

## **Transfer interlinguistici e dialetti per l'insegnamento del francese: studio longitudinale in un liceo piemontese<sup>1</sup>**

Claudia D'Amelio  
Université Savoie Mont Blanc e Università di Torino  
[claudiadamelio97@gmail.com](mailto:claudiadamelio97@gmail.com)

### **Abstract**

Can foreign language learning be enhanced through metalinguistic reflection that considers error as a pedagogical resource? How can the natural tendency toward interlinguistic comparison be valorized in foreign language teaching? And how can learners' entire linguistic repertoires be mobilized in order to reduce negative transfer?

This study examines the role of linguistic transfer — particularly negative transfer (NT) and positive transfer (PT) — in the teaching of French to language high school students. Through an experimental protocol conducted with 28 multilingual Italian students, the effects of an ad hoc plurilingual teaching sequence were investigated.

The results highlight a significant ability to correct NTs, thereby demonstrating the effectiveness of the comparative approach in fostering the memorization of correct forms in the target language and, more broadly, in supporting language learning processes. Furthermore, the integration of languages and dialects belonging to the learners' repertoires appears to have encouraged a constructive use of plurilingual competences, suggesting that recognizing affinities between languages (PTs) may support both memorization and foreign language learning.

**Keywords:** Plurilingual Education; French Language Teaching; Memorization; Negative and Positive Transfer; Metalinguistic Reflection and Verbalization

### **1. Introduzione**

Da circa quarant'anni varie ricerche nell'ambito della didattica delle lingue promuovono una diversa concezione dell'errore, considerandolo non più come semplice mancanza da correggere, ma come occasione per attivare una riflessione metalinguistica consapevole. In questa prospettiva, il presente studio si articola attorno a una domanda centrale: in che modo è possibile intervenire sugli errori derivanti da transfer negativi (TN) verso il francese attraverso la valorizzazione di transfer positivi (TP), all'interno di una prospettiva didattico-acquisizionale orientata alla riflessione sull'errore e sui processi di apprendimento linguistico? L'obiettivo è quello di prendere in considerazione l'errore nell'insegnamento-apprendimento del francese e di capire se un approccio contrastivo che includa lingue e dialetti possa correggere questo determinato tipo di errori grazie a un lavoro di riflessione metalinguistica in classe. Si

---

<sup>1</sup> Ringrazio di cuore il prof. Paolo Della Putta per il suo tempo e per i suoi preziosi consigli.

analizzerà, interpreterà e correggerà un corpus di errori riscontrati in produzioni scritte di francese di studenti italofofoni di liceo linguistico grazie a un approccio pedagogico basato sul confronto tra lingue e volto a porre rimedio ai TN identificati e a sviluppare eventuali TP.

## 2. Transfer, comparazione linguistica e riflessione metalinguistica in didattica delle lingue

Come evidenzia recentemente Beacco (2021: 50), avviare una riflessione metalinguistica a partire dai transfer in classe “implica innanzitutto considerare gli 'errori' [...] come una risorsa per l'insegnamento”<sup>2</sup>. Tale riflessione, che invita a soffermarsi sul funzionamento delle lingue con l'obiettivo di verbalizzare le regole di un determinato microsistema linguistico, dovrebbe facilitare un apprendimento più efficace delle LS. Poiché lo scopo di questo studio è esplorare come la comparazione tra lingue diverse possa stimolare una riflessione più profonda sulle strutture linguistiche, valorizzando il bagaglio linguistico e culturale degli studenti, viene presentato di seguito un breve quadro teorico che analizza l'errore e la comparazione linguistica come strumenti per sviluppare una riflessione metalinguistica plurilingue.

### 2.1 Dall'Analisi Contrastiva alle Ricerche sull'Interlingua

Negli ultimi settant'anni, lo studio dell'errore nel contesto dell'apprendimento linguistico ha conosciuto una significativa evoluzione teorica che si è sviluppata principalmente attorno a tre approcci fondamentali: l'Analisi Contrastiva (AC), l'Analisi degli Errori (AE) e le Ricerche sull'Interlingua (IL).

L'Analisi Contrastiva, introdotta da Lado nel 1957, rappresenta il primo tentativo sistematico di affrontare il tema dell'errore, in linea con i principi della linguistica strutturale. L'errore è attribuito alla difficoltà degli apprendenti nel padroneggiare le strutture linguistiche della LS, dovuta alle differenze formali rispetto alla lingua madre (LM). L'obiettivo dell'AC, e ciò che le è stato successivamente contestato, era di prevedere in modo sistematico tutti gli errori potenzialmente riscontrabili nell'IL.

A seguito delle critiche mosse all'AC, l'interesse si è spostato verso l'AE, sviluppata da Corder nel 1971: non ci si prefigge più di anticipare gli errori in modo predittivo, ma ci si basa su un'analisi empirica di un corpus *autentico* di errori, con l'obiettivo di comprendere più a fondo i meccanismi cognitivi sottostanti e le cause dell'errore.

Con l'avvento degli studi sull'IL, a partire dagli anni '70, le ricerche di Selinker (1972) segnano un ulteriore avanzamento teorico. L'attenzione si sposta dal singolo errore alla descrizione del sistema linguistico intermedio, ossia l'IL, che rappresenta una fase di transizione dinamica tra la LM e la lingua target. Le Ricerche sull'IL si focalizzano sull'osservazione di lungo periodo delle produzioni linguistiche corrette e deviate, spesso condotte attraverso studi longitudinali che mirano a identificare regolarità e variazioni nel processo di acquisizione.

Sulla base teorica di questi studi, ho testato gli effetti di una declinazione di un approccio derivato dagli “approcci plurali” che riconosce l'errore come uno strumento pedagogico specificamente ancorato all'IL di ciascun apprendente. L'errore oggetto di analisi è il *transfer*<sup>3</sup>, inteso come il trasferimento di elementi linguistici dalle lingue precedentemente acquisite alla LS in apprendimento, e in particolare, per questo studio, al francese. Se tale transfer dà origine

<sup>2</sup> Trad. mia.

