



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale - DPG
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della
Socializzazione - DPSS
Corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche (L5)

ELABORATO FINALE

**Vantaggi, svantaggi e strategie
cognitive usate dai bambini bilingui
nell'apprendimento della terza lingua
in contesto scolastico**

Advantages, disadvantages and cognitive strategies used by bilingual
children acquiring a third language in the school context

Relatrice: Prof.ssa Francesca Peressotti

Laureando: Vincenzo Saverio De Luca
Matricola: 1236396

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

ABSTRACT	2
INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1	7
1.1 Introduzione	7
1.2 Studio di Salomé et al. (2021) sui vantaggi del bilinguismo nell'apprendimento di una terza lingua (L3) in un programma didattico di immersione	8
1.2.1 Ipotesi e partecipanti	8
1.2.2 Metodi di ricerca e risultati attesi.....	9
1.2.3 Risultati ottenuti.....	12
1.3 Studio longitudinale di Puig-Mayenco et al. (2020) sull'influenza della dominanza linguistica nell'acquisizione di una terza lingua (L3) negli scolari bilingui.....	13
1.3.1 Ipotesi e partecipanti	13
1.3.2 Metodi di ricerca e risultati attesi.....	14
1.3.3 Risultati ottenuti.....	16
1.4 Discussione	18
CAPITOLO 2	21
2.1 Introduzione	21
2.2 Studio di Hopp et al. (2018) sui vantaggi del bilinguismo sull'apprendimento di una lingua straniera nei bambini e sugli effetti delle lingue minoritarie e maggioritarie	22
2.2.1 Ipotesi e partecipanti	22
2.2.2 Metodi di ricerca e risultati attesi.....	22
2.2.3 Risultati ottenuti.....	24
2.3 Studio di Edele et al. (2018) sui vantaggi del bilinguismo competente sull'apprendimento della terza lingua negli scolari immigrati.....	26
1.3.1 Ipotesi e partecipanti	26
1.3.2 Metodi di ricerca e risultati attesi.....	27
1.3.3 Risultati ottenuti.....	29
1.4 Discussione	30
CONCLUSIONI	32
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	35

ABSTRACT

Nel corso degli ultimi decenni sono stati condotti diversi studi sul bilinguismo e su come questo fenomeno influenzi diverse abilità cognitive. Questa tesi si focalizzerà su alcuni studi che hanno analizzato il processo di apprendimento di una nuova lingua nei bambini bilingui e nei bambini monolingui. Sarà rivolta particolare attenzione alle strategie cognitive usate dai bilingui e i relativi vantaggi e svantaggi che queste comportano per l'apprendimento di una terza lingua. Dall'analisi degli studi presi in considerazione è emerso che, generalmente, il bilinguismo comporta dei vantaggi nell'apprendimento di nuove lingue, specialmente quando lo studente bilingue ha una buona padronanza della lingua d'istruzione. È altresì emerso che il grado di parentela tra le lingue parlate gioca un ruolo chiave nel determinare il successo nell'apprendimento di una lingua e che variabili esterne come condizioni socioeconomiche, intelligenza non-verbale e abilità cognitive hanno anche un forte impatto sull'apprendimento linguistico.

INTRODUZIONE

Il bilinguismo, ovvero la capacità di parlare e usare due o più lingue, è un fenomeno molto più diffuso di quanto si possa pensare. Viene infatti stimato che più della metà della popolazione mondiale possa essere considerata bilingue. Anche adulti che hanno acquisito o che stanno acquisendo una nuova lingua possono essere considerati bilingui, la definizione di bilinguismo non è limitata ai bambini che crescono parlando due lingue o alle popolazioni che vivono in regioni dove vengono storicamente parlate più lingue contemporaneamente. Con il termine bilingue si può infatti descrivere una persona in grado di parlare e usare almeno due lingue, indipendentemente da quali esse siano, dall'età di acquisizione e dal livello di padronanza. Studi condotti sul bilinguismo nel corso degli ultimi decenni hanno potuto dimostrare che il bilinguismo non rappresenta solamente un arricchimento culturale, ma comporta anche un arricchimento delle competenze metalinguistiche, come pure di quelle cognitive.

L'abilità di comunicare in più lingue comporta innumerevoli vantaggi e al giorno d'oggi, a causa della globalizzazione, le competenze linguistiche sono più importanti che mai. Proprio per questo, un enorme numero di studenti viene confrontato quotidianamente con l'apprendimento di una nuova lingua. L'apprendimento di una lingua è un fenomeno che interessa le popolazioni più disparate a livello globale, appartenenti a realtà socioculturali, gruppi d'età e classi sociali che possono essere anche molto diverse tra loro. Considerando la realtà italiana e più in generale quella europea, si può affermare che negli ultimi decenni la maggioranza della popolazione è stata, almeno superficialmente, esposta all'apprendimento della lingua inglese, che sembra essere diventata la lingua franca usata per comunicare globalmente.

La maggior parte degli studenti europei comincia infatti ad apprendere l'inglese nei primi anni di scuola elementare. Questo elaborato finale si focalizzerà proprio su bambini di scuola elementare che cominciano a imparare l'inglese. In particolare, ci si chiede quale sia l'influenza della conoscenza di più di una lingua, cioè di essere bilingue, quando ci si appresta ad imparare l'inglese a scuola.

Lo scopo di questo elaborato finale è quello di approfondire il tema dell'apprendimento della terza lingua durante la scuola elementare nei bambini bilingui. A tal fine sono stati analizzati alcuni articoli scientifici recenti. Lo studio dell'acquisizione di una terza lingua è importante in quanto permette di verificare come cambino i processi cognitivi e di apprendimento di un soggetto a seconda di quante lingue sia in grado di parlare. I risultati degli studi analizzati sono utili perché capire come il bilinguismo interferisce positivamente o negativamente sull'apprendimento di una lingua può aiutare a sviluppare strategie didattiche da adottare nelle scuole per rendere più efficiente l'apprendimento di una lingua, permettendo agli alunni di formarsi meglio e rendersi maggiormente in grado di integrarsi e avere successo in un mondo del lavoro sempre più globalizzato e internazionale, dove le abilità linguistiche sono sempre più richieste.

In particolare, questo lavoro si concentra su vantaggi e svantaggi riscontrati e strategie cognitive che i bambini bilingui usano per aiutarsi nell'apprendimento della lingua inglese nel contesto scolastico. Per approfondire questo tema sono stati selezionati quattro articoli scientifici pubblicati negli ultimi quattro anni.

