

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

BULZONI
EDITORE


Anno LII

Maggio-Dicembre 2020/2-3
ISSN 0033-9725

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Anno LI

2-3/2020

Fondatore RENZO TITONE

Direttore ELENA PORCELLI

Direttori emeriti PAOLO E. BALBONI e GIANFRANCO PORCELLI

Direttore scientifico MATTEO SANTIPOLO

Comitato dei revisori scientifici

- A. Abi Aad (Cagliari), S. Arduini (Urbino), C. Argondizzo (Calabria),
C. Bazzanella (Torino), A. Benucci (Siena Stranieri), G. Bernini (Bergamo),
M. Bondi (Modena e Reggio E.), E. Bonvino (RomaTre),
B. Buono (Santiago di Compostela), S. Cacchiani (Modena e Reggio Emilia),
B. Cambiaghi (Cattolica), F. Caon (Ca' Foscari), M. Cardona (Bari),
C. M. Coonan (Ca' Foscari), D. Coppola (Perugia Stranieri), E. Corino (Torino),
M. Dalosis (Parma), B. D'Annunzio (S.D.A.), A. De Marco (Cosenza),
A. De Meo (L'Orientale), P. Desideri (Chieti-Pescara), P. Diadori (Siena Stranieri),
E. Di Martino (Suor Orsola), B. Di Sabato (Suor Orsola), R. Dolci (Perugia Stranieri),
S. Ferreri (Viterbo), F. Fusco (Udine), FA. Huguet (Lleida)
G. Iamartino (Milano Statale), M. C. Jamet (Ca' Foscari), M. G. Lo Duca (Padova),
L. Lopriore (Roma Tre), M. C. Luise (Udine), G. Mansfield (Parma),
M. Masperi (Grenoble 3), C. Marellò (Torino), P. Mazzotta (Bari),
M. Menegale (Ca' Foscari), M. Mezzadri (Parma),
M. Rapacciolo (Atene Politecnico), C. Melero Rodriguez (Ca' Foscari),
E. Nardon (Cattolica), P. Palladino (Pavia), G. Pallotti (Modena e Reggio E.),
A. Perri (Suor Orsola), E. Piccardo (Toronto OISE), C. Poletto (Padova),
G. Porcelli (Cattolica), C. Preite (Modena e Reggio Emilia),
A. Proietti Basar (Istanbul Yildiz), M. Santipolo (Padova), G. Serragiotto (Ca' Foscari),
F. Sisti (Urbino), J. Torregrossa (Amburgo), A. Virga (Witwatersrand),
M. B. Vittoz (Torino), N. Zudic (Koper/Capodistria).

BULZONI EDITORE

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISSN 0033-9725

© 2021 by Bulzoni Editore S.r.l.
00185 Roma, via dei Liburni, 14
<http://www.bulzoni.it>
e-mail: bulzoni@bulzoni.it

EDITORIALE

- MATTEO SANTIPOLO, *La pagina Facebook della Società italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE): una fotografia a un anno dalla sua apertura* p. 7

SEZIONE MONOGRAFICA

Dizionari, glossari e lessici bilingui in prospettiva storica
A cura di Alessandra Vicentini, Giovanni Iamartino

- ALESSANDRA VICENTINI, GIOVANNI IAMARTINO, *Introduzione* » 21
- ANGELA ANDREANI, *The Elizabethan Map of the Languages of Britain: Evidence from Two Celtic-English Wordlists* » 25
- ALESSANDRA VICENTINI, “*Voci che frequentemente cascano di bocca nel discorso familiare*”: *Vocabularies and Wordlists in 18th-Century English Grammar Books for Italian Learners* » 43
- GIOVANNI IAMARTINO, *Giuseppe Baretti’s 1778 Revision of Giral Delpino’s Spanish-English Dictionary (1763)* » 61
- HUGO E. LOMBARDINI, *La nomenclatura italo-española de F. Marin (1833): estructura, variación, fuentes, influencias y lectura microestructural* » 83
- STEFANIA NUCCORINI, *The Didactic Purposes of John Millhouse’s Italian English, English-Italian New Pronouncing and Explanatory Dictionary* » 105
- MIROSLAWA PODHAJECKA, *The Earliest English-Polish and Polish-English Phraseological Dictionaries: A Preliminary Survey* » 121
- MONICA BARSÌ, *Non solo dizionari: i libri Garzanti per il francese lingua straniera* » 137

SEZIONE MISCELLANEA

- SANDRO CARUANA, ALBERTA NOVELLO, *Tratti di interlingua comuni: analisi di produzioni scritte di italiano L2 di apprendenti maltesi e della provincia di Bolzano* » 153
- PAOLO DELLA PUTTA, ELENA COMISSO, *Facilitare l'apprendimento dei verbi di moto con prefisso in apprendenti italo-foni di russo. Uno studio sperimentale ispirato alla linguistica cognitiva* » 183
- JEAN-MARC DEWAELE, ANNA LIA PROIETTI ERGÜN, *Appagamento, atteggiamento/motivazione e ansia nello studio della lingua madre e della lingua straniera in una scuola italiana all'estero* » 203
- VALENTINA ELMETTI, *Proposta di linee guida per l'uso di una lingua inclusiva nella classe di italiano per stranieri* » 221
- GIULIA GIUNTA, *Presupposition as implicitness of responsibility and implicature as implicitness of content. An empirical study* » 241
- EDOARDO LOMBARDI VALLAURI, *Che cosa della linguistica interessa alla gente e che cosa le potrebbe interessare, se sapesse che c'è* » 261
- SARA DI MARIO, *Tradurre per il doppiaggio: l'accento di Chase nella serie televisiva "Dr. House"* » 283
- ADA VALENTINI, *Si fa presto a dire interferenza!* » 303
- CHIARA VETTORI, *Esperienze CLIL in Alto Adige: primo bilancio e considerazioni* » 323

RECENSIONI

- BENEDETTA GAROFOLIN recensione a GARRAFFA M., SORACE A., VENDER M., 2020, *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci Editore. » 337
- CAMILLA SPALIVIERO recensione a COGNIGNI E., 2020, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS. » 339

SANDRO CARUANA
Università di Malta

ALBERTA NOVELLO
Università di Padova¹

TRATTI DI INTERLINGUA COMUNI: ANALISI DI PRODUZIONI SCRITTE DI ITALIANO L2 DI APPRENDENTI MALTESI E DELLA PROVINCIA DI BOLZANO

Abstract

Learner language varieties are characterised by common features, which are often found in learners of an L2 in distant and different contexts. This is the case of students of Italian L2 in Malta and in Alto Adige (Bolzano province), two contexts characterised by bilingualism where advanced L2 learners often resort to communication strategies when they write and speak in Italian. In some cases their linguistic and grammatical knowledge is superior to their pragmatic competence, thereby leading to the use of words and to the formulation of sentences which may be unsuitable within the context in which they are used. In this paper we present findings based on utterances purposely extracted from examination scripts. Attention is focussed on traits in which spoken forms are transposed into the written variety, on contact with the context language/s and on select morphosyntactic structures. Findings indicate that advanced learners of Italian L2, both in Malta and in Alto Adige, resort to their interlanguage skills to express complex notions and that this may also help them further develop their linguistic competences.

1. Introduzione

Quando si presentano dati relativi ad una lingua seconda usata in un contesto specifico e ci si confronta con altri colleghi, capita spesso di imbattersi in tratti molto simili, se non addirittura analoghi, anche se riscontrati in contesti lontani, culturalmente distanti, con apprendenti di L1 diverse e con competenze linguistiche dissimili.

¹ Il presente contributo è stato concepito unitamente dagli autori. Sandro Caruana è responsabile dei paragrafi 1, 2, 4, 4.1.1, 4.1.3, 4.1.5, 5; Alberta Novello è responsabile dei paragrafi 3, 4, 4.1.2, 4.1.4, 4.1.6, 6.

Lo spunto per questo lavoro nasce, infatti, dalla constatazione che in due contesti fisicamente e culturalmente lontani – Malta e l’Alto Adige – l’interlingua (IL)² di apprendenti d’italiano possa presentare delle convergenze. Si mira, pertanto, a fornirne una descrizione, basata su testi scritti, per identificare e spiegare alcune di tali somiglianze. Si parte dall’osservazione, elaborata nei paragrafi seguenti, che Malta e l’Alto Adige hanno in comune una storia di contatto linguistico, in cui si ha un acroletto – l’inglese a Malta, il tedesco in Alto Adige – che è fortemente presente nel territorio e che ha un ruolo istituzionale e sociale anche nel sistema scolastico. Il nostro obiettivo è di identificare e analizzare le produzioni dell’IL dei nostri soggetti che potrebbero risultare inadeguate o problematiche a livello pragmatico, concentrandoci soprattutto sull’asse diafasico, in particolare sull’opposizione formalità-informalità. Si prendono in esame dati di apprendenti che possiedono un livello della L2 pari e oltre al B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, fascia che è stata meno studiata per l’italiano L2 rispetto a quella iniziale.

L’interlingua dell’italiano L2 è stata oggetto di vari studi, a cui fanno riferimento Giacalone Ramat *et al.* (2013) e Chini (2016), inizialmente concepiti soprattutto dal filone nato dal Progetto di Pavia. Questi lavori hanno permesso di tracciare le sequenze d’acquisizione, mentre alcuni studi recenti si sono concentrati sulla presenza di ordini marcati tipici dell’oralità. Valentini (2018) analizza dati di apprendenti germanofoni e anglofoni dai corpora VALICO e VINCA (Corino, Marellò 2017a) e nota un’interferenza tipologica profonda, che agisce a livello pragmatico-discorsivo. Gli anglofoni risultano meno disponibili rispetto ai germanofoni a rinunciare all’ordine canonico SVO. Gli apprendenti, pur essendo consapevoli delle funzioni delle strutture informative nelle loro narrazioni scritte non posseggono, come prevedibile, le competenze pragmatiche per distinguere tra varietà scritte e orali. Tra le forme marcate usate vi sono strutture presentative (es. *esserci + soggetto + che*), focalizzanti (es. *scisse e ordine VS*) e topicalizzanti (es. *dislocazioni*). Corino e Marellò (2017a), che hanno creato il *corpus* VALICO di italiano L2 scritto e il *corpus* appaiato di parlanti nativi, VINCA, forniscono informazioni in merito a come si possa identificare il

² Come è ben risaputo, l’apprendimento L2 è caratterizzato da un sistema linguistico in evoluzione, il cui sviluppo dipende da vari aspetti, tra i quali il contesto in cui si impara la lingua, la durata del processo e l’età degli apprendenti. L’interlingua (IL) (Selinker 1972) è dunque caratterizzata dalle competenze linguistiche degli apprendenti, dal contatto con la/le L1 (e altre lingue che conoscono gli apprendenti) e da uno sviluppo linguistico che avviene indipendentemente da queste competenze, tipico specialmente dell’IL di apprendenti avanzati (Bettoni 2001; Giacalone Ramat, 2003; Pallotti *et al.* 2010; Giacalone Ramat *et al.* 2013).

parlato ‘infiltrato’ nello scritto: oltre alle concordanze di parole che appartengono al registro del parlato, si menzionano i segnali discorsivi e i contesti di dialogo riportato. Si aggiunge, inoltre, la categoria degli *hapax*, ovvero parole che figurano solo in una occasione nel *corpus* VALICO che risultano dal contatto che l’apprendente ha avuto con italofoeni. A questo proposito, Andorno (2011) constata che sia le competenze esplicite sia quelle implicite possono nascere per via induttiva, a volte solamente grazie all’esposizione all’*input*.