<sup>3</sup> Cfr. nozione di *transfer* introdotta da Weinreich (1953). Oltre a configurarsi come una manifestazione linguistica, nel senso inteso nel presente contributo, il *transfer* rappresenta anche una dinamica cognitiva attiva nell'apprendente e, in un'ottica cognitivista, una strategia attraverso la quale egli mobilita conoscenze linguistiche acquisite precedentemente per affrontare una nuova situazione linguistica.

a una forma non conforme nella lingua d'arrivo, si parla di *transfer negativo*, il quale tende a manifestarsi nell'IL prevalentemente sotto forma di calco strutturale o prestito diretto. Invece, si parla di *transfer positivo*<sup>4</sup> quando la forma prodotta è conforme tanto alla lingua di partenza quanto a quella d'arrivo. In entrambi i casi, il transfer è considerato *proattivo*, in quanto influenza il passaggio da ciò che è già acquisito a ciò che si sta apprendendo.

## 2.2 La comparazione tra lingue come mezzo per favorire la riflessione metalinguistica plurilingue

La definizione di *comparazione linguistica* adottata qui è quella proposta da Chorin (2017), che la descrive come l'osservazione sistematica del funzionamento delle lingue, sia esse conosciute o sconosciute agli studenti.

Il confronto è stato legittimato a livello europeo dal *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP 2010), che gli dedica un intero descrittore, sostenendo che le attività pedagogiche basate sul confronto linguistico-culturale permetterebbero agli studenti di esplorare la diversità linguistica e culturale. In particolare, uno dei quattro approcci plurali all'insegnamento delle lingue promosso dal CARAP è l'*intercomprensione* che mira a coinvolgere diverse varietà linguistiche e culturali, ponendo particolare enfasi sulla valorizzazione dei repertori plurilingui individuali e sulla promozione del plurilinguismo (cfr. Sheeren 2016).

Si ritiene pertanto che l'esposizione a una varietà di meccanismi linguistici e culturali favorisca la creazione di relazioni per affinità, agevolando il transfer d'apprendimento verso la lingua d'arrivo. Questi trasferimenti svolgono un ruolo cruciale nell'insegnamento delle *lingue-culture* (Spaëth 2014), poiché permettono agli apprendenti di (a) legittimare il proprio bagaglio linguistico e culturale; (b) percepire le lingue come sistemi organizzati; (c) sviluppare una maggiore consapevolezza metalinguistica (cfr. Fouillet 2023).

In tale prospettiva, a partire dagli anni Novanta, il concetto di *linguistic consciousness* (o *language awareness*<sup>5</sup>) ha progressivamente recuperato centralità nella ricerca didattica, in particolare attraverso l'idea di un processo di presa di distanza, inteso come capacità di osservare e analizzare il linguaggio in maniera riflessiva. Tuttavia, come sottolinea Matthiae (2012), la riflessione metalinguistica non si sviluppa spontaneamente, ma viene sollecitata attraverso attività specifiche strutturate in diverse fasi. Dopo un primo momento di osservazione dei fenomeni linguistici (*noticing*), gli apprendenti sono chiamati a confrontare forme, strutture e usi appartenenti a lingue differenti, al fine di individuare somiglianze, differenze e analogie. In questa prospettiva, la comparazione linguistica costituisce una fase centrale del processo di riflessione metalinguistica, poiché permette agli studenti di costruire collegamenti tra le lingue, di formulare ipotesi sul funzionamento dei sistemi linguistici e di sviluppare strategie di analisi e di trasferimento.

## 3. Contesto di ricerca e ipotesi

La sperimentazione, articolata in 6 sessioni di venti minuti ciascuna, si è svolta presso il Liceo G. F. Porporato di Pinerolo (TO) nella primavera del 2022. Essa ha coinvolto due classi<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Nel contrastivismo tradizionale, si poneva maggiore enfasi sul TN, mentre oggi, nella linguistica acquisizionale e nella glottodidattica, si tende a mettere in evidenza l'importanza del TP (cfr. Odlin 1989; Selinker 1992).

<sup>5</sup> Per una discussione sulla terminologia e sui vari livelli metalinguistici (competenza, coscienza e riflessione) rimando alla mia tesi di dottorato (cf. D'Amelio 2025).

<sup>6</sup> La sperimentazione ha coinvolto integralmente le due classi di liceo linguistico, senza alcuna selezione preventiva o esclusione di studenti.

di liceo linguistico (per un totale di 28 partecipanti), i cui studenti imparano l'inglese, il francese, il latino e il tedesco, e possiedono un livello B1 del QCER (2001) in francese<sup>7</sup>.

Nella fase preliminare, sono state esaminate alcune produzioni scritte in francese degli studenti, nelle quali sono emersi numerosi neologismi costruiti a partire dall'italiano, nonché diversi fenomeni di *transfer* interlinguistico derivanti non solo dalla loro LM, ma anche da altre lingue conosciute dagli apprendenti.

È stato quindi possibile formulare le seguenti ipotesi di ricerca:

- A. una maggiore diffusione dei TN derivanti dall'italiano rispetto a quelli provenienti da altre lingue, accompagnata al contempo da una significativa valorizzazione dell'italiano come lingua-ponte per l'apprendimento del francese. In quanto lingua meglio padroneggiata dagli studenti, ossia caratterizzata dal più alto livello di *proficiency*, l'italiano rappresenterebbe infatti una risorsa privilegiata per l'accesso alla lingua target (Hammarberg 2001), pur costituendo simultaneamente una fonte di interferenze;
- B. un uso più limitato delle lingue germaniche studiate nel percorso liceale come supporto all'apprendimento del francese, poiché possono essere percepite come tipologicamente più distanti rispetto all'italiano e al francese, riducendone di conseguenza la funzione di lingua-ponte nei processi di transfer interlinguistico;
- C. una graduale consapevolezza dei TN da parte degli studenti, dovuta alla comprensione degli obiettivi del progetto di ricerca e all'esposizione alle attività proposte nel quadro sperimentale;
- D. una correzione sostanziale dei TN nel corso della sperimentazione;
- E. un incremento più significativo nella memorizzazione dei TN da parte degli studenti della classe A rispetto alla classe B (cfr. par. 4, fase 5). Si ipotizza infatti che la presentazione congiunta di TN e TP, prevista per la classe B, possa aver generato una maggiore confusione cognitiva, riducendo l'efficacia della memorizzazione; al contrario, la sola esposizione ai TP come strategia di rimediazione nella classe A avrebbe favorito un consolidamento più lineare e stabile degli elementi correttivi.