Per individuare gli articoli usati è stata eseguita una ricerca sui principali portali accademici, in particolare Google Scholar, usando parole chiave in inglese, quali bilingualism, bilingual, third language, L3, bilingual L3 learning, L3 acquisition. Per poter meglio collegare gli

studi condotti nei diversi articoli sono state analizzate le fonti degli stessi, cosa che ha permesso di individuare ulteriori studi che affrontassero le stesse domande di ricerca. Una volta trovato un numero ristretto di articoli pertinenti al tema di cui questo elaborato si occupa, ne sono stati selezionati quattro. Tutti e quattro gli studi analizzati sono stati condotti su studenti di scuola elementare che per la prima volta vengono confrontati con l'apprendimento della lingua inglese, per favorire il confronto tra i risultati ottenuti.

L'elaborato è stato suddiviso in due capitoli principali. Nel primo capitolo vengono analizzati, spiegati e confrontati gli studi di F. Salomé, S. Casalis e E. Commissaire (2021) e di E. Puig-Mayenco, J. Rothman e S. Tubau (2020). Questi due studi sono entrambi stati condotti su campioni di bilingui emergenti, ovvero bilingui che apprendono la terza lingua mentre continuano a perfezionare le competenze nella seconda lingua e ad usare la prima lingua. Più dettagliatamente, i due studi del primo capitolo vengono condotti su bambini di scuola elementare che vivono in regioni bilingui, frequentano scuole dove gli insegnamenti vengono erogati in due lingue e che per la prima volta imparano l'inglese come terza lingua. Entrambi gli studi sono stati condotti in regioni europee storicamente bilingui, la Catalogna e l'Alsazia-Lorena, dove i residenti sono abituati a usare quotidianamente due lingue in svariati contesti o a far studiare i propri figli in scuole che offrono programmi di immersione linguistica. Il secondo capitolo si basa invece sugli studi di H. Hopp, M. Vogelbacher, T. Kieseier e D. Thoma (2019) e di A. Edele, S. Kempert e K. Schotte (2018). Entrambi gli studi affrontati nel secondo capitolo si focalizzano su bambini bilingui le cui famiglie hanno un passato migratorio e sono entrambi stati condotti in Germania.

L'elaborato è stato diviso in due capitoli in modo da approfondire il tema di ricerca analizzando diverse categorie di bilingui. Non esiste infatti un'unica definizione di bilinguismo,

ma i bilingui possono essere classificati in una moltitudine di categorie e livelli diversi. I due capitoli principali di questo elaborato si concentrano dunque su studi condotti su diversi tipi di bilingui, quelli che vivono in un contesto socioculturale bilingue e quelli che sono bilingui grazie alle loro radici familiari.

Gli studi sulle diverse categorie di bilingui vengono analizzati indipendentemente in ogni capitolo e nel capitolo conclusivo verranno confrontati i risultati ottenuti dai ricercatori che hanno svolto questi quattro studi distinti, in modo da discuterli considerando come l'impatto del bilinguismo sull'apprendimento della terza lingua possa variare in funzione del tipo di bilinguismo.

CAPITOLO 1

1.1 Introduzione

Questo primo capitolo si occuperà di esporre e analizzare i tipi di impatto che il bilinguismo ha sull'apprendimento della lingua inglese nel contesto della scuola elementare, con una particolare attenzione al fenomeno dell'interferenza linguistica. A questo scopo sono stati presi in considerazione i lavori di ricerca di F. Salomé, S. Casalis e E. Commissaire (2021) e di E. Puig-Mayenco, J. Rothman e S. Tubau (2020). Con questi due lavori, i ricercatori studiano diversi fenomeni legati all'apprendimento dell'inglese (terza lingua) in persone bilingui, ovvero sia i vantaggi derivanti dall'essere bilingui, sia l'interferenza che le lingue già conosciute hanno sulla lingua che si sta acquisendo. Il lavoro di Salomé et al. (2021) si concentra su un campione di alunni francesi di quinta elementare. Un gruppo di questi è bilingue in quanto è inserito in un programma scolastico di immersione (*classroom-immersion*) a partire dalla scuola materna, in cui parte degli insegnamenti sono erogati in tedesco. Tutti gli scolari sono di madrelingua francese. Lo studio longitudinale di Puig-Mayenco et al. (2020), si focalizza invece su un campione di alunni di scuola elementare di Osona, una cittadina della Catalogna, in Spagna. Tutti i partecipanti appartenenti al campione sperimentale sono bilingui, alcuni hanno il catalano come prima lingua (L1) e lo Spagnolo come seconda lingua (L2), mentre per i restanti è vero l'opposto. Tutti gli alunni hanno imparato prima una lingua e poi l'altra e le parlano entrambe quotidianamente in diversi contesti.

Questi due articoli sono stati selezionati in quanto, sebbene siano stati condotti in contesti diversi e considerando lingue diverse, si focalizzano su individui che hanno molte caratteristiche in comune. Si tratta infatti di bambini di scuola elementare che per la prima volta sono

confrontati all'apprendimento scolastico dell'inglese e, a parte il gruppo di controllo dello studio di Salomé et al. (2021), sono tutti bilingui emergenti, ovvero soggetti che continuano a sviluppare la propria lingua madre acquisendo contemporaneamente una seconda lingua.

I risultati dei due lavori verranno confrontati e paragonati.

1.2 Studio di Salomé et al. (2021) sui vantaggi del bilinguismo nell'apprendimento di una terza lingua (L3) in un programma didattico di immersione

1.2.1 Ipotesi e partecipanti

Lo studio di Salomé et al. (2021) è stato concepito per verificare se i bambini con bilinguismo emergente dimostrino migliori risultati nell'apprendimento del vocabolario scritto e parlato di una terza lingua (L3), in questo caso l'inglese, se paragonati a coetanei monolingue. In particolare, Salomé et al. (2021) hanno ipotizzato che una popolazione con le stesse caratteristiche del loro campione bilingue riscontrasse un vantaggio generalizzato nell'acquisizione del vocabolario di una L3. Hanno inoltre ipotizzato che questo vantaggio fosse rinforzato nel caso dell'apprendimento di parole imparentate tra L2 e L3, ovvero quelle parole che hanno la stessa origine etimologica e che sono conseguentemente simili ortograficamente e/o fonologicamente in diverse lingue. Questo effetto sarebbe una dimostrazione del fatto che il vocabolario della L2 viene attivato durante l'apprendimento del vocabolario della L3. I ricercatori hanno anche ipotizzato che il vantaggio legato al grado di parentela delle parole fosse riscontrabile sia per la forma scritta che per quella orale.

