISL	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	23	89	1,7
S1	x	IL	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S3	x	CIT	x	-	x	-	-	-	-	-	x	x	x	22	63,5	5
T	x	IL	x	x	-	-	x	x	-	-	-	x	x	19	69,5	3,7
U	x	IFSP	x	x	x	-	-	x	-	x	x	x	x	24	94	1,3
W	x	IF	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-	x	21	81	2,3
Z	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabella 1: Documenti raccolti per il monitoraggio

3.5 STRUMENTI DI RACCOLTA DEI DATI E AZIONI FINALIZZATE A FACILITARE L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO

Individuata l'area d'indagine e lo scopo della RA, ho cercato di stabilire gli strumenti più idonei per ricavare informazioni sui fenomeni e meccanismi della trasferenza evidenti nella produzione scritta, nonché gli effetti e la percezione delle azioni d'intervento didattico volte a sostenere il *transfer* linguistico tra il francese e l'italiano.

Tra i metodi quantitativi e qualitativi più frequentemente utilizzati negli studi sull'apprendimento plurilingue ne ho scelti alcuni di entrambi i tipi: questionario, note di campo, promemoria analitico (scheda COLT), scheda di controllo.

Per la raccolta dei dati relativi alle lingue conosciute e la divisione della classe in gruppi, ho preparato e distribuito, nell'incontro di presenta-

zione della RA, un questionario a domande chiuse e aperte per la rilevazione della biografia linguistica degli studenti e degli stili di apprendimento. Il questionario prevedeva tre parti:

- (1) una parte con informazioni da inserire negli spazi e domande a risposta chiusa (età, scuola frequentata, corso di studi, lingua materna, lingue straniere conosciute, ordine di apprendimento, età, durata, modalità d'apprendimento di ciascuna, livello raggiunto del QCER, autovalutazione per abilità);
- (2) una parte sugli stili di apprendimento, per cui ho utilizzato il questionario trovato nel sito di Mariani¹⁸;
- (3) una parte sulle esperienze di riflessione metalinguistica (gli insegnanti di lingua straniera che hai avuto facevano riferimento, durante la lezione, a qualche altra lingua?, se sì, ti ha aiutato?; secondo te riflettere su somiglianze e differenze tra le lingue che conosci può essere utile? sì/no, perché?).

I dati emersi mi hanno consentito di delineare un profilo linguistico-esperienziale di ciascuno studente e, attraverso una tabulazione delle risposte, di individuare nel gruppo classe due sotto-gruppi abbastanza omogenei: il GS, da cui ho escluso quanti hanno studiato anche un'altra lingua romanza, e il GC, indicati rispettivamente nella Tabella 1 con varie tonalità di rosso e di blu.

Per osservare l'uso linguistico degli studenti nel corso di lavori a coppie o di gruppo e soprattutto nell'interazione con la docente, ho cercato di tracciare le varie informazioni sia attraverso note di campo sia attraverso schede di osservazione diretta COLT che una collega ha compilato durante le mie lezioni in due giorni diversi. In questo modo l'osservazione si è basata sia sul fattore esperienziale sia su quello temporale.

Ogni tre o quattro giorni sono state svolte in classe o assegnate per casa attività di produzione scritta (PS) che sono state raccolte e monitorate in relazione agli aspetti linguistici trattati nel corso per rilevare i fenomeni di interferenza e quelli di *transfer* (elementi più o meno corretti non ancora affrontati e riconducibili alla conoscenza del francese) anche attraverso il confronto con le PS dei partecipanti al corso che non conoscevano il francese. Per il monitoraggio ho seguito una scheda di controllo contenente voci prestabilite per guidare l'osservazione e organizzare i dati in base alla tipologia (lessico, strutture morfosintattiche ecc.) secondo il metodo della correzione classificatoria degli errori (cfr. Tabella 5) da me adottata.

In un questionario finale ho chiesto agli studenti di esprimere la loro opinione sull'esperienza fatta (p. es. ricorso alle conoscenze linguistiche pregresse, percezione delle azioni di intervento didattico), propo-

nendo alcune domande presenti nel questionario iniziale per poter meglio valutare il percorso svolto.

L'integrazione di metodi quantitativi con metodi qualitativi nonché la collaborazione della collega nella compilazione delle schede COLT hanno permesso di ridurre gli svantaggi che ciascun metodo notoriamente comporta.

Per il raggiungimento dell'obiettivo di favorire il *transfer* ho inserito o elicitato nelle fasi di riflessione sulla lingua osservazioni meta- e interlinguistiche soprattutto tra italiano e francese relative agli elementi lessicali e ai contenuti morfosintattici presenti in ogni Unità Didattica. Per la preparazione degli interventi mi sono avvalsa in particolare delle indicazioni fornite nel volume *Die sieben Siebe* (Klein & Stegmann 2000), disponibile anche in traduzione italiana (Giudicetti, Klein & Maeder 2002).

La Tabella 2 offre una panoramica dei contenuti e delle attività didattiche del corso, che si basano sul manuale *Bravissimo!*¹⁹, nonché delle attività di RA connesse. Il tipo di intervento di confronto interlinguistico proposto è indicato usando le abbreviazioni dei "sette setacci".