#### 4. Metodologia: il protocollo di sperimentazione

Tenendo conto del pubblico e del contesto di questo studio, ho progettato un protocollo di sperimentazione articolato in sette fasi, di cui sono presentati i dettagli di seguito.

1. *Raccolta dati*. Sono state raccolte numerose produzioni scritte in francese di studenti del liceo linguistico. Si tratta di verifiche (valutate) di francese proposte da differenti professori durante l'anno in corso e di vario genere: principalmente, esercizi di grammatica, produzioni scritte di letteratura francese, risposte a domande di storia francese (cfr. prove *EsaBac*) di allievi di livello A e B del QCER<sup>8</sup>.

2. *Selezione del corpus d'errori e analisi*. Sono stati individuati TN di natura linguistica differente derivanti dall'italiano, dall'inglese e dal tedesco, fra i quali ne sono stati selezionati quindici:

- dieci transfer dall'italiano: *\*l'été dernière* (it. l'estate scorsa), *\*ce period de stage* (it. questo periodo), *\*je pense d'être* (it. penso di essere), *\*dans l'aziende* (it. azienda), *\*le couleur* (it. il colore), *\*j'ai bonnes connaissances de Français* (it. ho buone conoscenze di francese), *\*en blanc et noir* (it. in bianco e nero), *\*il est necessaire faire* (it. è necessario fare), *\*j'apprende facilement* (it. facilmente) e *\*racconter* (it. raccontare);

<sup>7</sup> Il livello B1 di francese attribuito ai partecipanti corrisponde a una stima fornita dagli insegnanti delle classi coinvolte e non è stato verificato tramite un test standardizzato esterno.

<sup>8</sup> Il livello di francese corrisponde a una stima fornita dagli insegnanti delle classi coinvolte e non è stato verificato tramite un test standardizzato esterno.

- tre dall'inglese: *\*les photoes* (en. “potatoes”, “tomatoes”), *\*charaterestiques* (en. “characteristics”) e *\*écharpe en cotton* (en. “cotton”);
- due dal tedesco: *\*la manifestation de Wien* (de. “Wien”) e *\*en Autrische* (de. “italienische”, “Deutsch”).

Ho poi cercato traduzioni equivalenti in altre lingue da utilizzare nelle sessioni di rimediazione, per esempio per *\*charaterestiques* (fr. “caractéristiques”) = “caratteristiche” (italiano), “characteristics” (inglese), “carateristica” (piemontese), “característica” (spagnolo e portoghese), “caracteristică” (rumeno).

3. *Realizzazione di un questionario preliminare.* Ho creato un primo questionario (sottoposto a inizio aprile 2022) composto da dieci domande riguardanti (a) il repertorio linguistico degli studenti (sulla LM e le lingue apprese/parlate/capite/ascoltate); (b) la loro capacità di stabilire collegamenti interlinguistici e di mobilitare le lingue del proprio repertorio per l'apprendimento di LS; (c) la rappresentazione che essi hanno del ruolo dell'italiano nell'apprendimento del francese. L'obiettivo era conoscere la base e la flessibilità plurilingue delle classi e capire se una sequenza di risoluzione plurilingue poteva rivelarsi pertinente.

4. *Proposta di quattro questionari di riflessione.* Sono stati elaborati e somministrati, a cadenza settimanale, quattro questionari di riflessione costituiti da due parti: nella prima, venivano chieste da 3 a 4 traduzioni dall'italiano al francese delle parole o espressioni del corpus d'errori per confermare i TN e per capire se erano diffusi anche tra gli studenti delle classi selezionate per la sperimentazione. Nella seconda, si chiedeva di soffermarsi sul ragionamento retrostante l'errore proposto<sup>9</sup>.

5. *Sequenza pedagogica ad hoc.* Poiché per la pianificazione di un approccio pedagogico basato sui transfer d'apprendimento si raccomanda di seguire un ciclo ricorrente di attività (MEES 2019), ho proposto agli studenti una sequenza di rimediazione costituita da quattro sessioni di dieci minuti. Ogni sessione correggeva quattro transfer, ovvero gli errori proposti nel questionario somministrato nella stessa sessione, compilato subito prima dagli studenti. Ho proposto delle traduzioni dei TN in varie lingue per mezzo di presentazioni Canva e ho previsto due tipi di rimediazione plurilingue.

Ho sottoposto alla classe A solamente le traduzioni di lingue che presentano la stessa ortografia e morfosintassi (costruzione del sintagma preposizionale, del sintagma verbale e nominale) del francese. Ho quindi proposto le lingue a partire dalle quali gli studenti avrebbero potuto trasferire la forma in francese e creare un TP. Ne è un esempio l'ortografia del francese *caractéristique*, che in francese non presenta la lettera “h” tra la “c” e la “a”, così come l'italiano *caratteristica*, il piemontese *carateristica*, lo spagnolo e il portoghese *característica*, e il rumeno *caracteristică*.

Alla classe B, oltre a presentare casi di lingue da poter trasferire positivamente in francese, ho anche proposto le traduzioni che avrebbero potuto generare TN. Prendendo sempre lo stesso esempio della classe A, ho proposto l'italiano, il piemontese, lo spagnolo, il portoghese e il rumeno con l'aggiunta di due grafie di lingue che presentano una *h* e che rappresentano probabilmente la sorgente del TN selezionati a priori: il tedesco *Charakteristikum* e l'inglese *characteristic*<sup>10</sup>.

Ho scelto di adottare due modalità di intervento differenti con la classe A e la classe B al fine di osservare se, nel processo di correzione degli errori, sia più efficace proporre

<sup>9</sup> Esempi in appendice (2). In totale sono state analizzate quindici forme.