Per condurre il loro studio, Salomé et al. (2021) hanno reclutato 89 alunni di quinta elementare da due scuole del Grand Est (Francia), tutti di madrelingua francese, 41 dei quali

facenti parte sin dalla scuola materna di un programma didattico di immersione (*classroom-immersion*) con il tedesco come L2. L'età media di questo gruppo era di 10.42 anni. Ulteriori 48 alunni, di età media 10.25 anni, provenivano da una scuola elementare con insegnamento monolingue in francese. Questo gruppo monolingue è stato usato come gruppo di controllo. Undici scolari monolingui e sette bilingui non hanno completato le prove e sono quindi stati esclusi dallo studio. Tutti i partecipanti a questo studio non erano mai stati precedentemente esposti alla lingua inglese.

1.2.2 Metodi di ricerca e risultati attesi

Oltre a procedere con i test concepiti per verificare le proprie ipotesi, Salomé et al. (2021) hanno condotto una serie di test per valutare le abilità cognitive e linguistiche dei partecipanti allo studio. Questo è stato fatto per accertare che le differenze tra i gruppi non fossero dovute a diverse abilità cognitive e linguistiche di un gruppo rispetto all'altro. Per valutare l'intelligenza non-verbale è stato usato il test delle matrici di Raven, mentre per valutare l'intelligenza verbale è stato usato il test WISC IV, il quale richiede ai partecipanti di definire oralmente una lista di parole francesi con frequenza decrescente e difficoltà crescente. Per valutare la memoria fonologica a breve termine, per via della sua correlazione con l'apprendimento del vocabolario, è stato scelto il test di ripetizione di pseudo parole NEPSY II. Si sono utilizzati anche dei test per verificare le abilità legate alla L1. L'accuratezza e la fluidità della lettura sono state attestate con il test Alouette, che consiste nel leggere in tre minuti un testo composto da parole francesi imprevedibili. Per misurare l'abilità nel riconoscimento fonologico è stato utilizzato un test di eliminazione di fonemi chiamato ELEVAC. Salomé et al. (2021) hanno previsto che i risultati ottenuti dai due gruppi fossero paragonabili. Il gruppo bilingue è stato anche sottoposto a un test

per valutare il vocabolario espressivo in tedesco con un compito di traduzione dal francese riadattato partendo da un simile test per l'inglese, con lo scopo di verificare che il gruppo bilingue avesse effettivamente maggiori conoscenze in tedesco rispetto al gruppo monolingue.

L'intero studio è stato suddiviso in più fasi. Il primo giorno i partecipanti hanno dovuto imparare le forme scritte e orali di una lista di 22 parole inglesi, metà delle quali erano parole imparentate tra inglese e tedesco, dopodiché sono stati testati con tre diverse prove a computer. Una prova consisteva in un test a scelta forzata, dove quattro immagini erano presentate contemporaneamente mentre uditivamente veniva presentata una parola della lista. Il partecipante doveva quindi scegliere l'immagine corrispondente alla parola udita. Questo primo test aveva lo scopo di verificare se il gruppo bilingue dimostrasse di avere una facilitazione nel riconoscere la forma orale di parole inglesi rispetto al gruppo di controllo. I ricercatori si aspettavano che il gruppo bilingue ottenesse punteggi più alti e che avesse maggiore facilità nel riconoscere le parole imparentate. La seconda prova consisteva in un test *go/no-go*, in cui il partecipante doveva stabilire se la parola udita fosse o meno una delle parole precedentemente apprese. Per questo test, oltre alle 22 parole apprese, venivano presentate 22 pseudo-parole fonologicamente simili. Lo scopo di questa prova era di verificare se il gruppo sperimentale avesse abilità maggiori nel riconoscere la forma orale di una parola L3 appresa rispetto al gruppo monolingue. I ricercatori si aspettavano che il gruppo bilingue ottenesse risultati migliori e che questa differenza fosse ancor più visibile per le parole imparentate. Infine, i partecipanti sono stati sottoposti a un test di giudizio ortografico, in cui dovevano riconoscere la parola appresa che veniva presentata in forma scritta assieme a tre pseudo-parole: una simile e una diversa ortograficamente e una simile fonologicamente. Con questo test i ricercatori volevano verificare se il gruppo sperimentale riuscisse a riconoscere con più accuratezza la corretta forma

ortografica rispetto al gruppo di controllo, aspettandosi che il gruppo sperimentale ottenesse risultati migliori, particolarmente con le parole imparentate.

Per verificare l'effetto del trascorrere del tempo sulle prestazioni del gruppo sperimentale e di controllo, l'esperimento è stato diviso in due fasi, ognuna delle quali divisa in due sessioni svolte a intervalli di una settimana. Solo la prima sessione di ogni fase sperimentale era preceduta da una fase di apprendimento delle parole della lista. Salomé et al. (2021) si aspettavano un calo generale delle prestazioni a distanza di tempo e che questo calo fosse maggiormente visibile nel gruppo monolingue.

Il settimo giorno tutti i test sono stati ripetuti senza una precedente sessione di apprendimento, l'unica preparazione è stata una sessione di allenamento non monitorata del test *go/no-go*, che gli alunni hanno spontaneamente deciso di condurre. Il quindicesimo giorno i partecipanti sono stati sottoposti a una nuova sessione di apprendimento in cui hanno imparato una nuova lista di 22 parole inglesi, dopodiché sono stati immediatamente testati con le stesse prove precedentemente descritte. Infine, il ventiduesimo giorno i partecipanti sono stati nuovamente testati senza la fase di apprendimento. Anche in questo caso l'unica preparazione è stata una sessione di allenamento del test *go/no-go*. Dopo questa sessione di test sono state eseguite le prove di abilità cognitive e linguistiche precedentemente descritte. Salomé et al. (2021) hanno inoltre diviso l'esperimento in due fasi usando due diverse liste di vocaboli per ciascuna fase, per verificare se ci fossero differenze tra i risultati ottenuti usando le diverse liste di parole, aspettandosi risultati simili indipendentemente dai vocaboli usati.