Tabella 2: Programmazione dell'attività didattica e degli interventi di RA

	Unità	Attività di RA		
		Studenti	Insegnante	Osservatrice
10.03.14	Unità 1: BENVENUTI! pp. 10-15	Sottoscrizione della dichiarazione di assenso al trattamento di dati personali	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni sul progetto di RA e sottoscrizione dei principi etici della ricerca • Note di campo • LI+LP • CF+GP 	
	Es. 1-9	Compilazione questionario inizio corso		
11.03.14	Unità 1 pp. 16-17, 20-21 Il nostro progetto: elaborare dei cartelli per la classe	Il compito: la bacheca A gruppi, fate un cartello (A) delle parole e frasi più utili in italiano in generale o (B) delle parole e frasi utili in classe e appendetelo in bacheca.	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • CF+GP • EM • PS 	
	Es. 10-16 + pp. 22-23			
12.03.14	Unità 2: LEI È CAROLINE pp. 24-29	Il compito: e tu perché studi l'italiano? A gruppi: compilate insieme una lista dei motivi.	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • LI+LP • EM • SSP 	
	Es. 1-5, 7-8			
13.03.14	Unità 2 pp. 30-31, 34-35 Il nostro progetto: presentare un compagno alla classe	<ul style="list-style-type: none"> • Il compito: e tu che lingue parli? In gruppo: fate una classifica delle lingue più parlate. <ul style="list-style-type: none"> • Il compito: il ritratto di... (PS 1) A coppie, intervista un compagno che non conosci bene (prepara le domande e appunta le risposte), fai un ritratto del tuo compagno (inserisci le informazioni che hai raccolto prima) e poi appendilo in bacheca.	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • SSP 	
	Es. 6, 10-17 + pp. 36-37 Prove Ufficiali: Comprensione scritta	Diario di apprendimento unità 1-2	Correzione PS 1	

	Unità	Attività di RA		
		Studenti	Insegnante	Osservatrice
14.03.14	Unità 3: IL MIO QUARTIERE pp. 42-47, p. 54	Il compito: conosci altre città italiane? In tre: scegliete una città italiana e preparate un opuscolo.	<ul style="list-style-type: none"> • LI+LP • SSP • EM • GP 	
	Es. 1-8, 13		Lettura Diario di apprendimento unità 1-2	
17.03.14	Unità 3 pp. 48-49, 52-53 Il nostro progetto: descrivere il quartiere ideale	Il compito: il quartiere ideale A gruppi, immaginate un quartiere ideale, disegnatelo il quartiere che avete immaginato e descrivetelo ai vostri compagni.	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • SSP • EM • CF+GP 	
	Es. 9-12, 14-17 + p. 55	Descrivi questo quartiere (PS 2a) e poi descrivi il posto più bello del mondo per te (PS 2b).		
18.03.14	Unità 4: AMICI MIEI pp. 56-61	<ul style="list-style-type: none"> • Il compito: scrivete in coppia un quiz su... Scegliete tra questi personaggi... • Il compito: quali sono i gusti della classe? Intervista un tuo compagno e poi fate la classifica delle cose che vi piacciono di più. 	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • LP • EM • PPS 	
	Es. 1-8	Il compito: scrivi un messaggio per presentarti a dei ragazzi italiani (PS 3)	Correzione PS 2	
19.03.14	Unità 4 pp. 62-63, 66-67 Il nostro progetto: descrivere una persona e decidere chi vogliamo conoscere	Il compito: vorrei conoscere... Immagina di poter invitare a lezione una persona che conosci e prepara la sua descrizione (PS 4). A gruppi, descrivi il tuo invitato ai compagni e ascolta le loro presentazioni e poi decidete chi invitare.	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • LP 	
	pp. 68-69 + Es. 9-15 Prove ufficiali: comprensione orale	<ul style="list-style-type: none"> • Il compito: disegna e descrivi la tua famiglia (PS 5) • Diario di apprendimento unità 3-4 	Correzione PS 3 e PS 4	

	Unità	Attività di RA		
		Studenti	Insegnante	Osservatrice
20.03.14	Unità 5, pp. 74-79	Il compito: scopri chi è il più mattiniero e il più dormiglione della classe (chiedi ai tuoi compagni a che ora si alzano e vanno a dormire).	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • SSP • LP • CF 	
	Es. 1-5, 7-10		Correzione PS 5	
21.03.14	Unità 5, pp. 80-81, 84-85 Il nostro progetto: fare un questionario sulle nostre abitudini e consegnare un premio ai compagni di classe	Il compito: e il vincitore è... A gruppi, decidi quale premio vuoi assegnare ai tuoi compagni (festaio, intellettuale, pigro, seccione, avaro, ambientalista, attivo, vanitoso, sportivo, lavoratore).	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • LP • SSP 	Compilazione della scheda di osservazione diretta COLT
	Es. 6, 11-17 + pp. 86-87	Racconta alla tua insegnante che cosa fai di solito durante la settimana (PS 6).		
24.03.14	Unità 7: BEN FATTO! pp. 106-111	Il compito: quali sono le tue esperienze e le tue passioni? Di' ai tuoi compagni per che cosa sei portato e in che cosa sei bravo.	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • LP • SSP 	Compilazione della scheda di osservazione diretta COLT
	Es. 1-10	Il compito: pensa alle tappe più importanti della tua vita e scrivi una tua breve biografia (PS 7).	Correzione PS 6	
25.03.14	Unità 7 pp. 112-113, 116-117 Il nostro progetto: fare un bilancio delle nostre competenze e abilità per offrire un servizio	Il compito: la BdT della classe! Fai un bilancio delle tue competenze (pensa a quello che sai, che sai fare e che puoi fare) e scrivi un piccolo annuncio per offrire uno o più servizi e poi appendilo in bacheca (PS 8).	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • LP 	
	Es. 11-14 + pp. 118-119		Correzione PS 7 e PS 8	
26.03.14	Unità 6: TI STA PROPRIO BENE! pp. 88-93	Il compito: scegli una località turistica italiana con dei compagni e preparate la valigia.	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • LP • SSP 	