<sup>10</sup> È da notare quindi che, in questo modo, la classe B ha beneficiato di una doppia modalità di correzione: da un lato, una prova positiva fondata sulle somiglianze tra il francese e altre lingue romanze; dall'altro, una prova negativa consistita nell'esplicitazione delle forme da non trasferire in francese. La differenza principale rispetto alla classe A non risiede dunque soltanto nell'introduzione di ulteriori lingue, quanto piuttosto nel tipo di correzione adottata, che associa validazione del transfer corretto e identificazione esplicita della fonte possibile dell'errore.

unicamente modelli di TP oppure affiancare a questi anche strutture “devianti” suscettibili di generare TN<sup>11</sup>. L’obiettivo di questo lavoro di traduzione e comparazione era far emergere regolarità ricorrenti tra il francese e altre lingue conosciute (e non) dagli studenti, affinché essi potessero mobilitare il proprio repertorio plurilingue (e non solo) per memorizzare la forma corretta in francese. Nel caso di *caractéristique*, si trattava di mostrare che l’assenza della lettera “h” accomuna il francese ad altre lingue romanze, così da limitare interferenze provenienti dall’inglese.

Questa fase si è conclusa a fine aprile 2022, in simultanea con i quattro questionari riflessivi.

6. *Proposta di un questionario finale*. Nel maggio 2022, ho proposto lo stesso questionario finale alle due classi coinvolte per verificare l’efficacia del progetto di “ingegneria pedagogica” creato e la memorizzazione delle giuste forme in francese.

7. *Proposta del questionario finale a medio termine*<sup>12</sup>. Nel febbraio 2024, ho sottoposto nuovamente il questionario finale alle due classi per verificare se la sperimentazione avesse avuto degli effetti benefici anche a distanza di due anni.

## 5. Sequenza di “ingegneria pedagogica” plurilingue

Per questa ricerca empirica, è stata scelta una metodologia plurilingue di memorizzazione basata su (a) comparazione plurilingue (ogni TN identificato veniva corretto tramite traduzioni in lingue affini e gli studenti condividevano le loro riflessioni sulle forme proposte); (b) intercomprensione (i discenti sono stati guidati a leggere e comprendere elementi linguistici e lessicali, nonché brevi espressioni in lingue a loro sconosciute, in quanto attività propedeutica a esercizi di intercomprensione più complessi); (c) memorizzazione visiva (sono state proposte delle slide con una precisa struttura, contenenti immagini pertinenti e facilmente leggibili in classe).

Per quanto riguarda la scelta delle tredici lingue prese in considerazione, ho innanzitutto scelto le lingue considerate possibili fonti di transfer, ovvero l’italiano, l’inglese e il tedesco, che coincidono altresì con le lingue studiate dagli studenti coinvolti nella sperimentazione. Si è poi deciso di includere alcuni dialetti parlati in Italia, non necessariamente conosciuti dagli studenti (piemontese, siciliano, lombardo e veneto)<sup>13</sup>, con un duplice obiettivo: da un lato sensibilizzare alla diversità linguistica, dall’altro riconoscere e legittimare il ruolo dei dialetti come possibili risorse e “trampolini” per l’apprendimento delle lingue standard. Ho anche preso in considerazione alcune delle lingue proposte nei manuali di intercomprensione, ossia il catalano, lo spagnolo, il rumeno e il portoghese. Inoltre, si è voluto anche esaminare il potenziale delle lingue germaniche, motivo per cui sono stati inclusi olandese e bavarese. Nelle quattro sessioni, sono state effettuate scelte contrastive e sono state individuate le lingue più rilevanti in termini di TP (e TN, per la classe B) per ciascun transfer da correggere.

<sup>11</sup> Questa fase sarà ulteriormente dettagliata al par. 5.

<sup>12</sup> Citando *Il Nuovo De Mauro*, “periodo di tempo compreso tra i diciotto mesi e i dieci anni”.

<sup>13</sup> Questi dialetti sono stati selezionati in funzione della loro pertinenza contrastiva rispetto alle forme linguistiche oggetto di comparazione, nonché della disponibilità di risorse linguistiche accessibili in rete. Il piemontese è stato inoltre incluso in quanto varietà parlata nella regione in cui si è svolta la sperimentazione.

## 6. Risultati

I risultati qui presentati riguardano, in ordine: (a) il questionario preliminare; (b) i quattro questionari di riflessione; (c) l'ultimo questionario post sperimentazione; (d) il questionario proposto a due anni dallo studio.

(a) L'analisi del questionario preliminare ha portato ad alcune considerazioni che hanno rappresentato un buon punto di partenza per la sperimentazione.

Per quanto riguarda la LM degli studenti, l'italiano sembra mostrare due facce della stessa medaglia: se il 72% dei partecipanti dichiara di sfruttare le competenze in italiano quando traduce un testo in francese (*ipotesi A* parzialmente confermata), il 53% pensa che l'italiano possa costituire un ostacolo all'apprendimento del francese.

In aggiunta, il 50% pensa che le lingue conosciute siano abbastanza utili per imparare il francese e il 29% che siano molto utili; le lingue interessate sono l'italiano (57%), l'inglese (33%), il tedesco (5%), il rumeno e il piemontese. Contrariamente a quanto immaginato (*ipotesi B*), le dichiarazioni evidenziano che l'inglese e il tedesco contribuiscono all'apprendimento.

Il 75% del campione afferma inoltre che gli insegnanti fanno riferimento ad altre lingue quando insegnano il francese: ciò appare particolarmente significativo poiché, secondo Cummins (2008), quando gli insegnanti si preoccupano di creare esplicitamente transfer d'apprendimento, gli studenti reagiscono favorevolmente e si impegnano attivamente in processi più impegnativi dal punto di vista cognitivo.

(b) Per quanto riguarda i questionari utili a comprendere la diffusione dei TN tra i liceali italofofoni, si può concludere che alcuni di questi errori non risultano comuni a tutto il gruppo di ricerca (*les photos, la manifestation de Vienne e en Autriche*), mentre le altre parole ed espressioni sembrano essere TN abbastanza frequenti, derivanti in particolare dall'italiano: *cette période de stage* (condivisi al 50%), *je pense être* (50%), *l'entreprise AKEV* (62%) e *l'été dernier* (67%) rimangono errori altamente diffusi.