1.2.3 Risultati ottenuti

Nello studio di Salomé et al. (2021) l'analisi dei dati del test a scelta forzata ha evidenziato che il gruppo bilingue ha dimostrato più accuratezza nello scegliere l'immagine corrispondente alla parola presentata, ottenendo punteggi migliori in entrambe le sessioni sperimentali nelle prove non precedute dalla fase di apprendimento rispetto al gruppo monolingue. Il gruppo bilingue ha dimostrato un'accuratezza generale pari al 94%, mentre il gruppo monolingue dell'86%. Le analisi sui dati ottenuti in questa prova hanno mostrato che per quanto riguarda i test eseguiti immediatamente dopo la fase di apprendimento non vi era una differenza significativa tra i due gruppi. Il gruppo bilingue ha però ottenuto risultati migliori nelle fasi sperimentali non precedute dalla fase di apprendimento in entrambe le sessioni dell'esperimento. Sorprendentemente, tutti i partecipanti hanno inoltre dimostrato migliori capacità discriminative per le parole imparentate nei test svolti dopo la fase di apprendimento, ma nei test svolti dopo un intervallo di tempo questa differenza scompariva. Il gruppo bilingue ha quindi dimostrato di possedere abilità discriminative generalmente superiori rispetto al gruppo monolingue e questa differenza diventa significativa con l'allontanarsi della fase di apprendimento. Per quanto riguarda l'ultima prova, il test di giudizio ortografico, non ci sono state differenze significative tra i risultati dei test svolti dopo le sessioni di studio e quelli svolti dopo un intervallo di tempo.

Per quel che riguarda l'effetto delle parole imparentate, Salomé et al. (2021) hanno mostrato che il gruppo bilingue ha ottenuto risultati migliori nel riconoscimento di parole imparentate (84,9% di accuratezza), ovvero parole con le stesse origini etimologiche in diverse lingue rispetto alle parole non imparentate (80,1% di accuratezza). Il gruppo monolingue ha ottenuto livelli simili di accuratezza nel riconoscimento di parole imparentate e non (81,9% e

81% di accuratezza rispettivamente). Questo dimostra che nei bilingui il grado di parentela tra parole di lingue diverse sembra comportare un vantaggio nell'apprendimento delle stesse.

1.3 Studio longitudinale di Puig-Mayenco et al. (2020) sull'influenza della dominanza linguistica nell'acquisizione di una terza lingua (L3) negli scolari bilingui

1.3.1 Ipotesi e partecipanti

Con il loro studio, Puig-Mayenco et al. (2020) vogliono rispondere a tre domande principali, ovvero qual è l'effetto dell'interferenza linguistica agli stadi iniziali dell'apprendimento in L3, in che modo l'interferenza linguistica proveniente dalla L1 e L2 influenza l'apprendimento della L3 e quali condizioni dello sviluppo linguistico restano simili o cambiano nel corso del percorso di apprendimento. I ricercatori hanno in particolare ipotizzato che le variabili struttura grammaticale della frase, ordine di acquisizione delle lingue parlate, dominanza linguistica e altra lingua conosciuta dal bilingue potessero in contemporanea o singolarmente influenzare l'insorgere dell'interferenza linguistica, determinando inoltre, nel caso di un bilingue, quale delle due lingue conosciute avesse maggiori probabilità di avere un'interferenza sulla terza lingua in acquisizione.

Puig-Mayenco et al. (2020) hanno condotto il loro studio su un campione iniziale di 73 alunni selezionati in una scuola elementare di Osona, Catalogna in Spagna. Trentatré di questi individui sono stati esclusi dal campione iniziale perché ritenuti non idonei, in quanto non rispettavano i criteri prestabiliti dai ricercatori. I partecipanti dovevano infatti essere bilingui in spagnolo e catalano, provenire da Osona, non aver avuto alcuna esposizione all'inglese in precedenza, completare i test in tutte le lingue e avere un livello di accuratezza sopra l'80%. Solo

18 dei 40 alunni del campione finale sono stati rivalutati 11 mesi dopo la prima fase di test dello studio, completando così questa ricerca longitudinale. Tutti i soggetti sono bilingui emergenti, 22 hanno il catalano come L1 e lo spagnolo come L2, mentre per i restanti 18 è vero il contrario. Tutti gli alunni hanno prima appreso una lingua e poi l'altra e le usano entrambe quotidianamente in diversi contesti.

1.3.2 Metodi di ricerca e risultati attesi

Nello svolgimento della fase sperimentale della loro ricerca, Puig-Mayenco et al. (2020) si sono concentrati sull'effetto della struttura grammaticale della lingua conosciuta sulla lingua sconosciuta. I ricercatori si sono focalizzati sulla negazione, distinguendo tra lingue a doppia negazione (DN), ovvero lingue che non permettono la presenza di due negazioni all'interno della stessa frase e lingue che invece permettono la presenza contemporanea di negazioni senza che la frase cambi di significato, definite come lingue ad accordo negativo (NC). L'inglese è una lingua DN, mentre catalano e spagnolo sono lingue NC; tuttavia, esistono differenze significative per quanto riguarda frasi al condizionale in catalano e spagnolo. Infatti, in funzione di dove le negazioni sono situate nella frase, la stessa frase può, in alcuni casi, avere significati opposti in catalano e spagnolo, sebbene queste due lingue siano strettamente imparentate. Ad esempio, le frasi in catalano “Truca'm si la Dolores diu res!” e in spagnolo “Llámame si Dolores dice nada!” sebbene siano strutturalmente e letteralmente identiche hanno significati diversi, la frase in spagnolo significa “Chiamami se Dolores dice niente!”, mentre quella in catalano significa “Chiamami se Dolores dice qualcosa!”. I ricercatori hanno sfruttato questo fenomeno per verificare le ipotesi precedentemente descritte.

Puig-Mayenco et al. (2020) si sono serviti di una prova di giudizio grammaticale e di un test di confronto figura-frase. Entrambi i test sono stati eseguiti al computer nelle tre lingue dell'esperimento (catalano, spagnolo e inglese) senza limite di tempo. A intervalli di una settimana, prima sono stati svolti i test in lingua inglese e poi nelle altre due lingue.