	Unità	Attività di RA		
		Studenti	Insegnante	Osservatrice
	Es. 1-8			
27.03.14	Unità 6 pp. 94-95, 98-99 Il nostro progetto: organizzare una sfilata di moda	<ul style="list-style-type: none"> • Il compito: insieme a un compagno scegli un negozio e inventa una scenetta. • Il compito: sfilata di moda in classe A gruppi, preparate una sfilata di moda per i vostri compagni (inventate il nome della casa di moda, della collezione e del modello e scrivete un breve testo per ogni modello e presentatelo ai compagni).	<ul style="list-style-type: none"> • Note di campo • {EM} • {SSP} 	
	Es. 9-16 + pp. 100-101 Prove ufficiali: produzione orale			
28.03.14	Verifica	Produzione scritta della verifica/ Klausur (KL)		
15 gg		Compilazione questionario di fine corso	Correzione verifiche	

4. MODALITÀ DI ANALISI E TRIANGOLAZIONE DEI DATI

Il tipo di strumenti scelti mi ha permesso una raccolta continua, organizzata e ampia di dati. Una volta selezionate tra le informazioni raccolte quelle pertinenti e rilevanti per il problema in esame, i dati numerici provenienti dalle schede di correzione/ controllo delle produzioni scritte e dai questionari così come quelli ricavati dalle risposte aperte date dagli studenti sono stati organizzati per mezzo di tabulazioni (presentazione in tabelle) e tassonomie (ordinamento e classificazione sistematica in categorie o secondo determinati criteri, come frequenza, somiglianza-differenza, concordanza-opposizione, inclusione). È stato così possibile calcolare delle percentuali o stabilire delle proporzioni (analisi quantitativa) che hanno fatto emergere in modo chiaro alcuni risultati. Per verificare se le differenze riscontrate tra GS e GC fossero riconducibili solo all'influsso del francese o anche agli interventi di sensibilizzazione linguistica, ho confrontato i dati del GS con quelli di un GC2 che presentava caratteristiche analoghe (conoscenza scolastica del francese), ma non aveva seguito le mie lezioni.

La tabulazione degli errori emersi nelle produzioni scritte e delle considerazioni degli studenti su difficoltà incontrate, attività di riflessione linguistica proposte, aspetti maggiormente apprezzati ecc. è stata accompagnata da un commento ragionato, frutto delle osservazioni estemporanee fatte in classe o delle mie riflessioni personali. Inoltre, l'analisi dei dati provenienti dai testi degli studenti (mostrano che hanno tratto profitto dall'intervento didattico?) alla luce delle loro riflessioni e dei loro commenti in classe e nei questionari (qual è la loro opinione sulle attività di confronto linguistico proposte?) ha consentito di confrontare le percezioni, le ipotesi, le osservazioni e le riflessioni mie e dei colleghi coinvolti con le informazioni, le sensazioni, le reazioni e le spiegazioni degli studenti (analisi qualitativa).

La triangolazione dei dati provenienti da più fonti (docente-ricercatrice, studenti, produzioni scritte) è stata infine realizzata attraverso il confronto degli elementi ottenuti usando i diversi strumenti di rilevazione esposti (triangolazione del metodo).

4.1 VALUTAZIONE DELLE SCHEDE DI OSSERVAZIONE DIRETTA COLT

Le schede di osservazione diretta COLT, compilate dalla collega, hanno rivelato che, nonostante io avessi la percezione di usare con frequenza il tedesco, la lingua assolutamente predominante in classe era l'italiano sia da parte mia che da parte degli studenti.

4.2 MONITORAGGIO DELLE PRODUZIONI SCRITTE (PS 1-9)

La Tabella 3 illustra il numero di produzioni scritte (nel complesso e in relazione al gruppo) dei membri del GS (in rosso) e di quelli del GC (in blu), da cui sono stati ricavati i dati per la presente indagine.

	N°			%		
	GS	GC	Totale	GS	GC	Totale
PS 1	4	1	5	57%	25%	45%
PS 2a	3	1	4	42%	25%	36%
PS 2b	3		3	42%	0%	27%
PS 3	4	3	7	57%	75%	63%
PS 4	4	3	7	57%	75%	63%
PS 5	2	2	4	28%	50%	36%
PS 6	6	1	7	86%	25%	63%
PS 7	2	3	5	28%	75%	45%
PS 8	5	4	9	71%	100%	82%
PS 9	7	4	11	100%	100%	100%

Tabella 3: Numero di produzioni scritte per gruppo

Per il monitoraggio delle produzioni scritte mi sono avvalsa di una scheda di controllo sotto forma di tabella in cui ho riportato gli errori divisi per tipologia (cfr. Tabella 5), operazione non sempre facile, in quanto il più delle volte si trattava di errori che investivano più piani (lessicale, morfologico, sintattico) e/o di cui era difficile stabilire l'origine (p. es. ortografica o morfologica?). Nel caso di errori complessi o di molteplice interpretazione (p. es. fraseologia e/o scelta di preposizione), ho riportato le forme nelle varie categorie di pertinenza. Le macro-categorie sono il lessico (L), la grammatica (G), la testualità (Tex) e l'ortografia (O). All'interno del lessico in senso stretto sono riportati i vocaboli e le locuzioni non corretti o usati con un significato inappropriato o insolito per l'italiano, mentre con fraseologia sono intese le locuzioni (comprese le reggenze verbale o nominale) e le espressioni idiomatiche. Nella grammatica sono inclusi invece tutti gli aspetti morfologici (forma dei nomi e pronomi, dei verbi e degli articoli, accordo o concordanza ecc.), quelli sintattici (ordine delle parole nella frase) e quelli testuali (connettivi, tempi e modi ecc.). Nell'ultima categoria (Altro) ho inserito gli errori (solitamente parole in più) per cui sono solitamente ricorsa alla correzione risolutiva. Gli errori ripetuti di una stessa persona sono stati indicati una sola volta, mentre errori simili di persone diverse sono stati riportati anche se ricorrevano nella produzione di altri.