In altri studi sullo scritto di apprendenti (es. Ježek, Rastelli 2008; Ambroso, Luzi 2007; Merli 2017) ci si sofferma su tratti morfosintattici e pragmatici: si fanno constatazioni sull’uso di ausiliari, sullo sviluppo della morfologia (particolarmente problematica quando la L1 degli apprendenti è distante rispetto alla lingua d’arrivo) nonché riflessioni pragmatiche in cui si registrano alcune differenze rispetto allo scritto dei nativi³. Diadori (2020), invece, si è soffermata sulla punteggiatura degli apprendenti d’italiano L2. Da alcuni di questi studi si rivela come l’IL sia caratterizzata dalla creatività espressiva dei soggetti, a volte dovuta ad uno squilibrio tra le competenze linguistiche specifiche allo scritto L2 e l’intento e il desiderio di esprimere concetti, talvolta anche complessi. Infatti, specialmente tra gli apprendenti avanzati, le buone competenze linguistico-grammaticali non combaciano necessariamente con quelle pragmatiche, come è stato riscontrato anche in qualche studio svolto a Malta (Gauci *et al.* 2017), ma non solo (Ishihara, Cohen 2010; Tatsuki, Houck 2010; Consiglio d’Europa 2020)⁴. Questo succede perché con lo sviluppo delle competenze linguistiche si adoperano maggiormente le ‘strategie di compensazione’ (Littlemore 2003) che comportano l’uso di forme della lingua d’arrivo che potrebbero risultare contestualmente inadeguate. Dörnyei e Skehan (2003: 607-610), riferendosi a varie strategie adoperate da apprendenti L2, si chiedono se tali strategie di compensazione siano da collegare soprattutto all’‘uso’ della L2 più che al processo di apprendimento e se, di conseguenza, sia proprio l’uso a portare ad uno sviluppo ulteriore delle competenze linguistiche.

³ Lo scritto dei nativi, come varietà diamesica condizionata dalla diafasia e dalla diastratia, non è oggetto di questo studio. Si constata, come ben risaputo, che si tratta di una varietà tutt’altro che stabile, anche nella sua forma *standard* come risulta, per esempio, dai lavori di Roggia (2010) e di Prada (2016).

⁴ Per definire il profilo degli apprendenti relativo alla competenza linguistica si prende in considerazione il corretto uso della lingua intesa come sistema di conoscenze e risorse, mentre per quanto riguarda la competenza pragmatica viene osservato l’uso della lingua nella costruzione dei testi affinché i messaggi risultino organizzati, funzionali e appropriati (per approfondimenti: Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue, Companion Volume 2020).

La varietà di italiano presente nei due contesti che prendiamo in esame è ideale per identificare tratti della L2 che non sono solo influenzati dalle L1 dei soggetti ma in cui si palesano queste strategie. Nei due contesti ci sono situazioni sociolinguistiche diverse, considerato che l'italiano è una lingua di contesto nell'Alto Adige mentre a Malta, pur avendo una storia molto importante, è ormai una lingua straniera *stricto sensu*. Tuttavia, a Malta ci sono studenti d'italiano che sono esposti alla lingua – specialmente tramite legami di parentela e contatti con italiani presenti nell'isola. Pertanto, sia a Malta sia nell'Alto Adige ci sono molti apprendenti che riescono a raggiungere ottimi livelli di produzione linguistica in italiano e che non sono esclusivamente esposti a questa lingua a scuola.

2. *Il contesto maltese*

L'isola di Malta è ufficialmente bilingue, con il maltese e l'inglese che figurano nella Costituzione dell'Isola quali due lingue ufficiali. La coesistenza di queste due lingue è alquanto complessa: il maltese si usa maggiormente come varietà parlata, essendo la L1 di più del 90% della popolazione, mentre l'inglese è fondamentale per lo scritto, ancor più in contesti formali. L'inglese assume maggiore importanza in alcuni ambiti lavorativi, tra cui le professioni di prestigio e attività che hanno contatti regolari con l'estero (Sciriha, Vassallo 2007; Caruana 2011; Brincat 2011: 417-450; Council of Europe 2015).

Questa situazione sociale si rispecchia anche nelle scuole maltesi, dove l'inglese e il maltese si alternano spesso (Camilleri 1995; Camilleri, Grima 2013; Farrugia 2019): per esempio, alla scuola primaria i libri di testo sono in inglese per la matematica, per le materie scientifiche e, ovviamente, per lo stesso inglese; in altri casi, specialmente quando si affrontano materie o argomenti che riguardano da vicino la realtà locale, come la storia e la religione, si usano testi maltesi. Alle scuole medie e alle medie-superiori quasi tutti i testi scolastici sono in inglese. Tuttavia, le interazioni tra studenti e insegnanti non dipendono solamente dalla materia che si affronta, ma anche dalla scuola che si frequenta (pubblica, della chiesa o privata) e dalle interazioni, formali o informali, tra gli studenti e con gli insegnanti e il personale che lavora a scuola.

Si ha, pertanto, una situazione di diglossia scolastica, dove l'inglese come lingua veicolare ha un ruolo centrale nello scritto, abilità che può rappresentare un fattore determinante per il percorso scolastico dei discenti. Infatti, una buona competenza in lingua inglese facilita il progresso scolastico mentre, d'altro canto, chi ha un'esposizione limitata a questa lingua

durante l'infanzia può trovarsi di fronte a degli ostacoli.

Questo contatto linguistico costante va anche inquadrato alla luce del ruolo storico che ebbe la lingua italiana (Cassola 1998; Brincat 2011: 183-238; Caruana, Pace 2015): l'origine dell'istruzione pubblica a Malta è legata alla presenza dell'italiano sull'isola perché tra i primi insegnanti nelle scuole locali ci furono ecclesiastici siciliani. L'italiano fu anche una lingua ufficiale a Malta e mantenne questo ruolo fino al 1936 quando, per motivi politici, fu declassato per creare più spazio per l'inglese.

Malta, infatti, fu colonia britannica dal 1800 al 1964 e il periodo inglese, caratterizzato dall'anglicizzazione dell'isola, lasciò il segno anche sull'istruzione della lingua italiana a Malta e si tolse spazio e peso a questa lingua nelle scuole. L'italiano, tuttavia, ebbe notevole diffusione dagli anni Sessanta agli anni Novanta, quando la maggior parte dei maltesi fu esposta alla lingua grazie ai programmi televisivi che si ricevevano via etere. Il fenomeno, documentato e studiato (Caruana 2003, 2006, 2009) fece sì che la lingua venisse acquisita spontaneamente, spesso a partire da un'età molto giovane. Questo cambiò con l'introduzione dei mezzi mediatici più moderni, in quanto aumentarono le possibilità di scegliere diversi modi per intrattenersi e la maggior parte dei maltesi oggi, ancor più con l'avvento di Internet, lo fa seguendo video, programmi TV, film e serie in inglese e in maltese.

Le lingue straniere, tra cui anche l'italiano, si cominciano a studiare all'età di undici anni e nelle scuole medie maltesi è obbligatorio studiare almeno un'altra lingua, oltre al maltese e all'inglese. L'italiano è la lingua straniera più studiata a Malta, con più della metà degli studenti delle scuole medie che lo sceglie, seguito abbastanza da vicino dallo spagnolo e dal francese e, a maggiore distanza, dal tedesco. Apprendere l'italiano è favorito dalla vicinanza geografica, dal lessico di origine romanza di cui si ha una presenza cospicua nel maltese e dalle possibilità di essere esposti a questa lingua tramite i media e i contatti con i molti italiani che risiedono sull'isola (Pace, Caruana 2013; Caruana, Pace 2015; Caruana, Pace 2019).

L'italiano L2 si sovrappone a due lingue, il maltese e l'inglese, che i giovani maltesi avranno appreso precedentemente. Entra a far parte di un sistema linguistico caratterizzato dalla commutazione di codice, perché coloro i quali cominciano ad apprendere l'italiano sono immersi nella situazione bilingue di Malta, in cui si ha un continuo alternare di inglese e di maltese.

Oggi l'italiano a Malta si insegna principalmente a tre livelli: alle scuole medie (da 11 a 16 anni) si frequenta un corso di cinque anni che porta al *Secondary Education Certificate*; alle scuole medie-superiori (da 16 a 18 anni) dove si seguono corsi di *Intermediate* e *Advanced level* che compren-

dono anche lo studio di qualche testo letterario e di aspetti riguardanti la cultura italiana; all'Università di Malta dove si tengono corsi di lingua, letteratura, linguistica e glottodidattica, nonché alcuni corsi di livello iniziale per coloro che non hanno frequentato il corso *Intermediate* o *Advanced* alle scuole medie-superiori.

Ci sono anche alcune istituzioni private che organizzano corsi serali, oltre a insegnanti che offrono lezioni private; a questo si aggiunge anche il settore dell'apprendimento degli adulti, dove l'italiano risulta tra le lingue straniere più popolari a Malta.

Da un punto di vista sociolinguistico l'italiano ha, da sempre, uno *status* speciale a Malta, diverso rispetto ad altre lingue straniere. La vicinanza geografica e culturale e, come accennato precedentemente, la presenza di italianismi e sicilianismi nel maltese ne sono il motivo. Grazie a questi lessimi, il tipico apprendente maltese d'italiano, che comincia a seguire lezioni di questa lingua a scuola a 11 anni, ha il vantaggio di poter riconoscere molte parole della L2 che assomigliano alla sua L1, e può anche approfittare delle proprie conoscenze dell'inglese che rappresenta un *prior knowledge* importante (Ó Laoire, Singleton 2009; Caruana, Pace 2019).

L'italiano a Malta, come si nota anche dal percorso storico della lingua, non è stato mai imposto come la lingua di una potenza dominatrice e la sua diffusione non fu l'esito di un'occupazione o una presenza politica, ma di contatti culturali e civili. Anche oggi, occupa un posto di preminenza in diversi settori della vita maltese e conserva una posizione di tutto rispetto nella società.

3. *Il contesto altoatesino*

Le lingue ufficiali attualmente coesistenti in Alto Adige sono tre: italiano, ladino, tedesco.

Attraverso i dati raccolti dal censimento Astat (che con cadenza decennale richiede una rilevazione dei gruppi linguistici⁵), è possibile comprendere maggiormente la situazione linguistica.

⁵ “Tale rilevazione trova fondamento nelle disposizioni di rango costituzionale contenute nello Statuto speciale di autonomia per il Trentino Alto Adige che, al fine di tutelare le diverse componenti linguistiche presenti nella provincia, prevedono espressamente di considerare l'appartenenza ai gruppi italiano, tedesco e ladino ('proporzionale etnica') nella formazione degli organi istituzionali, nella ripartizione delle risorse della provincia, nell'assunzione presso gli uffici pubblici, ecc.” (Provincia Autonoma di Bolzano 2012).

Le rilevazioni del 2011 indicano come percentuale di appartenenza ai tre gruppi linguistici:

- 26,06% gruppo italiano;
- 4,53% gruppo ladino;
- 69,41% gruppo tedesco.