Il test di giudizio grammaticale è stato diviso in quattro contesti e otto condizioni. Due contesti servivano da controllo, mentre gli altri due erano sperimentali. Nei contesti di controllo gli alunni dovevano giudicare la correttezza grammaticale di una frase in inglese, la cui traduzione letterale aveva lo stesso significato sia in catalano che in spagnolo, la frase inglese non risultava quindi ambigua o interpretabile. Nel primo contesto di controllo venivano usate frasi del tipo chiunque+verbo e nessuno+verbo, mentre nel secondo le frasi erano del tipo verbo+qualsiasi cosa e verbo+niente. Nei due contesti sperimentali, invece, la frase in inglese usava una struttura grammaticale incompatibile con quella spagnola o catalana. Più precisamente, nel primo contesto sperimentale la struttura delle frasi inglesi era compatibile con la grammatica catalana, ma non con quella spagnola, mentre nel secondo contesto sperimentale succedeva il contrario. Nelle due condizioni sperimentali il significato della frase cambiava quindi a differenza della lingua e i ricercatori volevano verificare se gli studenti partissero dallo spagnolo o dal catalano, dalla prima o dalla seconda lingua, per interpretare il significato della frase. In ogni contesto sperimentale gli alunni erano confrontati con due frasi in inglese al condizionale il cui significato era ambiguo, ovvero la traduzione letterale in spagnolo e catalano aveva significati diversi. Lo scopo di questa prova era di verificare la competenza grammaticale in L3 oltre che di verificare il ruolo dell'interferenza linguistica (o transfer linguistico). La prova era composta da 32 item sperimentali e 32 item distraenti. Gli alunni dovevano giudicare la

correttezza grammaticale delle frasi presentate su una scala da 1 a 4 (1=grammaticamente scorretto, 4=grammaticamente corretto).

La prova di confronto figura-frase consisteva nella scelta dell'immagine che meglio rappresentava la frase esposta. Anche questo test è stato diviso in quattro contesti e otto condizioni, due contesti fungevano da controllo e due erano sperimentali. Per ogni item due immagini di significato opposto venivano presentate sullo schermo insieme alla frase da abbinarvi per descrivere correttamente la scena. Lo scopo di questo test era di verificare, in base alle risposte fornite dagli alunni, da che lingua provenisse l'interferenza linguistica, quali delle variabili menzionate influenzassero la risposta e fino a che punto. La traduzione letterale di ogni frase inglese aveva infatti significati opposti in spagnolo e catalano. Basandosi sugli errori commessi dagli alunni, i ricercatori potevano quindi facilmente capire se per interpretare la frase essi la traducevano in catalano o spagnolo.

I ricercatori si aspettavano che l'interferenza linguistica non dipendesse dalla dominanza linguistica o dall'ordine di acquisizione ma, a dipendenza della frase, piuttosto dalla similarità strutturale tra la frase inglese e la grammatica catalana o spagnola. Inoltre, in linea con precedenti studi effettuati su popolazioni analoghe, Puig-Mayenco et al. (2020) hanno previsto che per tutti gli alunni l'interferenza linguistica partisse tendenzialmente dal catalano piuttosto che dallo spagnolo, visto che il catalano ha più caratteristiche in comune con l'inglese rispetto allo spagnolo.

1.3.3 Risultati ottenuti

Nel test di giudizio grammaticale Puig-Mayenco et al. (2020) hanno usato dei modelli statistici in grado di testare gli effetti delle variabili struttura grammaticale, ordine di

acquisizione linguistica, dominanza linguistica e altra lingua utilizzata sui risultati della prova di giudizio grammaticale. La variabile ordine di acquisizione è stata poi esclusa dal modello statistico in quanto è risultata non avere effetto significativo su nessuno dei contesti.

In entrambe le condizioni di controllo, ambedue i gruppi hanno dato un giudizio di grammaticalità appropriato, in quanto la struttura grammaticale e il significato erano gli stessi in tutte e tre le lingue. Questi risultati sono in linea con quanto inizialmente previsto dai ricercatori. In entrambe le condizioni sperimentali i partecipanti dei due gruppi hanno commesso errori riconducibili a una tradizione letterale in catalano delle frasi inglesi, dimostrando quindi di avere usato modelli della grammatica catalana per aiutarsi a comprendere il significato e giudicare la correttezza delle frasi inglesi presentate.

Come nel caso della prova precedente, anche nel caso della prova di confronto figura-frase la variabile ordine di acquisizione non è stata presa in considerazione nella sezione dei risultati di questo studio in quanto, statisticamente, non aveva un effetto significativo in nessuno dei contesti, mentre le altre variabili sono state considerate nelle analisi statistiche.

Nel primo contesto di controllo, visto che le frasi avevano strutture grammaticali compatibili nelle tre lingue, si sono ottenuti i risultati previsti dai ricercatori. Tutti gli alunni non hanno infatti commesso errori statisticamente riconducibili a un'interferenza linguistica del catalano o dello spagnolo. Nel secondo contesto di controllo di questa prova i partecipanti hanno invece ottenuto risultati diversi dalle previsioni iniziali. Le analisi hanno infatti dimostrato l'esistenza di un'influenza significativa della variabile dominanza linguistica: l'interferenza linguistica era infatti fortemente influenzata dalla L1 degli studenti. Nei contesti sperimentali tutti i partecipanti hanno ottenuto risultati consistenti e in linea con le previsioni iniziali. In tutte le prove sperimentali tutti gli alunni hanno commesso errori riconducibili a una traduzione

letterale in catalano della frase inglese usata nel contesto sperimentale. Conducendo analisi statistiche su questi dati, i ricercatori hanno potuto constatare che questa tendenza era consistente e significativa. In base a ciò, essi hanno quindi potuto verificare che per tutti gli alunni l'interferenza linguistica proveniva dal catalano piuttosto che dallo spagnolo.

I dati delle due prove convergono e vertono alla stessa conclusione, ovvero che per i bilingui precoci che imparano una L3 le variabili ordine di acquisizione delle lingue parlate e dominanza linguistica non hanno un'influenza significativa sul fenomeno dell'interferenza linguistica. I ricercatori hanno voluto approfondire perché nel caso di tutti gli alunni la fonte dell'interferenza linguistica fosse il catalano. Questo risultato è tra l'altro conforme ad altre ricerche nel campo del multilinguismo condotte su popolazioni che parlano catalano. I ricercatori spiegano che pur essendo il catalano e lo spagnolo lingue strettamente imparentate, il catalano è più simile all'inglese rispetto allo spagnolo dal punto di vista fonologico/fonotattico. A differenza dello spagnolo, il catalano ha diverse caratteristiche prosodiche in comune con l'inglese, quali cadenza, riduzione vocalica, cluster di consonanti finali, devocalizzazione dei plosivi finali e inventario fonetico più vicino all'inglese rispetto allo spagnolo.