4.3 RISULTATI DELLA VERIFICA FINALE (PS 9/KL)

Dai dati ricavabili dalla Tabella 1 sul punteggio conseguito nella prova scritta della verifica di fine corso (PS 9/KL), per cui erano disponibili le produzioni di almeno 120 parole di tutti i membri dei due gruppi, il GS presenta una media di 22/25, mentre il GC di 19/25.

Sulla base dei voti (V) conseguiti si ottengono i seguenti risultati:

	GS (7)	GC (5)	classe (21)
media	2,4 (buono)	3,4 (discreto)	2,7 (discreto)
mediana	2,3 (buono)	3,3-3,7 → 3,5 (buono-discreto)	2,3 (buono)
moda 1	1,3 (ottimo)	? (1,7; 3,3; 3,7; 5)	1,3 (ottimo)
moda 2	3 mode (ottimo, buono, discreto)	? (buono, discreto, sufficiente, insufficiente)	discreto (1,7-2,3)

Tabella 4: Risultati della verifica finale

La prima moda considera la frequenza dei voti numerici, la seconda la frequenza dei voti in lettere secondo il sistema tedesco (1-1,3: ottimo; 1,7-2,3: buono; 2,7-3,3: discreto; 3,7-4: sufficiente). Il confronto mostra come in tutti i casi il GS abbia conseguito risultati pari o migliori di quelli complessivi della classe e sempre migliori di quelli del GC.

4.4 SPOGLIO, TABULAZIONE ED ELABORAZIONE STATISTICA DEI DATI

La Tabella 5 riporta gli errori rilevati nelle produzioni scritte del GS e del GC1 distribuiti per tipologia. Il numero di errori in percentuale (% Err) consente di confrontare i dati dei due gruppi tra loro²⁰.

Tabella 5: Distribuzione per tipologia degli errori nelle produzioni scritte

		PS1		PS2		PS3		PS4		PS5		PS6		PS7		PS8		PS9/KL	
		GS (4)	GC1 (1)	GS (3)	GC1 (1)	GS (4)	GC1 (3)	GS (4)	GC1 (3)	GS (2)	GC1 (2)	GS (6)	GC1 (1)	GS (2)	GC1 (3)	GS (5)	GC1 (4)	GS (7)	GC1 (4)
L	L	3		7	1	2	2	12	10	3	8	15	3		4	1	2	19	11
	Fras	4	1	1		4	1	3				10		2	2	1	1	9	6
G	M nom			1	1	1					1			1	2	3	1	7	6
	M verb	2	1	1		1	1	5	1	2	3	6	1		4	1		14	5
	S			2		3	2	2	4	2	2	10	1		1	1	1	6	8
	Art	4		2		3		3		2	2	6	5		2	1	1	6	8
	Interr	2																	
	Aux											1							
	Prep			5		2	4	1	4	1	5	10	2	2	3	1		11	7
	Poss	1							1			1						2	
	Acc			7		1			5	7		3	8	1		1		6	6
	Pron								1		1	1	1					7	2
	PD								2										
	PI	2								1	1								
PC																			
Tex	V	3	1	2		5	4	3	10	1	7	13	11	1	13	1	4	29	26
	Con						1					1			1		1		1
	T											1			2				2
	Mod			2					1									1	
O	O	7	2	7	5	4	3	5	4	2	8	18	7	1		4	2	16	23
	P			1			1	1		1		5	1		1			2	
Altro		2		5		1		3	3	5	5	17	9		3	2	4	15	10
Tot		30	5	43	7	27	19	46	45	21	45	122	41	7	39	16	17	150	121
N° Tot		?	?	417	47	259	149	479	284	146	177	703	137	148	224	114	103	1151	586
% Err		-	-	10,3	14,9	10,4	12,8	9,6	15,8	14,4	25,4	17,4	29,9	4,7	17,4	14,0	16,5	13,0	20,6

Legenda: Tot = numero totale di errori, N° Tot = numero totale di parole prodotte dal gruppo, % Err = % numero di errori per parola (Errori/N° tot)

Il seguente diagramma che rappresenta graficamente i dati riportati nella Tabella 5 mette in evidenza come il GS dimostri sempre una maggiore correttezza rispetto al GC(1).