È interessante notare come la consistenza del gruppo linguistico italiano abbia subito, rispetto al censimento del 2001, una diminuzione di 0,41 punti percentuali, mentre il gruppo tedesco abbia visto un aumento dello 0,26% e quello ladino di 0,16 punti percentuali (nel 2001, infatti le percentuali erano così distribuite: 26,47% gruppo italiano; 4,37% gruppo ladino; 69,15% gruppo tedesco).

La dichiarazione di aggregazione ad uno dei tre gruppi linguistici per i parlanti mistilingue presente nel censimento 2011⁶ rivela che:

- il 38,81% si colloca nel gruppo italiano;
- il 5,53% si aggrega al gruppo ladino;
- il 55,66% si unisce al gruppo tedesco.

Fondamentale osservare come la collocazione geografica dei gruppi linguistici sia ben definita e si concentri, per le lingue meno parlate, in alcune zone specifiche, che comunque registrano una presenza maggioritaria diversa tra loro. Riportiamo, a conferma di quanto affermato e per una maggiore chiarezza, le percentuali dei principali comuni a maggioranza linguistica (Provincia Autonoma di Bolzano 2013):

comuni con la maggiore presenza del gruppo linguistico italiano:

- Bolzano: 73,80;
- Laives: 71,50;
- Bronzolo: 62,01;
- Salorno: 61,85;
- Vadena: 61,50;
- Merano: 49,06.

⁶ La domanda posta nel questionario è la seguente: “dichiaro di non appartenere ad alcuno dei predetti gruppi linguistici, ossia di essere ‘altro’, e di aggregarmi (ai fini della determinazione della consistenza proporzionale dei gruppi stessi) barrando una delle sottoindicate caselle: italiano/deutsch/ladin”.

Comuni con la maggiore presenza del gruppo linguistico tedesco:

- Martello: 100;
- Rodengo: 99,65;
- Moso in Passiria: 99,58;
- Ultimo: 99,40;
- Terento: 99,40;
- Braies: 99,23.

Comuni con la maggiore presenza del gruppo linguistico ladino:

- La Valle: 97,66;
- San Martino in Badia: 96,71;
- Badia: 94,07;
- Marebbe: 92,09;
- S. Cristina Val Gardena: 91,40;
- Selva di Val Gardena: 89,74.

La convivenza linguistica descritta consegue direttamente dalle vicende storiche che hanno avuto come protagonista l'Alto Adige, annesso all'Italia nel 1919 dopo essere stato fino a quel momento parte dell'impero Austro-Ungarico.

Storicamente la zona delle Alpi Centrali fu compresa nell'Impero Romano nel 15 a.C. per poi essere occupata nel VI secolo d.C. da Alemmani e Baiuvari. Nel 1248 nacque il Tirolo, che fu ceduto ai conti d'Asburgo nel 1363 e, poi, nel 1490 passò all'imperatore germanico Massimiliano. Da quel momento in poi si cercò di attuare una politica che scoraggiasse l'immigrazione dei trentini, tentativi che si rivelarono vani considerata la zona strategica per gli scambi commerciali che avevano come protagonisti proprio gli abitanti della zona di Trento. Nel 1803 le città di Trento e Bressanone furono ammesse al Tirolo, che nel 1805 fu assegnato alla Baviera. Nel 1810 il territorio fu annesso al Regno d'Italia con il nome di "Dipartimento dell'Alto Adige", per ritornare, poco dopo, nel 1815 all'Austria.

Dalla fine della Prima guerra mondiale e per tutto il periodo fascista imperversò nel sud Tirolo una politica volta all'italianizzazione (basti pensare che dal 1910 al 1961 la presenza del gruppo linguistico italiano passò dal 2,9% al 34,3%). La lingua e le scuole tedesche furono bandite e sorsero le *Katakombenschule*, delle scuole clandestine che contribuirono alla sopravvivenza della lingua tedesca. Nel 1923, con la riforma Gentile, l'italiano fu introdotto ufficialmente come lingua di insegnamento; vennero destinate alcune ore all'insegnamento della lingua tedesca, principalmente, però, af-

fidato a docenti di madrelingua italiana (Cossetto 1999). Dal 1926 nelle scuole superiori il tedesco fu presente solamente come lingua straniera e nel 1929 vennero aboliti i corsi integrativi di tedesco alle elementari. Dieci anni più tardi, nel 1939, venne firmato un accordo tra Italia e Germania per cui i sudtirolesi avrebbero potuto espatriare in uno dei territori del Terzo Reich, mentre chi fosse rimasto avrebbe perso ogni tutela etnica (nel 1940 57.000 sudtirolesi emigrarono in Germania). Solamente quattro anni dopo, nel 1943, il veloce evolversi della scena politica portò alla creazione dell'*Operationszone Alpenvorland* e le province di Trento, Bolzano e Belluno passarono sotto l'amministrazione tedesca. Il 4 ottobre 1943 furono riaperte le scuole di lingua tedesca e già nel 1944 le scuole elementari di lingua tedesca contavano 29.252 alunni, mentre quelle di lingua italiana solamente 5.030.

Alla fine della Seconda guerra mondiale, attraverso l'accordo De Gasperi-Gruber (1946) venne assicurata la protezione della lingua tedesca nel territorio e vennero riconosciute le scuole in lingua italiana, in lingua tedesca e dal 1948 in lingua ladina (con insegnamenti anche in italiano e tedesco).

Dal punto di vista normativo, oggi l'autonomia dell'Alto Adige si fonda su: Costituzione italiana, Accordo di Parigi, Secondo Statuto di Autonomia.

Proprio con il nuovo Statuto di Autonomia (1972) che regola la Provincia di Bolzano, entrarono in vigore nuove norme relative all'ordinamento scolastico. Si decise di mantenere le tre scuole di lingua italiana, ladina e tedesca e venne introdotto (con l'articolo 19) l'insegnamento obbligatorio della seconda lingua, anche se in realtà, come riportato in Mezzalana (2015) nelle scuole di lingua tedesca, l'italiano veniva insegnato fin dal 1945. Sempre nell'articolo 19 veniva stabilito che l'insegnamento della seconda lingua iniziasse dalla seconda o terza classe elementare, a seconda della legge provinciale del gruppo linguistico interessato.

Tale posticcio di inserimento della seconda lingua, in antitesi con le già note teorie sull'apprendimento precoce (Titone 1972), sembrerebbe in linea, come sottolineato in Mezzalana (2015) con il rifiuto da parte del gruppo di lingua tedesca di istituire una scuola bilingue e spiega la conseguente adesione, in quel periodo storico, alle teorie di Weisgerber per cui l'apprendimento di una seconda lingua avrebbe danneggiato il processo di apprendimento della lingua materna. Come noto, le ricerche (Balboni 1996; Fabbro 2004; Agliotti, Fabbro 2006; Gullberg, Indefrey 2006; Dalò 2009; Contino 2010; Baker 2011; Bonifacci 2018; Fabbro, Cargnelutti 2018) hanno ad oggi ampiamente dimostrato i numerosi vantaggi, linguistici, sociali e cognitivi legati all'acquisizione precoce di una seconda lingua.

Per quanto riguarda il sistema scolastico, le scuole italiane, ladine e tedesche hanno strutture amministrative separate.

Nelle scuole italiane le discipline sono insegnate in lingua italiana da insegnanti madrelingua italiana, il tedesco viene insegnato mediamente per sei ore settimanali. Nelle scuole tedesche le materie del curriculum vengono affrontate in lingua tedesca e sono affidate a docenti di madrelingua tedesca, alla lingua italiana vengono dedicate in media quattro ore settimanali. Pertanto l'italiano e il tedesco come seconde lingue vengono insegnate come discipline singole all'interno del progetto formativo sia nelle scuole italiane sia in quelle tedesche. Nelle scuole ladine gli insegnamenti sono erogati al 50% in italiano e in tedesco, mentre il ladino rappresenta una disciplina separata.

Sia le scuole tedesche sia le scuole italiane fanno riferimento alla propria Direzione Istruzione e Formazione che, oltre a raggruppare le diverse scuole e istituti comprensivi, comprende anche la Ripartizione Innovazione e Ricerca Pedagogica, un'area specializzata nell'ambito pedagogico-didattico che ha il ruolo di garantire la qualità dell'offerta formativa e si divide appunto in: Ripartizione Intendenza Scolastica Italiana e Ripartizione Intendenza Scolastica Tedesca. La Ripartizione, oltre ad occuparsi dell'attuazione delle riforme scolastiche e a supportare progetti europei, pubblica testi scolastici e materiali didattici; essa, inoltre, sviluppa e mette in atto un piano di aggiornamento annuale per il personale docente. Esistono attualmente 5 Centri di Consulenza Pedagogica della Ripartizione Pedagogica e sono: Bolzano, Bressanone, Brunico, Merano e Silandro, i quali offrono, come da loro indicato:

- informazione, accompagnamento e consulenza su tematiche educative e scolastiche;
- sostegno alle iniziative di educazione alla salute;
- accompagnamento nei processi di evoluzione delle istituzioni scolastiche;
- supervisione e *coaching*.

La Ripartizione si occupa, inoltre, di alfabetizzazione, incentivazione linguistica e mediazione culturale attraverso i Centri Linguistici, dei centri di consulenza e coordinamento per l'integrazione di studenti con *background* migratorio. I Centri Linguistici in Alto Adige sono sei: Bolzano, Bassa Altesina, Bressanone, Brunico, Merano e Silandro; si occupano di tutti i gruppi linguistici nelle scuole di ogni ordine e grado.

La scuola italiana è composta da: 2 Circoli Didattici di scuole dell'infanzia, 11 Istituti Comprensivi (scuole primarie e secondarie di primo

grado), 5 Istituti Pluricomprendivi (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e, a volte, di secondo grado), 9 scuole secondarie di secondo grado, 7 scuole di formazione professionale, una Scuola di musica, 5 scuole private paritarie.

La scuola tedesca conta 88 Istituti Comprensivi e 8 Circoli di scuola dell'infanzia.

Con le Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricoli della provincia di Bolzano (2009) l'insegnamento della seconda lingua è stato anticipato alla classe prima della scuola primaria (rispetto alla precedente classe terza) e il monte ore annuale viene attualmente così distribuito:

Scuola primaria:

	Italiano L2 nella scuola tedesca	Tedesco L2 nella scuola italiana
Classe prima	34	204
Classe seconda	136	204
Classe terza	136	187
Classe quarta	170	187
Classe quinta	170	187

Scuola secondaria di primo grado:

	Italiano L2 nella scuola tedesca	Tedesco L2 nella scuola italiana
Classe prima	136	142
Classe seconda	136	142
Classe terza	136	142

4. Comparazione dei dati selezionati

Lo studio si è svolto su prove scritte, elaborati scritti di studenti di età dai 16 ai 18 anni per il contesto maltese e dai 14 ai 18 anni per il contesto altoatesino. I testi maltesi sono quelli degli esami del *Secondary Education Certificate (SEC) Examination* e dell'*Advanced level (ADV) Examination*⁷, cui si è fatto riferimento nel paragrafo 2. L'esame SEC si tiene dopo un percorso di studio di cinque anni nelle scuole locali mentre quello ADV viene fatto da coloro che studiano italiano per due anni ulteriori ed è equipollente al diploma di maturità del sistema italiano. I testi altoatesini sono quelli ela-

⁷ Il programma completo di ambedue gli esami è disponibile a: <https://www.um.edu.mt/matsec/syllabi>. (01/09/2020)

borati in preparazione degli esami finali di terza media e di maturità. L'esame finale di entrambi i cicli della scuola tedesca è stato completamente rinnovato tra il 2016 e il 2018, la prova di italiano L2 comprende anche produzioni scritte su traccia.