1.4 Discussione

Quando si parla di bilinguismo è utile tenere in considerazione che non esiste una definizione unica e univoca del fenomeno. Diversi individui possono essere bilingui in diversi modi e a diversi livelli. I due studi analizzati in questo capitolo hanno come partecipanti soggetti bilingui che hanno diverse caratteristiche in comune, ma anche alcune differenze. Sia i bambini francesi che quelli spagnoli sono bilingui emergenti, ovvero bambini che continuano a sviluppare la propria lingua imparandone nel frattempo una seconda. I contesti in cui ciò avviene sono

molto diversi. In Catalogna, infatti, i partecipanti all'esperimento parlano quotidianamente sia lo spagnolo che il catalano in diversi contesti, non solo in quello scolastico. Gli alunni francesi sono esposti al tedesco soltanto nel contesto scolastico, dove parte degli insegnamenti vengono comunque erogati nella loro L1, il francese. Sebbene Salomé et al. (2021) abbiano selezionato il campione di ricerca in Alsazia-Lorena, regione al confine con la Germania e che ne è già stata parte integrante, gli alunni non sembrerebbero essere esposti alla loro L2 nello stesso modo in cui lo sono i bambini di Osona. Va poi anche sottolineato che lo spagnolo e il catalano sono entrambe lingue neolatine strettamente imparentate tra loro, mentre il francese e il tedesco, sebbene siano ambedue lingue indoeuropee, appartengono a famiglie diverse: il francese è infatti una lingua neolatina, mentre il tedesco è una lingua germanica, così come lo è l'inglese, sebbene abbia una grammatica e un vocabolario meno complessi del tedesco.

Entrambi gli studi analizzati hanno indagato i vantaggi e gli svantaggi del bilinguismo sull'apprendimento di una L3, in entrambi i casi l'inglese, ponendo particolare attenzione al fenomeno del *transfer* o interferenza linguistica. Questo fenomeno è un'arma a doppio taglio, può infatti comportare sia vantaggi che svantaggi per il parlante che apprende un'altra lingua.

I due studi analizzati considerano aspetti linguistici diversi, ovvero il lessico nel caso di Salomé et al. (2021) e la sintassi in quello di Puig-Mayenco et al. (2020). Lo studio di Puig-Mayenco et al. (2020) suggerisce che fattori extra-linguistici quali dominanza linguistica e lingua d'istruzione non abbiano una grossa influenza sull'interferenza linguistica, ma che il fattore che influenza maggiormente questo fenomeno sia la similitudine strutturale tra le lingue conosciute e la lingua che si sta apprendendo. Salomé et al. (2021), hanno concluso che il bilinguismo ha effetti positivi sull'apprendimento del vocabolario di una L3 e che in particolare il fenomeno dell'interferenza linguistica (o transfer linguistico) aiuti nell'apprendimento e riconoscimento di

parole imparentate di una lingua straniera, ma che non sembrerebbero esserci particolari vantaggi dovuti al grado di somiglianza tra le lingue; questi vantaggi sarebbero piuttosto solo legati all'origine etimologica che singole parole hanno in comune in diverse lingue. I ricercatori concludono infatti che l'apprendimento delle parole inglesi non sia stato mediato dalla conoscenza del tedesco in quanto, secondo lo *scaffolding model*, è la lingua con la quale si ha più esperienza, in questo caso il francese, a influenzare maggiormente l'apprendimento in L3. Questo spiegherebbe perché il grado di parentela delle parole non abbia portato a differenze significative tra i risultati ottenuti dal gruppo bilingue (L1 francese, L2 tedesco) e da quello monolingue (L1 francese). Inoltre, va anche detto che la maggior parte delle parole imparentate tra tedesco e inglese erano più simili ortograficamente che fonologicamente, ciò che avrebbe potuto influire fortemente sul grado di similitudine tra le lingue nei risultati ottenuti.

Sembrerebbe dunque che il grado di parentela tra lingue conosciute e lingua che si sta apprendendo faciliti il parlante in base al suo livello di padronanza delle lingue conosciute e che maggiore essa e il grado di similitudine linguistica siano, maggiore sia la facilitazione nell'apprendimento della L3.

CAPITOLO 2

2.1 Introduzione

Questo secondo capitolo si occuperà di analizzare il tipo di impatto che il bilinguismo ha sull'apprendimento della lingua inglese nel contesto scolastico, concentrandosi sugli scolari con passato migratorio. Gli studi analizzati e paragonati sono in questo caso quelli di H. Hopp, M. Vogelbacher, T. Kieseier e D. Thoma (2019) e di A. Edele, S. Kempert e K. Schotte (2018). Questi due studi si focalizzano entrambi sui vantaggi che gli alunni bilingui, le cui famiglie hanno un passato migratorio, possono riscontrare nell'apprendimento di una terza lingua, l'inglese anche in questo caso. Entrambe le ricerche sono state condotte in Germania. Lo studio di Hopp et al. (2019) si focalizza su un campione di 200 alunni di terza elementare della Germania sudoccidentale, di cui 112 sono bilingui naturali, ovvero oltre al tedesco parlano un'altra lingua, la cui conoscenza è legata al passato migratorio delle rispettive famiglie. Le lingue parlate da questo gruppo sono: afgano, albanese, arabo, bosniaco, bulgaro, cinese, francese, greco, italiano, croato, curdo, persiano, polacco, rom, rumeno, russo, serbo, spagnolo, tamil, turco, ungherese e vietnamita; una grande varietà di lingue molto differenti tra loro. Lo studio è longitudinale.

La ricerca di Edele et al. (2018) usa un campione di 8752 alunni tedeschi di decima classe, di cui 7964 monolingui, 436 bilingui con L1 turco e L2 tedesco e 352 bilingui con L1 russo e L2 tedesco. Tutti gli alunni bilingui provengono da famiglie con passato migratorio. Questo studio vuole verificare se esiste una correlazione tra competenze in L1 e L2 e prestazioni nell'apprendimento di una L3.