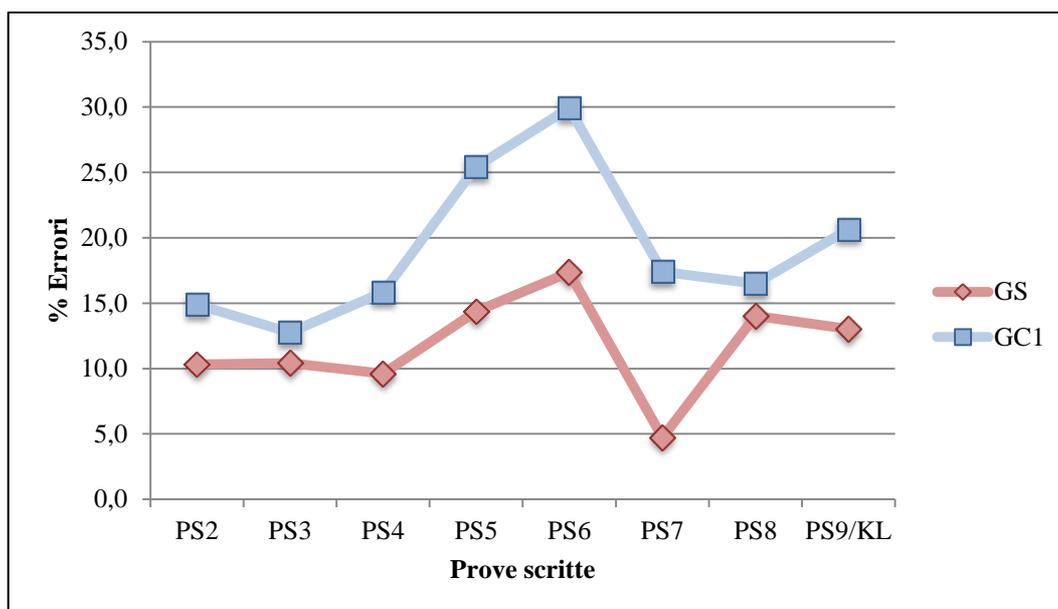


Figura 1: Confronto di tutte le produzioni scritte dei due gruppi

L'influsso positivo del francese e l'effetto dell'azione di sensibilizzazione linguistica sono difficili da quantificare. Rispetto ad altri miei corsi ho osservato nell'ultima produzione scritta meno errori nella formazione del plurale dei sostantivi in *-ma*, dei composti e delle parole straniere che non prendono la *-s* come in inglese e tedesco. È evidente una maggiore correttezza ortografica: pressoché assenti sono grafie come *à* per *a*, *et* per *e*, *est* per *è* ecc. Sul piano lessicale e morfosintattico, si riscontrano forme che rivelano l'attivazione delle preconoscenze linguistiche e delle indicazioni su corrispondenze e differenze tra l'italiano e il francese: per esempio, *chi* usato come pronome relativo soggetto, sebbene errato (fr. *qui* vs. *que* = it. *che*!), mostra che lo studente ha messo a frutto la corrispondenza fonologica tra fr. *que* e it. *che* (e tra le grafie <qu> e <ch>) per creare la forma di cui aveva bisogno.

Per verificare se ciò fosse riconducibile solo all'influsso positivo del francese o anche agli interventi di sensibilizzazione interlinguistica sperimentati, ho confrontato la prova scritta del GS con quella di un GC2 i cui membri possedevano conoscenze di francese (F), ma avevano seguito un corso intensivo dello stesso livello (A1) senza interventi di confronto tra italiano e francese:

*SD = *standard deviation* (deviazione standard)

**LS = lingue straniere conosciute (dal momento che non può essere un numero con virgola, è stato messo l'intervallo)

	Femmine	Maschi	Età media ± SD	LS (intervallo)	Anni di F	Livello medio di F
GS	7	0	22,1 ± 2,5	2 (2-3)	6,3	B2 (B1-C2)
GC1	2	2	23,5 ± 2,2	2 (2-3)	-	-
GC2	2	0	?	?	?	?

Tabella 6: I gruppi coinvolti nella verifica (PS 9)

Se si confrontano gli errori nella prova scritta della verifica (PS 9 = KL) divisi per tipologia si ottengono i seguenti dati:

		PS9		
		GS	GC1	GC2
L	L	19	11	5
	Fras	9	6	1
Tot L (%)		28 (2,4%)	17 (2,9%)	6 (2,1%)
G	M nom	7	6	2
	M verb	14	5	3
	S	6	8	7
	Art	6	8	1
	Interr			
	Aux			
	Prep	11	7	6
	Poss	2		1
	Acc	6	6	2
	Pron	7	2	2
	PD			
	PI			
PC				
Tot G (%)		59 (5,1%)	42 (7,2%)	24 (8,5%)
Tex	V	29	26	1
	Con		1	
	T		2	
	Mod	1		
Tot Tex (%)		30 (2,6%)	29 (7,2%)	1 (8,5%)
O	O	16	23	3
	P	2		2
Tot O (%)		18 (1,6%)	23 (3,9%)	5 (1,8%)
Altro		15	10	3
		15	10	3
Tot (%)		150 (13,0%)	121 (20,6%)	39 (13,7%)
N° Tot		1151	586	284

Tabella 7: Confronto dei risultati dei gruppi nella verifica (PS 9)

Questi possono essere così illustrati in un grafico a barre:

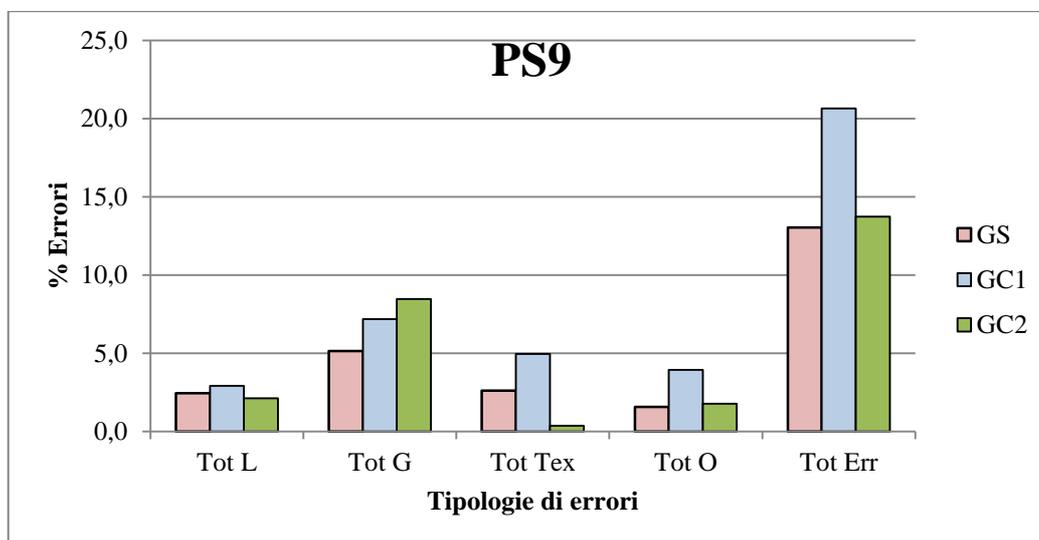


Figura 2: Confronto degli errori dei gruppi per tipologia

I risultati sembrano indicare che il GS abbia tratto profitto dagli interventi di sensibilizzazione, perlomeno per quanto riguarda gli aspetti grammaticali. Non è però possibile trarre conclusioni definitive perché attraverso l'analisi della varianza (ANOVA), condotta con GraphPad Prism (version 5.0, La Jolla, CA, USA), non è stata riscontrata una differenza statisticamente significativa²¹, probabilmente per la poca numerosità dei gruppi. Per verificare quindi l'ipotesi qui formulata sono necessari ulteriori indagini condotte su campioni più numerosi. Si dovrebbero inoltre trovare degli strumenti di misurazione per rendere più apprezzabile, in termini anche numerici, il *transfer* da una lingua all'altra e mettere in risalto le prestazioni parzialmente riuscite che hanno solamente necessità di essere migliorate²². L'analisi delle produzioni scritte condotta nella fase di monitoraggio ha evidenziato che gran parte degli errori nasce da atti intellettivi coerenti e logici. Ne consegue che l'insegnante debba incoraggiare gli studenti a servirsi delle strategie di deduzione da altre lingue (soprattutto se esiste un rapporto di stretta parentela linguistica) e dei procedimenti analogici senza avere il timore di sbagliare (la "fobia" dell'errore), perché questi processi facilitano e accelerano l'apprendimento, aumentando la motivazione.

4.5 RISULTATI DEI QUESTIONARI

Passando alla percezione che gli studenti hanno avuto dell'esperienza, si possono confrontare le risposte alla domanda sulle convinzioni, gli

atteggiamenti e le esperienze di confronto interlinguistico del questionario iniziale con quelle del questionario finale.

Opinioni sul confronto interlinguistico in generale		Questionario iniziale		Questionario finale	
		GS	GC	GS	GC
Utilità	molto utile	72%	75%	40%	33%
	utile	28%	0%	60%	67%
	affatto utile	0%	25%	0%	0%
	non lo so	0%	0%	0%	0%
Valutazione	☺	100%	75%	100%	100%
	☹	0%	25%	0%	0%

Tabella 8: Opinioni sul confronto interlinguistico

Se all'inizio il GS è nella totalità dei casi dell'idea che il confronto interlinguistico possa essere utile o molto utile, mentre solo tre quarti del GC è dello stesso avviso, alla fine del corso i due gruppi sono ugualmente convinti dell'utilità del confronto tra lingue.

L'opinione relativa alla propria esperienza è invece cambiata in entrambi i gruppi.

Riferimenti interlinguistici in passato/nel corso		Questionario iniziale		Questionario finale	
		GS	GC	GS	GC
Frequenza	molto spesso	14%	0%	80%	33%
	Spesso	28%	50%	0%	0%
	talvolta	28%	25%	20%	67%
	raramente	0%	25%	0%	0%
	molto raramente	28%	0%	0%	0%
	Mai	0%	0%	0%	0%
Valutazione	☺	28%	100%	100%	67% ²³
	☹	14%	0%	0%	0%
	☹	28%	0%	0%	33%
	?	28%	0%	0%	0%

Tabella 9: Valutazione dei riferimenti interlinguistici

Per quanto riguarda il GS si osserva che il decisivo aumento dei riferimenti interlinguistici durante l'apprendimento di una nuova lingua è valutato positivamente da tutti, compresi quelli che nel questionario iniziale mostravano di essere scettici al proposito.

Convinzioni sul contatto linguistico prima/dopo il corso	Questionario iniziale		Questionario finale	
	GS	GC	GS	GC
☺	72%	50%	100%	100%
☹	14%	25%	0%	0%
⊗	28%	25%	0%	0%
Esperienze di contatto linguistico nel corso			GS	GC
☺			100%	33%
☹			0%	67%
⊗			0%	0%

Tabella 10: Convinzioni sul contatto linguistico

Le paure di interferenze con lingue già note sono svanite in entrambi i gruppi, anche se i processi e fenomeni di contatto linguistico avvenuti durante l'apprendimento dell'italiano sono apprezzati dalla totalità del GS a fronte di solo un terzo del GC. Questo dato mi sembra essere molto significativo perché indica che le conoscenze linguistiche pregresse possono essere meglio sfruttate dagli studenti se integrate dall'insegnante nel percorso didattico.

Utilità delle conoscenze di francese	
in generale	60%
lessico	100%
grammatica	80%
ascoltare	60%
leggere	80%
parlare	20%
scrivere	20%

Tabella 11: Opinioni sull'utilità delle conoscenze di francese

Non meraviglia quindi che gli studenti abbiano tratto profitto dal bagaglio linguistico a loro disposizione. Questo è evidente nel GS per il francese (e nel GC per l'inglese), anche se il giudizio sulla sua utilità è differenziato a seconda delle abilità in questione.

Abilità	Questionario iniziale				Questionario finale			
	☺		⊗		☺		⊗	
	GS	GC	GS	GC	GS	GC	GS	GC
scrivere	14%	0%	57%	50%	80%	100%	20%(?)	0%

Tabella 12: Opinioni sull'utilità delle preconoscenze per scrivere

Un netto miglioramento si registra anche nell'autovalutazione: la percentuale di studenti che ritiene di non trovare difficoltà nello scrivere pare essere passata dal 14 all'80 nel GS e dallo 0 al 100 nel GC, anche

se a condurre a questi risultati può essere stata la diversa formulazione della domanda sulle abilità nel questionario iniziale e finale²⁴.

4.6 IL MIO PUNTO DI VISTA

Il percorso di RA ha rappresentato per me un'occasione per verificare sperimentalmente ipotesi fondate, oltre che sulle teorie, i principi e i metodi illustrati, anche su convinzioni personali maturate come filologa classica e linguista, prima ancora che come persona plurilingue. Alcune (per esempio, sull'utilità del latino nell'apprendimento dell'italiano) sono state deluse, altre invece hanno trovato conferma, aprendo ulteriori prospettive di ricerca e di applicazione nella didattica dell'italiano a studenti universitari plurilingui che già all'inizio dello studio di una nuova lingua dispongono di un sapere linguistico da non lasciare inutilizzato.