La seconda parte dei questionari era dedicata alla riflessione metalinguistica. Rispetto all'*ipotesi C*, pare che alcuni studenti siano diventati consapevoli della nozione di *transfer* e anche della causa del suo manifestarsi. Si riportano di seguito alcune verbalizzazioni metalinguistiche degli studenti<sup>14</sup>:

- Per *raconter* : *nous faisons cet erreur parce que nous traduisons de l'italien. ; "raconter" n'est pas correcte parce que c'est un italienisme.*

- Per *noir et blanc* : *En français on dit "noir et blanc". C'est le contraire par rapport à l'italien ; Elle est pas correcte parce que en français c'est pas blanc et noir mais noir et blanc.*

- Per *Vienne* : *Wien devrait être le nom allemand. ; Wien est en Allemande, je crois ; Je pense que "Wien" est allemand.*

- Per *Autriche* : *Je dirais en Autriche sans un s parce que en français on la prononcé de "sc" comme "ch" pas comme la version allemande "sch".*

Questi dati (ovvero le verbalizzazioni scritte, sollecitate e guidate di natura contrastiva, cfr. Beacco 2023), raccolti attraverso questionari somministrati prima della fase di correzione in classe, mostrano una prima attivazione dei processi di consapevolezza metalinguistica e di confronto interlinguistico da parte degli studenti. Le giustificazioni fornite indicano infatti il ricorso a spiegazioni basate sul transfer e sulla messa in relazione tra le lingue del repertorio.

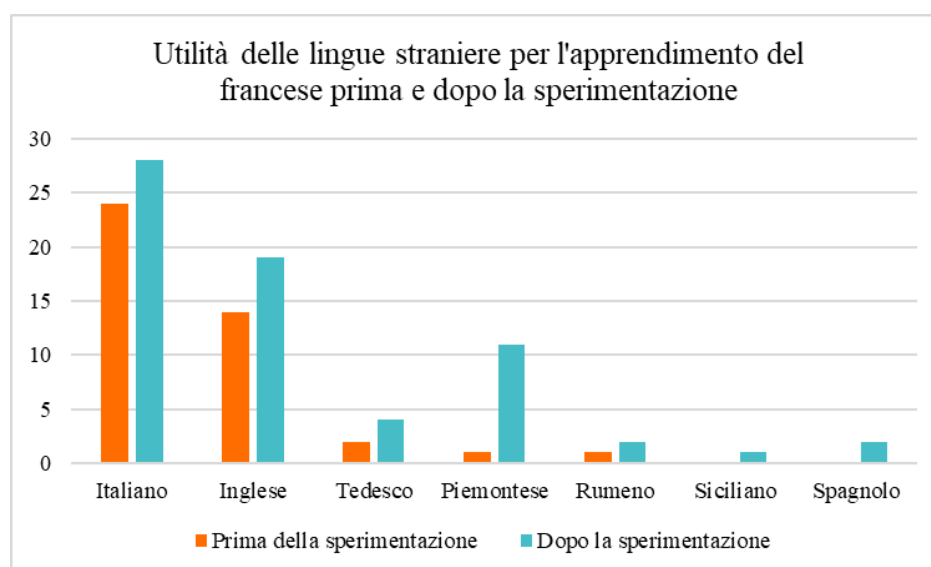
(c) Si fornisce ora un quadro del cuore di questa ricerca, ovvero la correzione dei TN e i benefici della sequenza pedagogica plurilingue. Complessivamente, nella prima parte del questionario finale, i dati mostrano che le traduzioni corrette sono aumentate di 17 punti percentuali e che le risposte errate sono diminuite di 11 punti: questi dati permettono di

<sup>14</sup> Le frasi sono riportate senza modifiche, né correzioni.

affermare che c'è stato un netto miglioramento generale nella memorizzazione/correzione di alcuni TN<sup>15</sup> (*ipotesi D* confermata).

Rispetto all'*ipotesi E*, i risultati sembrano tuttavia indicare una tendenza opposta a quella inizialmente prevista: la classe A mostra infatti un miglioramento delle forme corrette pari a 13 punti percentuali, mentre per la classe B l'aumento raggiunge i 21 punti percentuali. Parallelamente, le forme errate diminuiscono di soli 6 punti percentuali nella classe A, contro i 15 punti percentuali osservati nella classe B. Questi risultati sembrano dunque suggerire che la doppia modalità di correzione adottata nella classe B — basata, da un lato, sulla valorizzazione delle somiglianze tra il francese e altre lingue romanze (prova positiva) e, dall'altro, sull'esplicitazione delle forme da non trasferire in francese (prova negativa) — risulti più efficace rispetto alla sola esposizione a TP.

Nella seconda parte del questionario finale, sembra emergere un uso costruttivo, da parte dei discenti, delle lingue messe a loro disposizione durante i momenti dedicati alla rimediazione in classe. Inoltre, nel tentativo di integrare i dialetti in questo progetto di ricerca, si nota una maggiore messa a profitto del piemontese rispetto al questionario preliminare. Emerge inoltre il siciliano, precedentemente assente dalle risposte (cfr. dichiarazioni degli studenti, grafico 1).



Graf. 1. Utilità percepita delle LS per l'apprendimento del francese prima e dopo la sperimentazione

Di seguito riporto alcune risposte<sup>16</sup>:

- « Pour "Raconter une histoire" m'a aidé le piémontais » ;
- « Je pense être (come in inglese senza preposizione) [...] » ; « Je pense être (anglais) [...] » ;
- « Italien pour le mot "caractéristiques" [...] » ;
- « [...] Été - der Sommer » ;
- « l'entreprise (inglese) » ; « pour "entreprise" l'anglais m'a aidé beaucoup » ;
- « Le film noir et blanc en italien est au contraire (film bianco e nero). Je fais des comparaisons. » ; « [...] Film en noir et blanc (anglais) » ; « [...] noir et blanc (opposto dell'italiano) » ;
- « [...] il est nécessaire de faire (it is necessary to do) ».