2.2 Studio di Hopp et al. (2018) sui vantaggi del bilinguismo sull'apprendimento di una lingua straniera nei bambini e sugli effetti delle lingue minoritarie e maggioritarie

2.2.1 Ipotesi e partecipanti

Hopp et al. (2018) hanno sviluppato questo studio con lo scopo di rispondere a tre domande principali. La prima ipotesi da verificare è se, nei bambini, il bilinguismo possa venire associato a vantaggi nell'apprendimento di vocabolario e grammatica inglesi nel contesto della scuola elementare; la seconda riguarda quali fattori possono predire il successo nell'acquisizione della lingua inglese da parte di un bambino bilingue; infine, l'ultima domanda a cui i ricercatori vogliono rispondere è se gli effetti del bilinguismo sull'acquisizione di una lingua straniera cambiano nel corso del tempo.

Per rispondere alle domande di ricerca che si sono posti, Hopp et al. (2018) hanno condotto il loro studio su un campione di 200 alunni alla fine della terza elementare, provenienti da sei scuole della Germania sudoccidentale in cui l'inglese veniva insegnato per due ore alla settimana a partire dalla prima elementare. Di questi, 88 erano monolingui, mentre 112 erano bilingui. Alla fine di questo studio longitudinale sono rimasti 81 alunni monolingui e 103 bilingui. Tutti gli alunni bilingui hanno imparato il tedesco e la rispettiva lingua minoritaria prima dell'inizio dell'apprendimento scolastico dell'inglese.

2.2.2 Metodi di ricerca e risultati attesi

Hopp et al. (2019) hanno adoperato diversi test per valutare le conoscenze lessicali in inglese, tedesco e, nel caso degli alunni bilingui, nella loro L1, in modo da poter raccogliere un numero sufficiente di dati utili a rispondere alle domande di ricerca. Per valutare la conoscenza

del vocabolario inglese è stato usato un test chiamato BPVS3, che consiste nell'abbinare la parola presentata uditivamente all'immagine corrispondente dovendo scegliere tra quattro opzioni. Questo test è stato svolto dagli alunni mentre frequentavano la terza classe. Siccome non esistono test comparabili in inglese, tedesco e nelle altre 26 lingue parlate dai partecipanti a questo esperimento, i ricercatori hanno usato altri strumenti per valutare le competenze e la conoscenza del vocabolario delle varie lingue. Un compito di fluenza semantica è stato adoperato in terza e quarta classe per verificare le competenze nella produzione di parole. In questa prova gli alunni dovevano dire quante più parole possibili appartenenti a una data categoria semantica in un minuto di tempo, utilizzando la lingua inglese. Lo stesso test è stato ripetuto in tedesco e nella L1 dei partecipanti. I test sono stati svolti in giorni diversi. Nella quarta classe gli alunni sono anche stati sottoposti a un test di comprensione grammaticale (TROG-2), in cui dovevano abbinare una frase presentata uditivamente a un'immagine scelta tra quattro alternative.

Hopp et al. (2019) hanno anche misurato alcune variabili che possono avere impatto sul successo nell'acquisizione di una lingua straniera. Le variabili misurate sono intelligenza non-verbale, consapevolezza fonologica, memoria di lavoro, funzioni esecutive e condizioni socioeconomiche delle rispettive famiglie. A questo scopo sono stati utilizzati diversi test e questionari. I partecipanti sono stati testati individualmente in sessioni di 30-45 minuti durante le quali venivano svolte più prove. Solo il test di Simon per valutare le funzioni esecutive è stato eseguito a computer, le altre prove erano tutte su supporto cartaceo. Le risposte ai test in cui era richiesto agli alunni di parlare sono state registrate, trascritte e codificate.

Studi simili svolti in passato hanno rivelato che i vantaggi derivati dal bilinguismo nell'apprendimento di una terza lingua sono maggiormente evidenti nelle fasi iniziali dell'apprendimento. Hopp et al. (2018) si aspettavano quindi che i bambini appartenenti al

gruppo bilingue avrebbero ottenuto migliori risultati del gruppo monolingue nelle prove svolte durante la terza classe rispetto a quelle svolte durante la quarta classe. I ricercatori si aspettavano inoltre che i bambini con i punteggi più alti nelle prove di abilità linguistiche nelle rispettive L1, in quelle di intelligenza non-verbale e che provenivano da famiglie in condizioni socioeconomiche migliori avrebbero ottenuto punteggi più alti nei test d'inglese. Hopp et al. (2018) si aspettavano inoltre che tutti i partecipanti ottenessero punteggi più alti in quarta classe con un assottigliamento delle differenze tra le prestazioni del gruppo sperimentale e di controllo.

2.2.3 Risultati ottenuti

Hopp et al. (2019) hanno potuto osservare che esistevano differenze significative tra i gruppi monolingue e bilingue, sia nel caso dei test svolti durante la terza classe che per quelli svolti durante la quarta. In tutte le prove il gruppo monolingue otteneva risultati significativamente superiori rispetto al gruppo sperimentale. Inoltre, anche i risultati della prova di abilità in lingua tedesca hanno mostrato differenze significative tra i due gruppi. I ricercatori hanno potuto constatare che il gruppo sperimentale, oltre a ottenere punteggi inferiori nei compiti di abilità linguistiche, ha ottenuto punteggi inferiori anche in tutti i test per misurare le abilità cognitive, l'intelligenza non-verbale e il background sociale, con l'eccezione del compito di Simon, che serviva a misurare le funzioni esecutive. Nonostante questi risultati, dopo aver preso in considerazione le variabili esterne, quali appunto background sociale, intelligenza non-verbale e abilità cognitive, Hopp et al. (2019) hanno potuto dimostrare che esiste in realtà una correlazione positiva tra bilinguismo e produzione del vocabolario in inglese come L3. Questa correlazione positiva è stata dimostrata per l'intero gruppo sperimentale indipendentemente dalla L1 dei bilingui. Ciò dimostra che, una volta controllate le disparità sociali e cognitive, non vi è

un'associazione negativa tra bilinguismo e competenze in L3. Anche nel caso del compito di grammatica inglese, una volta considerate le variabili esterne, è stato possibile dimostrare che i gruppi bilingui erano avvantaggiati. Analizzando i risultati delle prove svolte durante la terza classe, Hopp et al. (2019) hanno altresì potuto verificare che, per gli studenti bilingui, esiste una correlazione positiva significativa tra le abilità di produzione del vocabolario in L1 e l'apprendimento dell'inglese. Il livello di competenza nella rispettiva L1 era un forte predittore delle abilità di ricezione e produzione in inglese per i partecipanti del gruppo sperimentale. Analizzando i dati delle prove svolte in quarta classe i ricercatori hanno scoperto che le abilità di produzione del vocabolario in inglese predicevano significativamente le abilità di comprensione grammaticale in inglese. L'intero campione usato per questo studio ha inoltre dimostrato che esiste una correlazione positiva tra prestazioni in inglese come L3 e variabili esterne, come abilità cognitive, consapevolezza fonologica, memoria di lavoro e condizioni socioeconomiche.