Se è senz'altro vero che imparare una nuova lingua è più facile quando esiste uno stretto rapporto di parentela linguistica con una già nota, anche il parlante di una lingua europea come l'inglese o il tedesco conosce già molto dell'italiano senza esserne consapevole. È quindi compito dell'insegnante cercare di far maturare questa consapevolezza per rendere lo studio più facile, rapido, proficuo e autonomo. Intendo perciò fare tesoro dell'esperienza di RA e continuare a integrare i manuali con interventi di sensibilizzazione ispirati al metodo EuroCom proposto da Klein & Stegmann (2000), coinvolgendo innanzitutto l'inglese (cfr. Klein & Reissner 2006, Klein & Strathmann 2011) per "aiutare ad aiutare" tutti gli studenti che partecipano ai miei corsi.

BIBLIOGRAFIA

- ARONIN, L. & HUFSEISEN, B. (2009a) "Introduction: On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition", in: L. Aronin & B. Hufeisen (a cura di) *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins: 1-9.
- ARONIN, L. & HUFSEISEN, B. (2009b) "Methods of research in multilingualism studies: Reaching a comprehensive perspective", in: L. Aronin & B. Hufeisen (a cura di) *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins: 103-120.

- ARONIN, L. & HUFEISEN, B. (a cura di) (2009) *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- ARONIN, L. & SINGLETON, D. (2008) "Multilingualism as a new linguistic Dispensation", *International Journal of Multilingualism* 5(1): 1-16.
- AUER, P. & LI, W. (a cura di) (2007) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BRAUN, M. (1937) "Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit", *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 4: 115-130.
- Bravissimo!* = BIRELLO, M. & VILAGRASA, A. (2012) *Bravissimo! 1, Corso d'italiano, Libro dello studente + Quaderno degli esercizi, Livello A1*, Barcellona, Difusión, 2012 [Firenze, Bulgarini].
- CLYNE, M. (1980) "Sprachkontakt/Mehrsprachigkeit", in: H.-P. Althaus, H. Henne & H. E. Wiegand (a cura di) *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer: 641-645.
- CLYNE, M. (1991) *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ECKE, P. (2009) "Multilingualism resources: Associations, journals, book series, bibliographies and conference lists", in: L. Aronin & B. Hufeisen (a cura di) *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins: 139-154.
- GIUDICETTI, G. P., KLEIN, H. G. & MAEDER, C. (2002) *EuroComRom – I sette setacci. Impara a leggere le lingue romanze*, Aachen, Shaker [traduzione italiana: Klein & Stegmann 2000].
- HUFEISEN, B. (1998) "L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?", in: B. Hufeisen & B. Lindemann (a cura di) *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*, Tübingen, Stauffenburg: 169-184.
- HUFEISEN, B. (2000) "How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism?", in: S. Dentler, B. Hufeisen & B. Lindemann (a cura di) *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen, Stauffenburg: 23-39.
- HUFEISEN, B. (2003) "LI, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb", in: N. Baumgarten & Al. (a cura di), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und*

Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht [Online] 8(2/3): 97-109.
<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>

- HUFEISEN, B. & MARX, N. (2007) "How can DaFnE and EuroComGcrm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations", in: J. ten Thije & L. Zeevaert (a cura di) *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*, Amsterdam, Benjamins: 307-321.
- HUFEISEN, B. & LINDEMANN, B. (a cura di) (1998) *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*, Tübingen, Stauffenburg.
- HUFEISEN, B. & MARX, N. (a cura di) (2004) „*Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich.*“ *Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, Frankfurt am Main, Lang.
- HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (a cura di) (2003) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Graz, Council of Europe Publishing.
- JESSNER, U. (2004) "Zur Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung", in: B. Hufeisen & N. Marx (a cura di) „*Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich.*“ *Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, Frankfurt am Main, Lang: 17-32.
- JESSNER, U. (2008) "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Language Teaching* 41(1): 15-56.
- KLEIN, H. G. (2004) *Europa international. Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen*, Aachen, Shaker.
- KLEIN, H. G. (2007) *25 Stunden Italienisch interkomprehensiv: Vom Französischen zum Italienischen, vom Spanischen zum Italienischen*, Präsentations-CD für Lehrer, Aachen, Shaker.
- KLEIN, H. G. & REISSNER, Ch. (2006) *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker.
- KLEIN, H. G. & STEGMANN, T. D. (2000) *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker.
- KLEIN, H. G. & STRATHMANN, J. (2011) *Italienisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse. Leitfaden zur multimediale Anwendung der Methode EuroCom*, Aachen, Shaker.

- MARX, N. (2004) "Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb", in: B. Hufeisen & N. Marx (a cura di) *„Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich.“ Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, Frankfurt am Main, Lang: 65-80.
- MARX, N. (2005) *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF-nE“*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag.
- MARX, N. & HUF EISEN, B. (2004): "Multilingualism: theory, research methods, and didactics", in: G. Bräuer & K. Sanders, *New visions in foreign and second language education*, San Diego/ Calif., Larc Press San Diego State University: 199-225.
- MULJAČIĆ, Ž. (1981) "Un nuovo tipo di trasferenza?", in: W. Pöckl (a cura di) *Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka*, Tübingen, Niemeyer: 163-166.
- MULJAČIĆ, Ž. (1983) Rec. di P. S. Ureland (ed.), *Die Leistung der Strataforschung und der Kreolistik. Typologische Aspekte der Sprachkontakte. Akten des 5. Symposiums über Sprachkontakt in Europa (Mannheim 1982)*, Tübingen, 1982; AGI 68: 117-120.
- NEUNER, G. (2003) "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik", in: B. Hufeisen & G. Neuner (a cura di) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Graz, Council of Europe Publishing: 13-34.
- OKSAAR, E. (1977) "On becoming trilingual", in: C. Molony, H. Zobl & W. Stölting (a cura di), *German in contact with other languages / Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*, Kronberg, Scriptor: 296-307.
- Ó LAORIE, M. & SINGLETON, D. (2009) "The rule of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychotypological dimensions", in: L. Aronin & B. Hufeisen (a cura di) *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, Amsterdam/ Philadelphia, Benjamins: 79-102.
- VILDOMEČ, V. (1963) *Multilingualism*, Leyden, A.W. Sythoff.
- WANDRUSZKA, M. (1979) *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München, Piper.