I testi sono stati selezionati dopo uno spoglio esteso di un centinaio di elaborati sia per il contesto maltese sia per il contesto altoatesino, in cui sono state identificate proposizioni ritenute diafasicamente inadeguate a livello logico-pragmatico in una prova d'esame scritto. Il criterio principale che abbiamo usato per selezionare gli esempi che riportiamo non si basa dunque esclusivamente sull'errore, inteso come tale nella tradizione glottodidattica grammaticale-traduttiva. Per questo motivo, per quanto riguarda i testi SEC degli studenti maltesi, ci sono stati utili i testi di coloro che hanno ottenuto un punteggio alto per il loro compito scritto nell'esame. Questo voto, nella maggior parte dei casi, superava il 75%.

Sebbene i testi degli studenti altoatesini non riportassero una valutazione, ma in alcuni casi solamente un'indicazione degli errori commessi, abbiamo potuto notare, anche in questo caso, un livello medio alto dei testi selezionati.

Si precisa che a livello SEC (Malta) si accetta una certa informalità nello scritto, mentre nell'esame ADV si valutano competenze più avanzate e dunque anche idonee diafasicamente, perché lo studente dovrebbe aver sviluppato competenze che si avvicinano a quelle dei parlanti nativi, anche nello scritto. Tuttavia, in ambedue gli esami si specifica che gli studenti devono prestare attenzione alle regole linguistiche e grammaticali. Gli stessi criteri valgono per le prove degli studenti altoatesini, in rapporto anche alle tipologie testuali con le quali è richiesto loro di confrontarsi.

Le altre abilità – parlato, lettura e ascolto – si valutano, in entrambi i contesti, tramite altri esercizi dell'esame che permettono di assegnare un voto globale al candidato.

Per i soggetti maltesi i testi selezionati riguardano prove tenute tra il 2014 e il 2016. Per la prova SEC i candidati devono svolgere due compiti scritti, che comprendono un breve messaggio (50 parole) e un racconto o un'e-mail (a scelta) di 200 parole circa. Per l'esame ADV si deve svolgere un compito scritto più tradizionale e si propongono alcuni titoli, nella maggior parte di natura argomentativa, da svolgere in un tema di 450-500 parole.

Per gli studenti altoatesini gli scritti riguardano prove del 2019 nelle quali è stato richiesto di rispettare le indicazioni fornite per la prova d'esame, vale a dire: produzione di un testo comunicativo (*e-mail*, diario, *blog*) o descrittivo/narrativo tra le 100 e le 180 parole per gli studenti di scuola secondaria di primo grado e produzione di un testo argomentativo di almeno 200 parole per gli studenti di scuola secondaria di secondo grado.

Si commentano di seguito alcuni esempi selezionati dai testi analizzati. Tali esempi sono stati scelti in base a tratti dell'IL che presentano caratteristiche simili in entrambi i gruppi dei soggetti, maltesi e bolzanini. Si sottolinea che i dati non sono dunque rappresentativi dei due contesti.

Si elencano rispettivamente:

- i casi in cui si utilizzano espressioni definite derivate dal contatto con la lingua parlata, ovvero quelle in cui l'apprendente non ha le competenze necessarie per capire che potrebbero essere inadeguate per un elaborato scritto di un esame. Si tratta dunque di forme marcate soprattutto diafasicamente, usate da coloro che hanno buone competenze comunicative che non sono necessariamente affiancate da una sensibilità pragmatica sviluppata;
- i casi in cui si manifesta il contatto con altre lingue, tra cui la L1 degli apprendenti o altri codici di cui hanno una buona conoscenza. Si tratta di esempi che chi conosce la lingua (o le lingue) che l'apprendente usa per formularli riesce a decifrare con maggiore precisione, come nel caso di calchi traduzione o di lessico che viene 'italianizzato'. In questa categoria si includono anche i 'falsi amici'⁸;
- produzioni raggruppate in una macrocategoria intitolata 'morfosintassi' che racchiude gli ipercorrettismi, gli ordini sintattici marcati e l'uso dell'indicativo invece del congiuntivo. In questa categoria figurano casi tipici dell'italiano dell'uso medio (Sabatini 1985) distinti rispetto a quelli inclusi nella categoria 'contatto con la lingua parlata' perché riguardano, soprattutto, la competenza linguistico-grammaticale degli apprendenti e non solo le loro abilità comunicative.

Non ci soffermiamo sulle occorrenze in cui la grafia dell'italiano L2 viene influenzata da altri sistemi grafici, anche se questo è stato riscontrato spesso, specialmente negli elaborati di maltesi⁹. Abbiamo anche escluso gli enunciati in cui si registra la commutazione di codice e non commentiamo l'uso dei segnali discorsivi, riscontrati in varie circostanze negli elaborati

⁸ Browne (1987) ne fornisce un elenco molto comprensivo per l'italiano e l'inglese. Caruana (2011) propone anche alcuni esempi di queste occorrenze che vengono costruite partendo dal maltese.

⁹ Caruana (2011) fornisce vari esempi e descrive le corrispondenze grafiche tra l'alfabeto italiano e quello maltese.

in cui si riproducono dialoghi e conversazioni. Non ci soffermiamo neanche sull'interpunzione: tutte queste categorie meritano attenzione e potrebbero essere oggetto di studi futuri, ma non sono inclusi nelle nostre riflessioni, soprattutto per motivi di spazio.

4.1 *Analisi dei dati*

Si riportano, per le tre categorie descritte sopra, alcuni esempi dai dati raccolti dai soggetti maltesi e altoatesini, che commentiamo.

4.1.1 *Espressioni che derivano dal contatto con la lingua parlata – soggetti maltesi*

In questo primo elenco ci sono frasi scritte dai soggetti maltesi in cui il contatto con la lingua parlata si evidenzia soprattutto dall'uso di alcuni lemmi che appartengono a questa varietà, che commentiamo di seguito:

- (1) *Non ho mai pensato che mia nonna è così fica!*
- (2) *Un mucchio di solti*
- (3) *C'era il gruppo dei secchioni*
- (4) *Ingamba*
- (5) *Lavorano molte ore per pochi spiccioli*
- (6) *Non ha mai fatto i casini che ho combinato io*
- (7) *Ci possano trattare come degli stracci*
- (8) *Una serata di sballo*
- (9) *Cio messo un giorno per rimetermi in sesto*

L'esempio (1) è interessante ed è caratteristico di quanto proponiamo: *Non ho mai pensato che mia nonna è così fica!* Si tratta di un'espressione che è indubbiamente il risultato dell'esposizione che il soggetto maltese ha con il parlato, evidenziato dall'uso del difemismo usato per far riferimento alla propria nonna. Chi lo usa, probabilmente, vi attribuisce semplicemente un significato elogiativo senza rendersi conto dell'inappropriatezza pragmatica.

Nelle occorrenze (2) - (8) lemmi comunemente usati nel parlato si adoperano in un contesto che richiederebbe una maggiore formalità: *mucchio*, *secchioni*, *ingamba* (scritta come parola unica), *spiccioli*, *casini*, *stracci*, *sballo*. Un controllo di questi lemmi nel corpus VALICO e nel corpus appa-

iato di italofoeni VINCA rivela che *casino* è una voce adoperata spesso da parlanti non nativi, e registra 124 occorrenze nel VALICO rispetto a solo 5 nel VINCA (Corino, Marellò, 2017b: 93-95). Gli altri lemmi si registrano in occorrenze più limitate (*mucchio*, *secchioni*: 4 occorrenze VALICO/ 0 VINCA; *spiccioli*, *in gamba*¹⁰: 2 occorrenze VALICO/1 VINCA) o non sono presenti nel corpus (*stracci*¹¹ e *sballo*). L'esempio (9) è caratterizzato dal 'ci' attualizzante (Sabatini, 1985) tipico dell'italiano informale.

Si registrano altri casi simili a quelli elencati sopra, in cui l'informalità dei sintagmi verbali e/o nominali è determinata dall'espressione in cui si inserisce e dal contesto in cui si usa:

- (10) *Tutti gli guardavano con gli occhi di giudizio*
- (11) *Questo soprattutto quando uno prova a darcela tutta in questi club*
- (12) *Perché questo aspro nei loro confronti*
- (13) *Il mare ha cominciato ha fare dei capricci*

Gli esempi 10-12 non sono solo caratterizzati dall'informalità, ma sono una testimonianza della creatività dei soggetti che formulano espressioni insolite per un parlante nativo: 'occhi di giudizio'; 'darcela tutta' e 'aspro nei loro confronti'. In (13) il soggetto probabilmente ricalca l'uso dell'espressione 'Il tempo fa capricci', sostituendo 'tempo' con 'mare'.

Si riportano anche i tre esempi seguenti, in cui si usa l'italiano informale ma in cui è presente il calco traduzione dal maltese e/o dall'inglese. Si tratta, dunque, di esempi che si possono inserire tra quelli in cui c'è il contatto con la lingua parlata, ma anche in cui c'è simultaneamente l'influenza del maltese e/o dell'inglese, che verrà discussa nel par. 4.1.3:

- (14) *Non vale la pena vuotare la tasca su cose del genere* ('vuotare le tasche', usato per dire 'spendere tutto quello che si ha' ing. *to empty one's pockets*)
- (15) *Mi fa i nervi* (malt. *jaghmilli n-nervi*)
- (16) *Era tutto per niente* (malt. *kien kollu għal xejn* / ing. *it was all for nothing*).

¹⁰ In ambedue le occorrenze del VALICO si usa al posto della locuzione 'in grado': sono in gamba di pichiarlo; non era in gamba di muoversi.

¹¹ *Stracci* si registra in una occorrenza nel corpus VINCA, ma è usato in senso letterale.

4.1.2 Espressioni che derivano dal contatto con la lingua parlata – soggetti altoatesini

Come anticipato, gli esempi proposti, similamente a quelli elencati ed analizzati per i soggetti maltesi, sono rappresentativi di un contatto con la lingua parlata caratterizzata da parole ed espressioni tipiche del contesto informale.

- (1) *Secondo me è fattibile*
- (2) *Come trattare la mia morosa*
- (3) *Per ultimo toccava a Hana*
- (4) *Finché la polizia lo ha beccato*
- (5) *Ho chiuso la bocca per troppo tempo*
- (6) *Sono stanca morta già adesso*
- (7) *Gli uomini nostrani*
- (8) *Anche per questo è nato il pregiudizio che i 'terroni' siano pigri*
- (9) *Per peccato non è una cosa rara che i genitori vogliono avere troppa influenza sui suoi giovani*

L'esempio (1) rispecchia la tendenza nel parlato italiano ad utilizzare, in maniera sempre più frequente, il suffisso '-bile', morfema derivazionale molto produttivo (come ad esempio: *bevibile, guardabile*), che si registra anche negli elaborati scritti come nel caso di questo esempio.