Questi dati mostrano che gli apprendenti non mobilitano indistintamente tutte le lingue presentate nel corso della ricerca, ma soprattutto quelle che percepiscono come disponibili nel

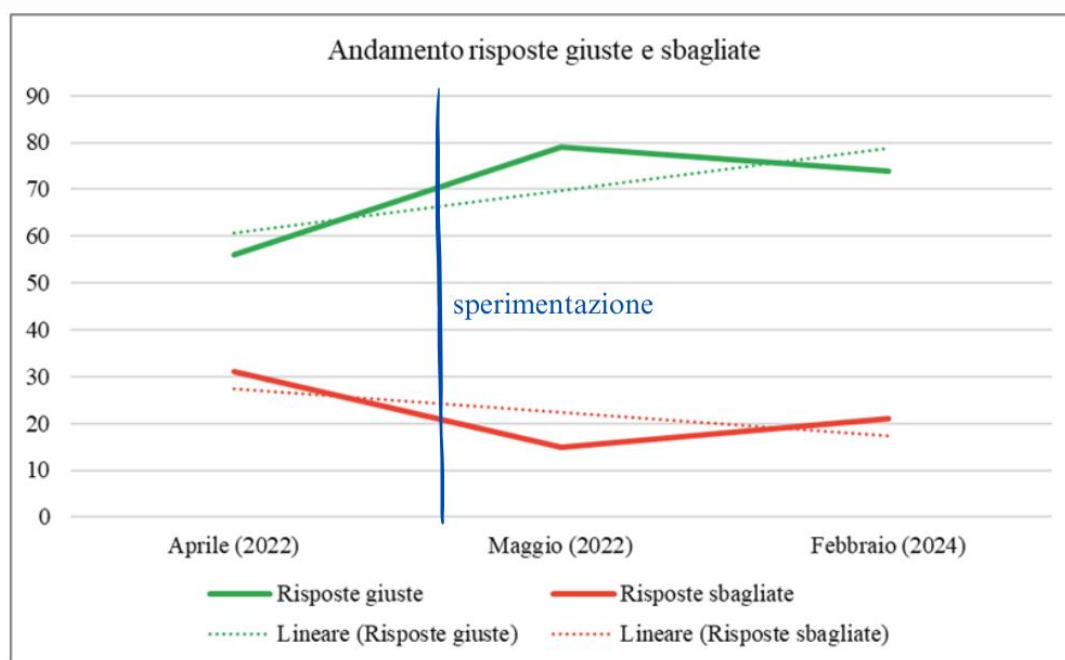
<sup>15</sup> In appendice (3) si trova la tabella riassuntiva della memorizzazione/correzione post sperimentazione con l'andamento di tutti gli item.

<sup>16</sup> Le frasi sono riportate senza modifiche, né correzioni.

proprio repertorio linguistico: l'italiano, l'inglese, il tedesco e, in alcuni casi, il piemontese. Ciò sembra indicare che l'attivazione del transfer dipenda meno dalla semplice esposizione a più lingue e più dal grado di familiarità e di competenza associato a esse.

Infine, diversi commenti mettono in evidenza una progressiva presa di coscienza dei fenomeni di transfer, sia positivi sia negativi. Gli studenti tendono infatti non solo a utilizzare altre lingue come supporto, ma anche a verbalizzare l'origine di alcune forme prodotte, suggerendo così lo sviluppo di una riflessione metalinguistica contrastiva progressivamente più esplicita.

(d) Concludo questo compendio presentando i risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario a distanza di due anni dalla sperimentazione. L'osservazione del grafico 2 mostra che, nel medio termine, le curve relative alle risposte corrette e a quelle errate registrano un lieve peggioramento rispetto ai risultati rilevati nel breve termine. I dati rimangono tuttavia più positivi rispetto alla fase di pre-sperimentazione dell'aprile 2022, suggerendo una persistenza almeno parziale degli effetti del dispositivo didattico proposto<sup>17</sup>. Sembra quindi che stabilire le giuste corrispondenze tra lingue non solo permetta di conservare meglio le forme corrette apprese, ma anche di memorizzarle più a lungo.

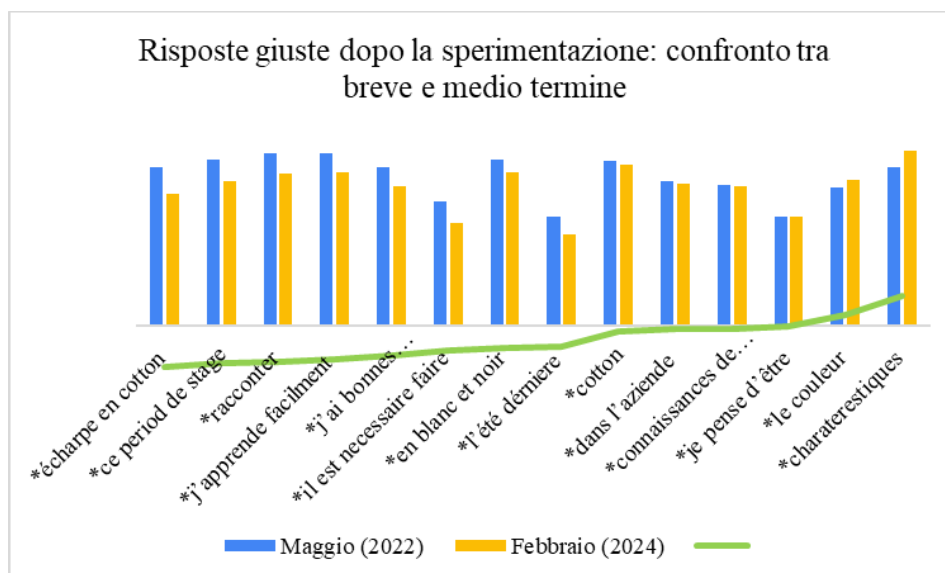


Graf. 2. Andamento del numero totale di risposte giuste e sbagliate.