Note

¹ Facendo riferimento alla distinzione fatta da Marx (2005: 23 n. 10) tra *Drittsspracherwerb* "acquisizione contemporanea di tre lingue" (attraverso un'educazione trilingue) e *Tertiärsprachenlernen* "apprendimento di una terza lingua" preferisco parlare di apprendimento dell'italiano anziché di acquisizione, in quanto mi riferisco al processo di acquisizione di una lingua straniera successivo a quello della LM e di un'altra LS (L2).

² Siccome i composti con *multi-* presentano in italiano una connotazione negativa rispetto ai corrispondenti con *pluri-* (p. es. *multietnico* vs. *plurietnico*), preferisco usare *plurilinguismo* e *plurilingue* a *multilinguismo* e *multilingue* per tradurre i termini inglesi *multilinguism* e *multilingual*, senza tuttavia intendere con ciò il solo plurilinguismo individuale (ingl. *multilinguality* vs. *multilingualism*), anche se nel mio lavoro si fa pressoché sempre riferimento al plurilinguismo individuale sequenziale o consecutivo, in quanto si parla di studenti universitari che hanno appreso le lingue straniere a scuola e non fin dalla più tenera infanzia contemporaneamente alla L1 (plurilinguismo simultaneo).

³ <http://www.uniud.it/extra/cip>.

⁴ <http://www.iam.wildapricot.org/page-18095>.

⁵ Cfr. anche la panoramica offerta da Ecke 2009.

⁶ V. Aronin & Hufeisen 2009a: 3-4. Sulla didattica integrata cfr. <http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/Hufeisen%20in%20Baur%20Hufeisen%202011.pdf>.

⁷ Cfr. Hufeisen 2003: 97.

⁸ Per una presentazione dei vari modelli rinvio alla discussione in Marx & Hufeisen 2004, Marx 2005: 28-51, Jessner 2008: 21-26.

⁹ Per una sintesi v. Aronin & Hufeisen 2009b.

¹⁰ Ringrazio il prof. Vincenzo Orioles (Università degli Studi di Udine) per le sue preziose indicazioni terminologiche e bibliografiche da cui ho ricavato le informazioni riportate.

¹¹ Als T. bezeichnen wir die Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache und als Transfer eine Transferenzerscheinung.

¹² Transference is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process. Any instance of transference is a transfer.

¹³ In der vorliegenden Arbeit wird grundsätzlich zwischen den Begriffen „Transferenz“ (als Oberbegriff zur Bezeichnung der Auswirkung eines Elements im Sprachsystem auf ein anderes Element), „Transfer“ (die positive Auswirkung einer Sprache auf eine andere, d.h. er führt zu einer korrekten Äußerung) und „Interferenz“ (die Einwirkung einer Sprache auf eine andere, die zu einer fehlerhaften Äußerung führt) unterschieden.

¹⁴ Wenn hier von Transferenz, Transfer und Interferenz gesprochen wird, wird grundsätzlich die interlinguale Variante gemeint.

¹⁵ Cfr. i siti <http://www.eurocom-frankfurt.de>, <http://www.eurocomrom.de>, <http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/>.

¹⁶ Per garantire l'anonimato uso sempre le forme maschili per riferirmi ai membri dei gruppi.

¹⁷ Sul fatto che per fungere da "lingua-ponte" (ted. *Brückensprache*) una lingua straniera debba non solo essere padroneggiata a un discreto livello e/o essere di recente apprendimento, ma anche non venire disattivata (cioè inibita) cfr. Marx 2005: 34-36.

¹⁸ <http://www.learningpaths.org/Questionari/questionari.html>.

¹⁹ Il libro di testo si adattava bene alla presente RA anche perché invita spesso al confronto interlinguistico (U1 p. 12; U3 p. 44, p. 47).

²⁰ Ringrazio la dott.ssa Barbara Altieri per avermi aiutata nell'analisi statistica dei dati e nell'elaborazione dei grafici.

²¹ Sono considerati statisticamente significativi valori di $p > 0,05$, dove il valore p (ingl. *p-value*) di un test di verifica d'ipotesi, chiamato anche livello di significatività osservato o effettivo, indica la probabilità di ottenere un risultato pari o più estremo di quello osservato, supposta vera l'ipotesi nulla, cioè l'ipotesi che si vuole verificare nel test.

²² Sommarariamente si può forse dire che, a parità di tempo, motivazione e impegno, tutto ciò che il GS ha prodotto in più e meglio (maggiore articolazione dei testi, maggiore correttezza formale) rispetto al GC possa essere imputabile all'influsso positivo del francese.

²³ Dai commenti nel questionario iniziale si evince che si faceva riferimento all'uso della lingua materna per le spiegazioni grammaticali, per cui il giudizio finale è difficile da valutare.

²⁴ Nel QIC si chiedeva "in quale abilità ritieni di essere più bravo/meno bravo (nelle lingue straniere)?", nel QFC invece "quanto ti sei dovuto sforzare per scrivere in italiano?".