L'esempio (2) fa emergere non solo il contatto con la lingua parlata, ma anche con una varietà regionale in uso nelle zone adiacenti. Di questo troviamo 1 occorrenza in VALICO e 2 in VINCA, dati che indicano che questo lemma è usato nello scritto anche da parte di qualche parlante nativo.

Negli esempi (3) e (4) notiamo l'uso di verbi usati nel parlato informale (*toccava; lo ha beccato*), qui utilizzati con il significato di 'era il turno di' e 'lo ha catturato'. *Beccato* conta 1 occorrenza in VALICO e 1 in VINCA.

Gli esempi (5) e (6) riportano espressioni frequentemente utilizzate nel parlato italiano e che non ritrovano un corrispettivo letterale con lo stesso significato nella lingua tedesca; essi sono, per cui, interessanti in quanto dimostrano una piena comprensione delle espressioni con cui lo studente è entrato in contatto¹².

Il termine *nostrani* dell'esempio (7), normalmente riconducibile ad una diafasia marcata verso l'alto, inserito nel contesto dello scritto fa trasparire

¹² Le occorrenze metaforiche per 'bocca' presenti in VALICO sono 10 e in VINCA sono 2, ma tutte sono riferite a 'Rimanere a bocca aperta'.

un contatto con un termine che ha acquisito nel parlato un significato connotato culturalmente e non di accezione sempre positiva.

L'esempio di diafasia nella frase (8) è interessante in quanto la parola è inserita dallo studente stesso tra virgolette denotando, così, una probabile consapevolezza dell'uso inappropriato del termine.

Nella frase (9) troviamo l'espressione *per peccato* che, non avendo tra l'altro un corrispettivo in lingua tedesca, svela un contatto con le varianti utilizzate nel parlato (*che peccato/è un peccato/peccato che*), anche se l'uso in questo contesto ne denota la non piena comprensione.

Come si evince da questa analisi non tutti i lemmi sono registrati all'interno dei corpora VALICO e VINCA. La ragione è probabilmente da ricondurre all'uso particolare di alcuni di essi, come 'terroni' e 'nostrani', che, nella loro idiosincrasia, vengono utilizzati in maniera specifica nel contesto di riferimento.

4.1.3 Costruzioni influenzate dal contatto con altre lingue – soggetti maltesi

Come si riporta nel paragrafo 2, l'italiano L2 degli studenti maltesi è spesso caratterizzato dal contatto con il maltese e con l'inglese. Il contatto che documentiamo è il risultato del calco traduzione, e per ogni esempio riportato nel seguente elenco si forniscono le forme che ricalcano:

- (1) *Tutto in tutto* (ing: *all in all*; malt. *kollox ma' kollox*¹³)
- (2) *Quest'esperienza mi ha sforzato di vivere la vita con più felicità* (malt. *sfurzani*, 'costretto')
- (3) *Da tempo in tempo* (ing: *from time to time*; malt. *minn żmien għall-ieħor*)
- (4) *Hanno specolato che era Beatrice* (ing. *they speculated that*; malt. *spekulaw li*)
- (5) *Le sue parole hanno lasciato un effetto su di me* (ing. *to leave an effect on me*; malt. *thalli effett fuqi*)
- (6) *Mi ero convinta di aver fatto la miglior decisione*¹⁴ (ing. *to make a decision*; malt. *tagħmel deċiżjoni*)
- (7) *Mi da dei consigli relatati sulla generazione di oggi* (ing. *related to*; malt. *relatati ma'*¹⁵)

¹³ *kollox ma' kollox*, lett. 'tutto con tutto'.

¹⁴ In questo esempio 'mi' si usa in posizione di soggetto, in modo simile ad alcuni esempi inclusi in Caruana (2011: 378).

¹⁵ *relatati ma'*, lett. 'relatati con'.

- (8) *Ma come ci affettivano dopo / Le brutte parole possono affettuare la mente delle persone* (ing. *to affect*; malt. *jaffettwaw*)

Anche in questa categoria ci sono occorrenze in cui risalta la creatività dell'IL:

- (9) *Colleghavamo le uve insieme*
(10) *Quando le due toccano / Quando toccano le 3*

Dal contesto in cui si inserisce il numero (9) '*colleghavamo*' è una forma 'italianizzata', costruita sulla base del morfema lessicale dell'ingl. '*to collect*', mentre '*toccano*' (riferito all'ora) probabilmente nasce dal malt. '*it-tokk tal-arlogg*', ovvero '*i rintocchi dell'orologio*'. Si riporta, infine, il seguente esempio, caratterizzata dall'ipotassi:

- (11) *Non è giusto che questa gente soffre solo perché alcuni bastardi sono solo interessati a fare dei soldi e non mostrino rispetto per nessun'altra creatura vivente!*

Nell'esempio (11), complesso sintatticamente, si segnalano due lessemi, *bastardi* e *creatura*. Il disfemismo è usato volutamente da chi scrive, anche perché la frase esclamativa ne sottolinea l'espressività. La scelta di adoperare '*creatura*' è idiosincrica: si potrebbe ipotizzare che l'uso di tale forma risulti da un'esposizione ad essa da altri campi semantici. Tuttavia, non è da escludere il calco dell'ing. '*living creatures*'. Si segnala, infine, anche l'uso '*fare soldi*', espressione informale di cui ci sono espressioni analoghe sia in inglese (*to make money*) sia in maltese (*tagħmel il-flus*).

4.1.4 Costruzioni influenzate dal contatto con altre lingue – soggetti altoatesini

Come nel sotto paragrafo precedente, documentiamo l'influenza del contatto con altre lingue (in questo caso il tedesco – nella variante altoatesina che differisce per alcuni aspetti dal tedesco *standard* – e l'inglese) nella comunicazione in lingua italiana. Gli studenti altoatesini dei testi selezionati dimostrano di ricorrere piuttosto frequentemente all'uso di costruzioni della lingua tedesca. Anche in questo caso si riportano tra parentesi le forme ricalcate.

- (1) *Tutto in tutto non volevano pendolare / Tutto in tutto non lo pentita*
(ted: *alles in allem*; ing: *all in all*)

L'esempio (1) è particolarmente interessante in quanto ritroviamo la stessa costruzione anche nei soggetti maltesi (§4.1.3).

- (2) *Questo attacco può succedere o verbale o phisicale; Un fenomeno che succede* (ted: *Das kann passieren; ein Phanomen, das passiert*)
- (3) *Questo è molto male* (ted: *Das ist sehr schlecht*)
- (4) *Ricevono più spesso le malattie / Maya ha ricevuto un apparecchio* (ted: *Sie bekommen häufiger Krankheiten / Sie hat ein Zahnarztgerät bekommen*)
- (5) *I nostri genitori erano molto considerarti* (ted: *Unseren Eltern waren hoch angesehen*)
- (6) *Tutti di noi abbiamo dei diritti* (ted: *Alle von uns*)
- (7) *E io certamente dicevo di sì* (ted: *Sicher*)
- (8) *Una foto di me* (ted: *Eine foto von mir*)
- (9) *Il prossimo giorno* (ted: *am nächsten Tag*; ing: *The next day*)
- (10) *Tutti tre hanno* (ted: *Alle drei*)
- (11) *Ancora un bel fine settimana, firma* (ted: *Noch ein schönes Wochenende*)
- (12) *Normalmente* (con l'accezione di solitamente) (ted: *Normalerweise*)
- (13) *Lo stato non può ingravarlo così grave nella vita quotidiana delle persone; Uno sport non influenza la tua vita così grave come una scuola* (ted: *schwer belasten; schwer*)
- (14) *Una ditta così non avrebbe nessun modo di profitare* (ted: *profitieren*; ing: *To profit*)
- (15) *E di eventualmente ruinare il suo futuro* (ted: *Ruinieren*)

Da notare, anche in questi esempi le forme 'italianizzate' presenti nelle frasi (2): *fisico* (*physisch* in tedesco; *physical* in inglese), a livello ortografico; (14): *profitare*; (15): *ruinare*, a livello morfologico.

4.1.5 Morfosintassi – soggetti maltesi

Tra gli esempi più frequenti che includiamo in questa categoria vi sono gli ipercorrettismi, più specificamente i casi in cui il congiuntivo si estende anche laddove sarebbe accettabile l'indicativo:

- (1) *A volte un amico o amica che ti sono molto cari e che ti siano i più vicini al tuo cuore*

- (2) *Non posso credere che quelle persone che dicono che sono amici tuoi lo fossero per davvero*
- (3) *Un'altro motivo possa essere che i ragazzi parlano*
- (4) *Come posso salvare una persona che abbia bisogno di soccorso*
- (5) *Non rispettava la mia famiglia come si meritasse*
- (6) *Sono certa che dal posto che stia mi sta guardando*

Agli esempi citati sopra si aggiunge l'occorrenza 'mostrino' (esempio 11, §4.1.3). Si osserva che negli esempi, escluso il numero 5, si adoperano verbi di uso comune: *sia*, *possa*, *abbia* e *stia*. Ciò è molto probabilmente dovuto al contatto con l'italiano parlato dei nativi, oltre alla consapevolezza di dover impiegare il congiuntivo nello scritto, che talvolta risulta in una sovraestensione di queste forme. Tuttavia accade anche l'opposto, rispecchiando uno dei tratti segnalati da Sabatini (1985) nell'italiano d'uso medio, laddove è l'indicativo ad essere usato nelle subordinate oggettive, soprattutto in dipendenza dal verbo *pensare*:

- (7) *Penso che è in forma*
- (8) *Pensa che sono mia madre*
- (9) *Penso che questo è grazie al tempo che ha fatto come soldato*
- (10) *Penso che il nonno è molto divertente*
- (11) *Si incontra delle persone che si pensa che sono dei grandi amici*

Come si intuisce dai casi riportati, oltre a *pensare* come verbo reggente si ha il verbo *essere* nella proposizione subordinata. Tuttavia, si registrano anche altre forme in cui l'indicativo si attesta negli elaborati scritti, laddove si potrebbero usare forme verbali più marcate:

- (12) *Quindi, per concludere, penso che una persona saggia deve sempre tenere in mente che ci sono molte persone crudelli*
- (13) *Ma con tutto il loro cuore pregano che fallisci in qualcosa*
- (14) *Non so che cosa faccio senza di lei*

Si segnalano molti esempi in cui la scelta della preposizione da parte degli apprendenti maltesi non corrisponde a quella adoperata dai nativi:

- (15) *Mi ha incoraggiato per imparare a suonarlo*
- (16) *Stavo aspettando per sentire*
- (17) *Hanno andato per soccorrere*
- (18) *Non aveva nessun obbligo per aiutare*

In queste costruzioni subordinate finali implicite c'è anche una chiara sovrapposizione della preposizione *per* come forma che traduce letteralmente la forma corrispondente maltese *biex*. Anche in questo caso, dunque, la gerarchizzazione di queste occorrenze deve tenere conto dell'influenza della L1 sulla produzione degli apprendenti.