Il grafico 3 permette inoltre di constatare che gli item che sono stati meno memorizzati sul medio termine sono la costruzione *écharpe en coton* (e non, *de coton*), il genere del nome *période* che è femminile e l'ortografia del verbo *raconter*.

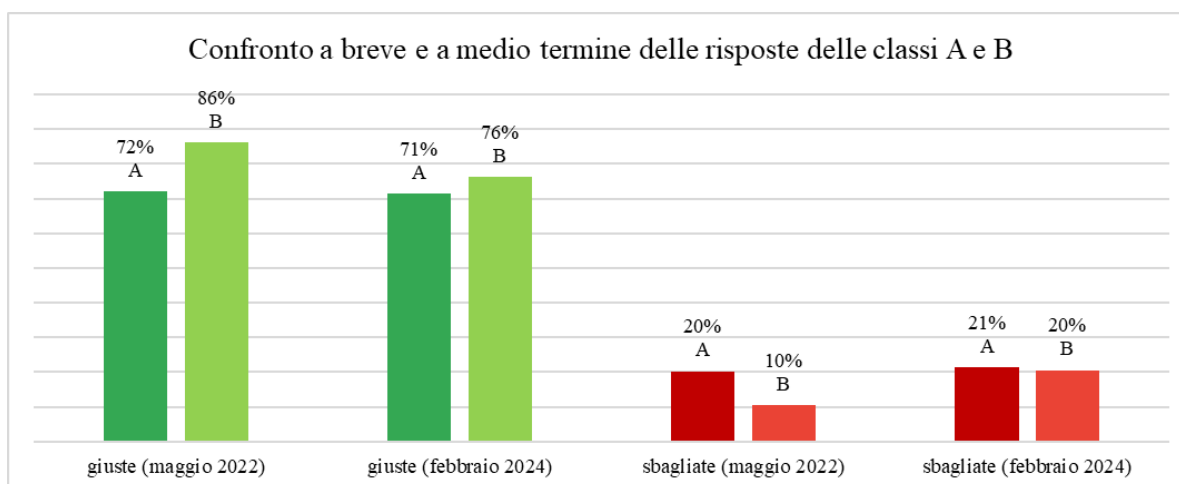
Al contrario, l'ortografia di *caractéristiques* e il genere femminile di *couleur* hanno ottenuto migliori risultati rispetto al breve termine: ciò potrebbe dipendere dal progressivo aumento della competenza linguistica degli apprendenti, che favorisce la correzione spontanea di alcuni transfer, oppure dagli effetti della sperimentazione stessa.

<sup>17</sup> Sarebbe stato opportuno poter confrontare tali risultati con quelli di un gruppo di controllo che avesse beneficiato di modalità di correzione o rimediazione più tradizionali, al fine di osservare l'evoluzione delle risposte corrette ed errate nel tempo. Sarebbe stato altrettanto pertinente confrontare una modalità di correzione plurilingue che escludesse l'italiano con una che includesse invece l'italiano insieme ad altre lingue del repertorio. Tali confronti avrebbero permesso di valutare in maniera più precisa il ruolo specifico dell'italiano nei processi di transfer e di correzione. Tuttavia, non è stato possibile costituire tali gruppi nell'ambito della presente ricerca.



Graf. 3. Risposte giuste dopo la sperimentazione: confronto tra breve e medio termine.

Chiudo con l'analisi dei risultati delle diverse sperimentazioni nella classe A e B (grafico 4). Anche a medio termine, le risposte della classe B paiono essere migliori: le risposte giuste sono maggiori e le risposte sbagliate sono minori rispetto a quelle della classe A.



Graf. 4. Confronto a breve e a medio termine delle risposte delle classi A e B.

## 7. Conclusioni

Quest'azione didattica, finalizzata alla correzione dei TN derivanti dall'italiano, dall'inglese e dal tedesco attraverso la memorizzazione di forme plurilingui convergenti verso il francese, nonché alla valorizzazione dei transfer tramite un confronto contrastivo tra lingue e dialetti, ha permesso di evidenziare l'efficacia del dispositivo sperimentale adottato. I risultati mostrano infatti un miglioramento delle risposte corrette variabile da un minimo del 4% a un massimo del 45%. Inoltre, i dati sembrano indicare che il lavoro su strutture plurilingui sia simile sia divergenti rispetto alla lingua target (classe B), rispetto all'osservazione esclusiva di strutture simili al francese (classe A), possa produrre benefici maggiori, anche nel medio termine.

È possibile notare anche un maggiore sfruttamento dei dialetti, in questo caso del piemontese e del siciliano, stando alle dichiarazioni degli studenti.

Sebbene il presente tipo di ricerca non possa corrispondere a qualsiasi tipo di contesto didattico, questo studio è importante per fornire a insegnanti e ricercatori un'eventuale risposta ad alcune domande fondamentali per la didattica delle lingue che riguardano l'utilità dei transfer d'apprendimento tra lingue (e materie altre), e sul lavoro di riflessione metalinguistica contrastiva in classe.

## Riferimenti bibliografici

Beacco J.-C., 2023, *Les verbalisations métalinguistiques* [Slides PowerPoint] in [Academia.edu](https://Academia.edu).

Beacco J.-C., 2021, *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introductives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue*. Parigi, ADEB.

Candelier M., 2010, *Le CARAP – un outil pour la prise en compte de la diversité à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Chorin E., 2017, *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*.

Corder S. P., 1971, *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée*, Bulletin CILA, 14.

Cummins J., 2008, *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. Boston, Springer.

D'Amelio C., 2025, *Comparaison des langues et transferts interlinguistiques : pour un enseignement plurilingue du FLE dans le contexte piémontais*. [Tesi di dottorato. Université Savoie Mont Blanc e Università di Torino].

De Mauro T., n. d., *Il Nuovo De Mauro*, in [Dizionario.internazionale.it](https://Dizionario.internazionale.it).

Fouillet R., 2023, "Grammaire, réflexion métalinguistique et réflexivité grammaticale dans la didactique de l'intercompréhension", in *L'Information Grammaticale*, 177, pp. 38-45, Peeters Publishers.