Infine, si registrano ordini sintattici marcati, esemplificati dai seguenti esempi in cui c'è una pseudoscissa (19), la topicalizzazione del complemento di mezzo (20) e le giustapposizioni, concluse con il 'che' esclamativo (21):

- (19) *Un'altro motivo possa essere che i ragazzi parlano*
- (20) *Ma con tutto il loro cuore pregano che fallisci in qualcosa*
- (21) *Li mandi un messaggio li dici che ti senti sola, e ti rispondono due giorni dopo "scusami non avevo la carica, come stai?" che falsita!*

4.1.6 Morfosintassi – soggetti altoatesini

Anche negli scritti altoatesini si registrano casi di ipercorrettismo in cui l'indicativo viene sostituito da altri modi:

- (1) *Mi piacerebbe tantissimo il mio gelato*
- (2) *L'Italia ha avuto l'idea di approvare una legge che obbligasse tutti a lavorare*
- (3) *Per esempio gli italiani del nord siano più stressati, mentre gli italiani del sud siano più rilassati*
- (4) *Invece per qualche persona gli italiani del nord e gli italiani del sud non siano così diversi*

Come segnalato per i soggetti maltesi, poi, anche negli scritti degli studenti dell'Alto Adige ritroviamo il fenomeno descritto nel sotto paragrafo precedente, vale a dire l'uso dell'indicativo nelle subordinate oggettive, con verbi reggenti diversi che, comunque, si riferiscono anche in questo caso quasi sempre ad una volizione:

- (5) *Penso che stanno cucendo*
- (6) *Spero che lei mi rispose*
- (7) *Spero che ti piace mia idea*
- (8) *Ero contento che apparentemente il popolo è soddisfatto*
- (9) *Innanzitutto credo, che in generale il metodo di controllo non porta*

Il fenomeno dell'uso non *native-like* della preposizione si riscontra con alta frequenza anche nelle prove dei soggetti altoatesini. Riportiamo di seguito alcuni degli esempi selezionati:

- (10) *Siamo andati a grecia*
- (11) *Come allora vogliamo riuscire di controllare anche i dilettanti?*
- (12) *Per convincere gli atleti di non adottare*
- (13) *Dovremo provare di sprecare*
- (14) *È vietato di usare*
- (15) *Penso che sia necessario di guardare*
- (16) *È necessario di prendere responsabilità*
- (17) *Su questa foto; sull'immagine; Su questa immagine; Sulla questa foto; Su tutto il mondo*
- (18) *Nella Cecoslovacchia*

In molti dei casi analizzati la preposizione ad essere utilizzata impropriamente è *di*, che ricalca l'uso di *zu* in lingua tedesca. Un altro calco lo ritroviamo nell'utilizzo di *su/sulla* (17), *auf* in tedesco e di *nella* (18), *in der* in tedesco.

Segnaliamo anche in questi scritti qualche esempio di ordine sintattico marcato:

- (19) *Il bullismo è quando un gruppo di persone*
- (20) *E questo dobbiamo fermare.*

5. Riflessioni sull'analisi dei dati

I dati raccolti confermano la collocazione nei livelli intermedi, livelli, come spiegato, di riferimento per la raccolta delle prove degli studenti sia maltesi sia altoatesini. Questo è anche testimoniato dal fatto che quasi tutti questi apprendenti hanno ottenuto valutazioni complessivamente positive nella prova da cui abbiamo tratto i dati.

In particolar modo, le strutture riportate in questo studio assumono una certa importanza essendo riscontrate in apprendenti stranieri con un contesto di riferimento diverso, ma con in comune un contatto linguistico che, alla luce delle riflessioni condotte, si rivela un aspetto vantaggioso anche nelle situazioni apparentemente non positive. Gli elementi analizzati, per cui, da aspetti puramente da correggere diventano costituenti informativi, tanto da poter essere considerati indicatori predittivi di un livello di passaggio che implica un apprendente attento alla lingua e desideroso di ampliare i propri

mezzi di comunicazione.

Dai dati che abbiamo presentato emergono alcuni tratti, presenti nell'IL di apprendenti di ambedue i contesti, in base ai quali proponiamo alcune riflessioni. Le espressioni che derivano dal contatto con la lingua parlata sono caratterizzate dall'uso di lemmi o da frasi che evidenziano delle competenze pragmatico-informative in evoluzione, non ancora *native-like* e spesso non allo stesso livello di quelle linguistico-grammaticali, come già evidenziato in Valentini (2018) con soggetti germanofoni e anglofoni. Abbiamo riscontrato, in ambedue i contesti, l'utilizzo inappropriato di forme diafasiche, ossia l'impiego di espressioni non adeguate al contesto della prova scritta o la cui informalità non è stata correttamente supportata da scelte linguistiche valide dal punto di vista pragmatico e/o testuale. Tali comportamenti, come elaboreremo in conclusione, sono strettamente legati all'uso delle strategie di compensazione.

Come prevedibile, essendo una caratteristica ben documentata dell'IL, il contatto con la L1 è presente in ambedue i contesti talvolta in maniera molto simile, se non addirittura analoga: per esempio, la locuzione avverbiale *tutto in tutto* si riscontra sia nell'IL di soggetti maltesi sia in quella degli altoatesini; la preposizione *su* ricalca la stessa forma usata in locuzioni in inglese, maltese e tedesco. La forma *di me* si riscontra anch'essa in ambedue i contesti ma è usata come possessivo nei dati degli altoatesini e come complemento indiretto in quelli dei soggetti maltesi. Si registrano forme 'italianizzate', di cui troviamo molti esempi nei *corpora* di italiano L2 scritto (es. Corino, Marellò 2017a e Andorno, Rastelli 2009) – ovvero forme influenzate dalla L1 che vengono integrate morfologicamente con la lingua d'arrivo (*colleghavamo, toccano, affettuano, sforzato* tra gli esempi riportati dai soggetti maltesi; *ruinare, profittare* tra quelli degli altoatesini). In questo contributo non ci si è soffermati sul contatto con diversi sistemi grafici, ma vale la pena sottolineare l'uso di *physicale* dei soggetti altoatesini, riscontrato anche in un lavoro precedente sull'IL di maltesi (Caruana 2011). Il contatto avviene anche a livello lessico-semanticò (*relatato, specolato*, soggetti maltesi; *ricevono, considerarti*, soggetti altoatesini), come attestato anche nei *corpora* citati precedentemente. È palese come l'evoluzione dell'IL, possibilmente a maggior ragione in contesti dove il contatto è frequente, sia influenzata dalle conoscenze linguistiche pregresse degli apprendenti, confermando l'importanza del *prior knowledge* (Ó Laoire, Singleton 2009).

Nello sviluppo della morfosintassi si registrano casi di ipercorrettismo, in particolare l'uso del congiuntivo (di solito presente solo nell'IL di apprendenti avanzati, come si afferma anche nel lavoro di Giacalone Ramat *et al.* 2013 con riferimento alla subordinazione) al posto dell'indicativo e

della ‘sovrestensione’ dell’indicativo stesso, ovvero il fenomeno inverso. L’IL si rivela, di conseguenza, nella sua natura instabile ma, allo stesso tempo, dinamica e produttiva. Gli apprendenti hanno familiarità con le forme che emergono negli stadi avanzati delle sequenze d’acquisizione d’italiano, ma il loro impiego è incerto, ed è spesso l’esito delle esigenze comunicative talvolta prioritarie rispetto alla correttezza grammaticale. L’uso delle preposizioni e degli ordini sintattici marcati meriterebbe un discorso a sé. In questo contesto ci si limita ad illustrare la notevole variazione di queste forme e di rilevare l’uso non *native-like* delle preposizioni sia negli elaborati dei maltesi sia in quelli degli altoatesini: d’altronde, come è usuale nell’impiego delle parole grammaticali, che non hanno un referente concreto e che talvolta intaccano l’efficacia comunicativa limitatamente, si registra un’alternanza notevole con molte deviazioni rispetto allo *standard*, come già documentato da Bagna (2004) e da Calleri (2008). Nel caso dei nostri elaborati scritti segnaliamo l’uso *non native-like* di *per* nel caso dei soggetti maltesi, e di *di* da parte degli altoatesini.

6. Conclusioni

Considerare gli elementi di contatto con il parlato come strategie comunicative che denotano un momento di progresso nella competenza comunicativa dello studente permette di interpretare diversamente parole/strutture/espressioni solitamente valutate in modo negativo, oltre che di calibrare con maggiore precisione un testo.

L’analisi dei dati proposta permette di raccogliere una serie di informazioni utili a comprendere in maniera più approfondita le scelte comunicative effettuate dagli studenti. In particolare, l’attenzione ricade proprio sull’impiego delle strategie comunicative, un aspetto spesso trascurato nell’osservazione di un testo, dalle cui riflessioni, però, è possibile trarre indicazioni utili sull’evoluzione del processo di acquisizione dei discenti (Mariani, Pozzo 2002; Salazar Campillo 2006; Vettorel 2010; Oxford 2011; Griffith, Oxford 2014; Purpura 2014; Consiglio d’Europa 2020).

Come sostenuto da Piccardo (2014) le strategie giocano un ruolo centrale nel portare a termine un compito con successo, inoltre, l’apprendente strategico essendo consapevole delle proprie forze e debolezze riesce ad adattarle alla situazione comunicativa, compiendo importanti passi verso l’autonomia.

Come spiegato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, l’utilizzo di strategie prevede l’individuazione e l’attivazione di risorse al fine di sfruttare il potenziale disponibile per la realizzazione del compito.

Esse rappresentano anche un mezzo per bilanciare tali risorse e per attivare capacità e procedure al fine di completare un *task* in maniera comprensibile ed economica. Il parlante può scegliere di ridurre le ambizioni comunicative, rimanendo in un ambito più limitato, ma di successo, optando, quindi, per delle strategie di evitamento, o può puntare ad un miglioramento del proprio livello comunicativo, proponendo elaborazioni del messaggio più rischiose o approssimate, utilizzando, così, delle strategie di compensazione. In particolare, per quanto riguarda la produzione nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – Companion Volume (2020: 69) viene specificato che: “*Compensating is a strategy for maintaining communication when one cannot think of the appropriate expression*”. Interessante poi notare, come già riportato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2001: 80), che:

Ricorrendo alle strategie di compensazione l'apprendente adotta un atteggiamento positivo rispetto alle risorse di cui dispone: fare approssimazioni e generalizzazioni in un linguaggio semplificato; parafrasare e descrivere alcuni aspetti di ciò che vuole dire, e anche rendere in lingua straniera espressioni della L1 (compensazione).

L'atteggiamento positivo evidenziato rappresenta un aspetto interessante di cui tener conto in quanto fa emergere come l'utilizzo di parole, frasi o strutture 'rischiose' rientri, in fase di osservazione/valutazione di un testo, all'interno di una visione positiva e non di penalizzazione. Il limitato senso diafasico, ad esempio, interpretato in quest'ottica, non può essere considerato penalizzante nella correzione di un testo scritto, facendo esso emergere un alto grado di comprensione del significato della parola/espressione utilizzata ed un tentativo di ampliamento della varietà dei termini linguistici noti.

Un altro aspetto interessante desumibile da questo tipo di analisi qualitativa deriva dall'indicazione che l'impiego di queste strategie offre al fine di comprendere in maniera più accurata il livello di competenza comunicativa del parlante. Analizzando i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, si nota, difatti, come le caratteristiche osservate rientrino nei livelli intermedi di competenza comunicativa. Analizzando i descrittori per le strategie di compensazione e pianificazione della produzione inseriti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue - Companion Volume (2020), possiamo collocare gli esempi trattati all'interno del livello intermedio dell'autonomia B1, più precisamente tra i livelli B1.1 e B1.2, ritrovando in particolare: l'uso di significati simili al concetto che lo studente desidera esprimere, l'italianizzazione della lingua madre e tentativi creativi nella costruzione di espressioni.