Hammarberg B., 2001, "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition", in Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U., *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.

Lado R., 1957, *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Matthiae C., 2012, "La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 343-351.

MEES, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec, 2019, Programmes de Français Langue Seconde et programmes d'English Language Arts, *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*.

Odlin T., 1989, *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Selinker L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*. London, Longman.

Selinker L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.

Sheeren H., 2016, "L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ?", in *Lengas*, 79.

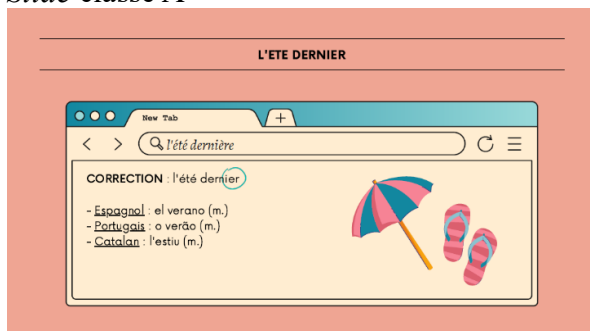
Spaëth V., 2014, "Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues", in *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*. Tel Aviv/Kfar Saba.

Weinreich U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York.

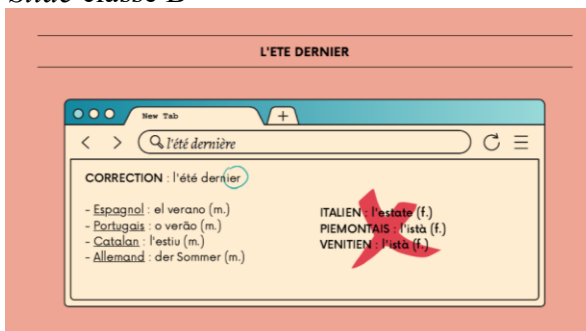
## 9. Appendice

(1) Esempi di *slide* delle presentazioni Canva per la correzione dei TN.

Slide classe A



Slide classe B



(2) Esempi di traduzioni richieste nei quattro questionari riflessivi.

- i. questo periodo di stage
- ii. penso di essere
- iii. l'azienda AKEV
- iv. il colore

Per ogni parola/espressione, si chiedeva: *Secondo te, le couleur è corretta come traduzione di il colore? Perché è corretta o scorretta? Qual è il ragionamento che sta dietro questa risposta (le couleur)?*

(3) Tabella riassuntiva della memorizzazione/correzione post sperimentazione.

| QUESTIONNAIRE 1                 |                                   |                |                |                  |                  |
|---------------------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|------------------|------------------|
| Expression/mot à traduire       | Traduction attendue               | Correcte avant | Correcte après | Incorrecte avant | Incorrecte après |
| 1. <u>L'estate scorsa</u>       | <i>L'été dernier</i>              | 33%            | 48% (>)        | 67%              | 39% (<)          |
| 2. <u>E necessario fare</u>     | <i>Il est nécessaire de faire</i> | 37%            | 64% (>)        | 15%              | 21% (>)          |
| 3. <u>Imparo facilmente</u>     | <i>J'apprends facilement</i>      | 77%            | 93% (>)        | 18%              | 7% (<)           |
| 4. <u>Raccontare una storia</u> | <i>Raconter une histoire</i>      | 62%            | 89% (>)        | 26%              | 4% (<)           |

| QUESTIONNAIRE 2                   |                               |                |                |                  |                  |
|-----------------------------------|-------------------------------|----------------|----------------|------------------|------------------|
| Expression/mot à traduire         | Traduction attendue           | Correcte avant | Correcte après | Incorrecte avant | Incorrecte après |
| 1. <u>Questo periodo di stage</u> | <i>Cette période de stage</i> | 46%            | 89% (>)        | 50%              | 11% (<)          |
| 2. <u>Penso di essere</u>         | <i>Je pense être</i>          | 21%            | 61% (>)        | 62%              | 36% (<)          |
| 3. <u>L'azienda AKEV</u>          | <i>L'entreprise AKEV</i>      | 37%            | 82% (>)        | 50%              | 14% (<)          |
| 4. <u>Il colore</u>               | <i>La couleur</i>             | 79%            | 71% (<)        | 29%              | 29% (=)          |

| QUESTIONNAIRE 3                       |                                     |                |                |                  |                  |
|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------|----------------|------------------|------------------|
| Expression/mot à traduire             | Traduction attendue                 | Correcte avant | Correcte après | Incorrecte avant | Incorrecte après |
| 1. <u>Le foto</u>                     | <i>Les photos</i>                   | 81%            | -              | 0%               | -                |
| 2a. <u>Ho delle buone conoscenze</u>  | <i>J'ai de bonnes connaissances</i> | 58%            | 82% (>)        | 42%              | 11% (<)          |
| 2b. <u>Conoscenze in francese</u>     | <i>Connaissances en français</i>    | 61%            | 71% (>)        | 35%              | 21% (<)          |
| 3. <u>La manifestazione di Vienna</u> | <i>La manifestation de Vienne</i>   | 100%           | -              | 0%               | -                |

| QUESTIONNAIRE 4                 |                              |                |                |                  |                  |
|---------------------------------|------------------------------|----------------|----------------|------------------|------------------|
| Expression/mot à traduire       | Traduction attendue          | Correcte avant | Correcte après | Incorrecte avant | Incorrecte après |
| 1. <u>Film in bianco e nero</u> | <i>Film en noir et blanc</i> | 54%            | 93% (>)        | 46%              | 18% (<)          |
| 2. <u>Caratteristiche</u>       | <i>Caractéristiques</i>      | 77%            | 86% (>)        | 12%              | 14% (>)          |
| 3a. <u>Sciarpa di cotone</u>    | <i>Echarpe en coton</i>      | 77%            | 82% (>)        | 15%              | 11% (<)          |
| 3b. <u>Sciarpa di cotone</u>    | <i>Echarpe en coton</i>      | 85%            | 89% (>)        | 4%               | 7% (>)           |
| 4. <u>In Austria</u>            | <i>En Autriche</i>           | 73%            | -              | 0%               | -                |