Da questa prima analisi possiamo, per cui, escludere nei testi analizzati un livello più avanzato in quanto il parlante non è sempre in grado di riflettere sulla forma più appropriata per esprimere i concetti e di pianificare il testo prendendo in considerazione l'effetto sul ricevente.

A conferma di quanto espresso, come indicato nell'analisi dei processi cognitivi impiegati nella scrittura proposta nelle *Cambridge Main Suite Examinations* (Shawn, Weir 2007), nel livello B1 la fase di pianificazione, anche se incoraggiata, è ancora limitata (a differenza del livello B2) ed essendo *micro-planning* e *translation* fortemente condizionati dal *macro-planning*, si riscontra nello studente un *output* linguistico non ancora ben controllato e adeguato.

Prendere in considerazione le strategie di comunicazione analizzate si rivela, quindi, un percorso efficace al fine di ottenere un'indicazione più precisa del livello di competenza comunicativa degli studenti e il fatto che tali strategie siano incluse negli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento e nelle specificazioni di alcuni enti certificatori, sottolinea la loro utilità nel processo di osservazione della lingua.

Gli esempi che abbiamo riportato e di cui abbiamo sottolineato gli aspetti comuni nell'IL confermano che lo sviluppo dell'italiano L2 di apprendenti avanzati è caratterizzato dalle loro abilità di ricorrere all'*input* a cui sono stati esposti e di usarlo negli elaborati scritti, processo non privo di problemi specialmente a livello pragmatico-logico. Dare a questi apprendenti la possibilità di riflettervi e di formulare ipotesi su forme che potrebbero ritenere più idonee, rappresenta un percorso didattico utile. Tale percorso si può sviluppare in base a dati provenienti da contesti diversi, seguendo l'esempio proposto in Corino, Marellò (2017a: 145-155) e traendo spunto dai dati di questo lavoro, tratti dalle produzioni di soggetti provenienti da due realtà lontane e diverse. Proprio in funzione di questo obiettivo si rivelerebbe interessante proporre una sperimentazione didattica finalizzata a far riflettere gli insegnanti sulle strategie di compensazione impiegate dagli studenti. Riteniamo possa essere una valida proposta di ricerca futura, difatti, la richiesta di osservazione e valutazione da parte di un gruppo di docenti di lingua dei tratti linguistici selezionati e la conseguente elaborazione di strategie e attività volte alla consapevolezza pragmatica.

Riferimenti bibliografici

- AGLIOTTI S., FABBRO F., 2006, *Neuropsicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- AMBROSO S., LUZI E., 2007, “L’italiano L2: dalla pragmatica alla sintassi. Fenomeni di un corpus di produzioni di apprendenti sinofoni e non a confronto”, *Studi di Glottodidattica*, n. 2, pp.1-29.
- ANDORNO C., 2011, “La grammatica per l’apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto” in CORRÀ, L., PASCHETTO, W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 36-48.
- ANDORNO C., RASTELLI S., 2009, *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti tecnici*, Perugia, Guerra.
- BAKER C., 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol, Multilingual Matters.
- BAGNA C., 2004, *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, Milano, Franco Angeli.
- BALBONI P. E., 1996, *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- BRINCAT J. M., 2011, *Maltese and other Languages*, Malta, Midsea Books.
- BROWNE V., 1987, *False Friends and Odd Pairs*, Bologna, Zanichelli.
- BONIFACCI P. (a cura di), 2018, *I bambini bilingui*, Roma, Carocci.
- CALLERI D., 2008, “‘Stili’ diversi nell’acquisizione delle preposizioni in italiano L1 e L2”, in GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 69-80.
- CAMILLERI A., 1995, *Bilingualism in Education, the Maltese Experience*, Heidelberg, Julius Groos Verlag.
- CAMILLERI GRIMA, A., 2013, “Language in Education in Malta”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n. 16, pp. 529-531. DOI: 10.1080/13670050.2012.716811.
- CARUANA S., 2003, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L’acquisizione dell’italiano L2 a Malta*, Milano, Franco Angeli.
- CARUANA S., 2006, “Trilingualism in Malta: Maltese, English and italiano televisivo”, *International Journal of Multilingualism* 3/3, pp. 159-172.
- CARUANA S., 2009. “‘The Italian Job’: the impact of input from television on language learning”, in BORG J., LAURI M., HILLMAN A. (a cura di), *Exploring the Maltese Media Landscape*, Valletta, Allied Newspapers, pp. 173-185.
- CARUANA S., 2011, “‘Alavolja il suo padre e la sua mamma non folevano’: fenomeni di contatto nella produzione scritta di italiano L2 degli apprendenti maltesi”, in BOMBI R., D’AGOSTINO M., DAL NEGRO S., FRANCESCHINI R. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. In memoria di Roberto Gusmani, Atti del 10° Congresso AItLA*, Perugia, Guerra, pp. 365-381.
- CARUANA S., PACE M., 2015, “Percorsi dell’italiano a Malta: storia, intrattenimento, scuola”, in OSTINELLI M. (a cura di) *La didattica dell’italiano. Pro-*

- blemi e prospettive*, Locarno, SUPSI, pp. 244-252.
- CARUANA S., PACE M., 2019, “Il programma subject proficiency assessment a Malta: adattare l’insegnamento delle lingue straniere a nuove realtà socio-culturali”, in CARBONARA V., COSENZA L., MASILLO P., SALVATI L., SCIBETTA A. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pisa, Pacini ed., pp. 203-214.
- CASSOLA A., 1998, *L’italiano a Malta*, Malta, Malta University Publications.
- CHINI M., 2016, “Elementi utili per una didattica dell’italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 1-18. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172/7806>.
- CONSIGLIO D’EUROPA, 2001, *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- CONTENTO S. (a cura di), 2010, *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci editore.
- CORINO E., MARELLO C., 2017a, *Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA*, Perugia, Guerra.
- CORINO E., MARELLO C., 2017b, “Tracce di parlato nello scritto di apprendenti di italiano L2”, in POLIMENI G., PRADA M. (a cura di), “Di scritto e di parlato” Antiche e nuove diamesie, *Italiano LinguaDue*, Milano, Università degli Studi di Milano, pp. 91-111. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8773>.
- COSSETTO M. (a cura di), 1999, *Fare storia a scuola. I passaggi e gli intrecci*, vol. II, Bolzano, Comune di Bolzano.
- COUNCIL OF EUROPE, 2015, *Language Education Policy Profile. Malta*, Strasbourg, Language Policy Unit Education Policy Division, <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-malta/16807b3c39>.
- COUNCIL OF EUROPE, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- DALOISO M., 2009, *La lingua straniera nella scuola dell’infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET.
- DIADORI P., 2020, “Punteggiatura e italiano L2”, in ARCANGELI M. (a cura di), *Lid’O Lingua italiana d’oggi XIV – 2017*, Roma, Bulzoni, pp. 213-238.
- DÖRNYEI Z., SKEHAN P., 2003, “Individual Differences in Second Language Learning”, in DOUGHTY C.J., LONG M. H., *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Oxford, Melbourne, Berlin, Blackwell, pp.589-630.
- FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- FABBRO F., CARGNELUTTI E., 2018, *Neuroscienze del bilinguismo*, Roma, Astrolabio.
- FARRUGIA M. T., 2019, “From policy to practice: giving attention to language in primary mathematics education”, in BEZZINA C., CARUANA S., (a cura di), *Teacher education matters: transforming lives ... transforming schools*, Malta, University of Malta, pp. 288-301.

- GAUCI P., GHIA E., CARUANA S., 2017, “The pragmatic competence of student-teachers of Italian L2”, in KECSKES I., ASSIMAKOPOULOS S., *Current Issues in Intercultural Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 323-346.
- GIACALONE RAMAT A., (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- GIACALONE RAMAT A., CHINI M., ANDORNO C., 2013, “Italiano come L2”, in IANNAACCÀRO G. (a cura di), *Linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, *Pubblicazioni della Società di linguistica italiana*, 58, Roma, Bulzoni, pp. 149-205.
- GRIFFITH C., OXFORD R. L., 2014, “The Twenty-first Century Landscape of Language Learning Strategies”, *System*, n. 43, pp. 1-10.
- GULLBERG M., INDEFREY P., 2006, *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- ISHIHARA N., COHEN A. D., 2010, *Teaching and Learning Pragmatics*, Harlow, Pearson.
- JEŽEK E., RASTELLI S., 2008, “Gradiente di inaccusatività e verbi pronominali nell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, in BERNINI G., SPREAFICO L., VALENTINI A., *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 95-115.
- LITTLEMORE J., 2003, “The Communicative Effectiveness of Different Types of Communication Strategy”, *System*, n. 31, pp. 331-347. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00046-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00046-0).
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MERLI M., 2017, *L'italiano scritto di studenti americani a livelli avanzati di apprendimento della lingua seconda: una prospettiva pragmatica*, Tesi di dottorato non pubblicata, Università degli Studi di Firenze.
- MEZZALIRA G., 2015, “Bilinguismo in Alto Adige – Südtirol tra urgenza e minaccia. Profilo retrospettivo di una questione”, *Fondazione Museo storico del Trentino, Altestorie*, n. 46.
- Ó LAOIRE M., SINGLETON D., 2009, “The role of prior knowledge in L3 learning and use: further evidence of psychotypological dimensions”, in ARONIN L., HUFSEISEN B., *The Exploration of Multilingualism*, Amsterdam, Philadelphia, Benjamins, pp. 79-102.
- OXFORD R. L., 2011, *Teaching and researching language learning strategies*, Harlow, Pearson Education.
- PACE M., CARUANA S., 2013, “L'italiano a Malta: storia, società, didattica”, *Italiano a Stranieri*, n. 13, pp. 16-21.
- PALLOTTI G. et al., 2010, “Una procedura sistemica per osservare le variabilità dell'interlingua”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n.34, 2, pp.215 – 241.
- PICCARDO E., 2014, “From Communicative to Action-Oriented: a Research Pathway”, *Curriculum Services Canada*, <https://transformingfsl.ca/en/resources/?pagenum=2>, accessed 9 September 2019.
- PRADA M., 2016, “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica

- della consapevolezza diamesica” in *Italiano LinguaDue*, n. 8/2, pp. 232-260. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8185>.
- PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO, 2012, “Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige”, *Astatinfo*, n. 38.
- PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO, 2013, L’Italia del censimento. Struttura demografica e processo di rilevazione nella provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige, https://astat.provincia.bz.it/downloads/volume_bolzano.pdf.
- PURPURA J., 2014, “Language learner styles and strategies”, in CELCE-MURCIA M., BRINTON D., SNOW A. (a cura di), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, pp. 532-549.
- ROGGIA C. E., 2010, “Una varietà dell’italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti”, in FERRARI A., DE CESARE A. M. (a cura di), *Il parlato nella scrittura odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Bern, Peter Lang, pp. 197-224.
- SABATINI F., 1985, “L’italiano dell’uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in HOLTUS G., RADTKE E. (a cura di), *Gesprochenes italienisch in geschichte und gegenwart*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 154-183.
- SALAZAR CAMPILLO P., 2006, “The use of circumlocution in the foreign language context”, in *Porta Linguarum*, n. 5, pp. 7-15.
- SELINKER L., 1972, “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 219-231.
- SCIRIHA L., VASSALLO M., 2007, *Living Languages in Malta*, Malta, Sciriha & Vassallo.
- SHAWN S., WEIR C., 2007, *Examining Writing, Studies in Language Testing*, 26, Cambridge, Cambridge University Press.
- TATSUKI D. H., HOUCK N. R., 2010, *Pragmatics: Teaching Speech Acts*, Virginia, Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- TITONE R., 1972, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando.
- VALENTINI A., 2018, “Ordini marcati delle parole nell’italiano scritto Apprendenti germanofoni, apprendenti anglofoni e parlanti nativi a confronto”, in *Incontri*, n. 33/1, pp. 70-88. <http://doi.org/10.18352/incontri.10236>.
- VETTOREL P., 2010, “Strategie comunicative, plurilinguismo e EFL”, in *LEND*, vol. 34, n.3, pp. 13-23.

RILA è uno strumento messo a disposizione dall'Editore Bulzoni per gli studiosi del settore. Nell'estate del 2012 è stata inserita nella "Classe A" dall'ANVUR. Perché essa continui ad essere disponibile occorre promuovere gli abbonamenti presso tutti gli interessati - privati, istituti, biblioteche, ecc., soprattutto quelle delle istituzioni dell'autore, che può anche sottoscrivere un abbonamento personale. Alcuni numeri monografici possono essere utili come testi per corsi universitari e quindi possono essere acquistati dagli studenti come normali volumi.

Per abbonamenti, pubblicità, ecc. ci si rivolga direttamente a <http://www.bulzoni.it/> (Web) oppure bulzoni@bulzoni.it (e-mail).

Temario

I confini della Linguistica Applicata sono abbastanza aperti, includono un'ampia area che non identifichiamo a priori con la sola Glottodidattica, la Linguistica computazionale, l'analisi dei *corpora*, i bisogni linguistici speciali ecc. L'importante è che gli autori che vogliono mandarci dei testi si chiedano due cose:

- a. riguarda le scienze del linguaggio da una prospettiva applicata?
- b. qual è il 'valore aggiunto' di questa proposta per un pubblico costituito da specialisti?

Per questo pubblico, sono più preziose poche pagine che illustrano i risultati di un'indagine o di una sperimentazione che molte pagine di premesse storico-metodologiche, di inquadramento del tema, e così via, che affrontano temi ben noti al lettore implicito.

Invio di saggi per la pubblicazione

Inviando un testo per la pubblicazione, l'Autore dichiara implicitamente che

- il lavoro è originale, non pubblicato altrove nemmeno in altra lingua, non messo in pre-print online;

- di essere titolare di ogni diritto di pubblicazione e riproduzione del testo e di tutto quanto in esso è contenuto - citazioni, immagini e/o altro materiale soggetto a copyright, sollevando l'editore da ogni responsabilità.

I saggi possono essere in francese, inglese, italiano, spagnolo o tedesco e avranno un *Abstract* di non oltre 120 parole, in italiano per i lavori in lingua straniera e viceversa. La correttezza linguistica è responsabilità dell'autore.

Un saggio dovrebbe essere tra i 30.000-35.000 caratteri, spazi inclusi, ivi comprese le note, la bibliografia ecc., se ci sono schemi e figure, ridurre i caratteri; va inviato solo in word a matteo.santipolo@unipd.it e a alberta.novello@unipd.it, con una versione pdf per verificare l'impaginazione.

Revisione scientifica

Ogni saggio passa tre valutazioni:

- la prima è della redazione. Nelle sezioni monografiche, il curatore funge da *guest editor* integrando la redazione per quello specifico numero.
- due valutazione esterne ed anonime; i saggi che necessitano di modifiche vengono ri-inviati agli autori prima di passare alla seconda fase di referato. Nel caso in cui una delle due valutazioni sia negativa (quindi non solo una richiesta di aggiustamenti), il saggio viene sottoposto a un terzo revisore esterno.

Solo i saggi con tre valutazioni positive vengono accettati.

Norme di stile

I saggi vengono presi in considerazione se seguono le seguenti indicazioni:

- a. Vanno composti in word;
- b. tabelle, rientri, elenchi puntati vanno realizzati usando gli appositi comandi di word e non la barra spaziatrice;
- c. immagini in toni di grigio devono essere di qualità adeguata ad una facile lettura, visto che la rivista non è a colori;
- d. tener conto del formato e della dimensione della pagina di RILA.

Per il layout:

- a. *sopra il titolo*: indirizzo postale completo e la posta elettronica, per i contatti;
- b. *sotto il titolo* riportare il nome completo dell'Autore, seguito dalla istituzione di appartenenza;
- c. sotto l'autore un Abstract di non oltre 120 parole, in corsivo;
- d. *paragrafatura*: evitare di titolare un paragrafo iniziale con 'premessa' o 'introduzione';
- e. paragrafi di primo livello hanno numero+punto e sono in corsivo nero: **2. La complessità...;**
- f. quelli di secondo livello non hanno punto dopo l'ultimo numero e sono in corsivo chiaro: *2.1 La complessità...;*
- g. quelli di terzo livello sono in tondo chiaro: 2.1.2 La complessità...

Quanto allo stile tipografico:

- a. parole straniere nel corpo del testo in corsivo;
- b. virgolette: nelle citazioni "..."; per le parole da evidenziare '...'; se ci sono virgolette, non c'è corsivo. Evitare « »; l'evidenziazione col neretto è esclusa;
- c. interlinea 1; verificare in Layout di pagina che come interlinea sia selezionato 0 in entrambe le caselle.
- d. *citazioni*: oltre le tre righe di testo, comporre un paragrafo a sé, col margine sinistro rientrato di almeno un centimetro e senza virgolette iniziali e finali, corpo 11;
- e. *maiuscolo*: sigle come SLI o CLIL, editori come Esi o UTET vanno scritti in maiuscoletto (ctrl+maiusc+K); il MAIUSCOLO PIENO, così come il **neretto**, è escluso dal saggio;
- f. *le note* si usano solo quando non si può usare un riferimento interno tra parentesi; le note vanno messe con l'apposito comando di word che le numera e le colloca a pie' di pagina;

Riferimenti bibliografici

Autore-data tra parentesi, senza virgola fra il nome dell'autore e la data:

- se ci sono le pagine, due punti dopo l'anno e poi uno spazio (**Rossi 1998: 134-135**);
- se si citano più opere, dello stesso autore o di autori diversi, separare ogni riferimento con un punto e virgola: es. (**Rossi 1993; 1994; Bianchi 1999; 2009**).
- due opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno vanno distinte con una lettera dell'alfabeto: (**Rossi 1998a**) e (**Rossi 1998b**);

- citazione di opere con più di due autori: il primo autore seguito da *et al.* (**Rossi et al., 1999**) purché non si creino ambiguità. La *entry* completa sarà in bibliografia.

Bibliografia

Si sconsigliano bibliografie generali, facilmente reperibili on line; si richiedono invece i riferimenti completi alle opere citate nel saggio, collocate in ordine alfabetico, senza sezioni separate. Quanto allo stile:

Volume:

Rossi M., 2014, *Titolo in corsivo*, Città, Editore.

- niente virgola tra cognome e nome; tutte virgole tra i vari elementi, punto finale;
- se ci sono più di 3 autori, segnare il primo seguito da *et al.*;
- curatela senza virgola antecedente: **BIANCHI G. (a cura di), 2015, *Titolo del libro*, Città, Editore.**
- l'anno *dell'edizione originale* non va tra parentesi ma tra virgole, dopo eventuale (a cura di); l'anno deve essere quello; eventuale traduzione va indicata di seguito, (tra parentesi),
- il titolo deve essere quello originale;
- città in italiano;
- nome editore, senza 'editore', 'edizioni, ecc.

Saggio:

Rossi M., 2014, "Titolo in tondo", in BIANCHI G. (a cura di), *Titolo del libro in corsivo*, Città, Editore.

Rossi M., BIANCHI G., 2014, "Titolo in tondo", in Nome della rivista in corsivo, n. 2 (oppure: nn. 1-2).

Non servono le pagine, ma se si desidera metterle, allora vanno in tutte le *entries*. Non serve il volume della rivista, ma se si mette in una *entry*, va in tutte.

On line

Volumi o saggi reperibili anche on line (in siti stabili, quali ad esempio le versioni on line delle riviste) possono indicare, dopo il punto che segue l'editore o il numero della rivista, la url dove si può trovare il saggio.

Matteo Santipolo, matteo.santipolo@unipd.it

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Redazione Matteo Santipolo
Amministrazione Bulzoni editore srl
Via dei Liburni, 14 - 00185 ROMA
Tel. 06 4455207 - fax 06 4450355

Abbonamenti

Italia	€ 50,00
Estero	€ 85,00
Un fascicolo	€ 20,00
Fascicolo doppio	€ 35,00

Versamento su c.c.p. n. 31054000 intestato a:

Bulzoni editore srl - via dei Liburni, 14 - 00185 Roma

I fascicoli non pervenuti all'abbonato devono essere reclamati esclusivamente entro 30 giorni dal ricevimento del fascicolo successivo.

Stampa: DOMOGRAF sas
Circonvallazione Tuscolana, 38 - 00174 Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 290-93 dell'8 luglio 1993

Le opinioni espresse negli scritti qui pubblicati impegnano soltanto la responsabilità dei singoli autori

Referees

Ogni contributo destinato ai fascicoli della rivista Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, è sottoposto dal Comitato scientifico alla valutazione di due referees, rispettando il criterio dell'anonimato

Finito di stampare nel mese di marzo 2021
dalla tipolitografia DOMOGRAF - Roma

ARIEL

Semestrale di drammaturgia
dell'Istituto di studi Pirandelliani

fondata nel 1986
diretta da Paolo Petroni

BIBLIOTECA TEATRALE

Trimestrale di Studi e Ricerche sullo Spettacolo
fondata nel 1971

diretta da
Ferruccio Marotti e Cesare Molinari

IMAGO

studi di cinema e media

Semestrale promosso e curato dal
Dipartimento di Storia dell'Arte e Spettacolo
Sapienza - Università di Roma
e dal Dipartimento Comunicazione e Spettacolo
dell'Università Roma Tre

fondata nel 2010
diretta da Enrico Menduni

LETTERATURE D'AMERICA

Trimestrale dell'Università di Roma
"Sapienza" Facoltà di Scienze Umanistiche

fondata nel 1979 da Dario Puccini
diretta da Ettore Finazzi Agrò

RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA

Quadrimestrale di linguistica

fondata nel 1969 da Renzo Titone
direttori scientifici
Paolo E. Balboni e Matteo Santipolo

STUDI (E TESTI) ITALIANI

Semestrale del dipartimento di Studi
Greco-Latini, Italiani, Scenico-Musicali
Sapienza - Università di Roma

fondata nel 2000
diretta da Beatrice Alfonzetti

TEATRO E STORIA

(Nuova serie)

Annuale

diretta da Mirella Schino