Hopp et al. (2019) hanno cercato di verificare se il gruppo sperimentale e quello di controllo sviluppassero diversamente le loro competenze in inglese come L3 nel corso del tempo. I risultati hanno mostrato che il livello di competenza in L3 è correlato positivamente a un miglioramento delle competenze in L3 a distanza di mesi. In altre parole, i bambini che hanno sviluppato da subito buone competenze in L3 hanno continuato a migliorarle in maniera più netta rispetto ai bambini che inizialmente avevano solo sviluppato competenze mediocri in L3. Per il gruppo sperimentale questo fenomeno è stato meno marcato rispetto al gruppo monolingue nel periodo tra la terza e la quarta classe, proprio come ipotizzato da Hopp et al. (2018). Per entrambi i gruppi del campione le abilità di produzione del vocabolario e le competenze in tedesco hanno dimostrato di avere un forte peso sullo sviluppo delle abilità di produzione del vocabolario in inglese tra la terza e la quarta classe.

2.3 Studio di Edele et al. (2018) sui vantaggi del bilinguismo competente sull'apprendimento della terza lingua negli scolari immigrati

2.3.1 Ipotesi e partecipanti

Edele et al. (2018) hanno condotto il loro studio per verificare se i bilingui hanno effettivamente una maggiore consapevolezza metalinguistica rispetto ai monolingui e quale impatto abbia il grado di parentela tra lingua d'istruzione e lingua da apprendere sul successo nell'apprendimento. Nello specifico, con questo studio si vuole verificare se, essendo la L2 la lingua d'istruzione per i bilingui, la competenza in L2 abbia un maggiore impatto sul successo nell'apprendimento dell'inglese come L3 rispetto alla competenza in L1. I ricercatori hanno inoltre ipotizzato che, essendo il tedesco più vicino all'inglese rispetto a russo e turco, le competenze in tedesco potrebbero avere un maggiore impatto sull'apprendimento dell'inglese rispetto alla L1, e che anche per il gruppo di controllo le competenze nella lingua d'istruzione potrebbero predire le abilità nell'apprendimento di una nuova lingua.

Edele et al. (2018) hanno selezionato i partecipanti al loro studio dal German National Educational Panel Study (NEPS), uno studio longitudinale sull'educazione, condotto su scala nazionale in Germania. Il campione di 8752 studenti (51% femmine, 49% maschi, età media 16,03 anni) conteneva alunni provenienti da 450 scuole e 816 classi diverse. L'intero campione è stato suddiviso in tre gruppi, di cui uno monolingue, di controllo, composto da 7964 individui e due gruppi sperimentali, uno composto da 436 studenti bilingui turco-tedesco le cui famiglie provenivano dalla Turchia e infine uno composto da 352 studenti bilingui russo-tedesco le cui famiglie erano russofone e provenienti dall'ex URSS. I soggetti dei gruppi bilingui appartenevano a diverse generazioni di immigrati, che andavano dalla prima alla terza

generazione. Edele et al. (2018) hanno inoltre distinto diverse tipologie di soggetti bilingui all'interno dei due gruppi sperimentali. In dettaglio, hanno distinto tra bilingui con L1 dominante, bilingui bilanciati ad alto livello, ovvero con buone conoscenze in entrambe le lingue, bilingui bilanciati a basso livello, ovvero con padronanza mediocre di entrambe le lingue e bilingui con L2 dominante.

2.3.2 Metodi di ricerca e risultati attesi

Per valutare le competenze in inglese dei partecipanti al loro studio, Edele et al. (2018) hanno usato un test di comprensione scritta impiegato in seno al NEPS e originalmente sviluppato dall'istituto tedesco per il miglioramento della qualità educativa. Nella prova erano presentati testi espositivi e narrativi, gli alunni dovevano poi rispondere a delle domande a scelta multipla. Edele et al. (2018) hanno conseguentemente condotto delle analisi statistiche sui risultati per calcolare il livello di competenza in L3 dei partecipanti. Le conoscenze in tedesco, la lingua usata per l'istruzione di tutti gli alunni del campione, sono state valutate tramite una simile prova di comprensione scritta, sempre impiegata in seno al NEPS. In questo test venivano presentati cinque testi e gli alunni dovevano poi rispondere a domande a scelta multipla, domande vero/falso e a un compito di abbinamento di frasi. Per questo test è stato usato lo stesso sistema di valutazione che per la prova in inglese. Gli alunni dei gruppi bilingui sono anche stati sottoposti a prove per valutare le loro conoscenze nelle rispettive L1. In questo caso, invece di una prova di comprensione scritta, è stata usata una prova di comprensione orale, in quanto i ricercatori hanno ritenuto che in questo modo si potessero meglio valutare le abilità linguistiche generali in L1, essendo probabile che la maggior parte degli alunni bilingui non avessero mai formalmente imparato a scrivere nella propria L1. Con un test di comprensione orale si sono

potuti quindi ottenere risultati che meglio rispecchiano le reali capacità dei due gruppi sperimentali. Anche questo test è stato impiegato in seno al NEPS e consisteva in sette brevi testi che potevano essere espositivi, narrativi o dei dialoghi. Gli alunni dovevano poi rispondere a 31 domande a scelta multipla. Le prove in turco e russo erano equivalenti. Edele et al. (2018) si aspettavano che gli alunni con i maggiori punteggi nella prova di tedesco avrebbero ottenuto migliori punteggi nella prova di inglese, indipendentemente dal fatto di essere bilingui o meno. Si aspettavano inoltre che gli alunni bilingui che avevano ottenuto punteggi elevati nella prova nella loro L1 avrebbero ottenuto punteggi migliori dei monolingui solo se avevano buone competenze in tedesco e che questo fenomeno fosse maggiormente riscontrabile per il gruppo russo-tedesco piuttosto che per quello turco-tedesco. Edele et al. (2018) si aspettavano questa differenza tra i due gruppi sperimentali in quanto il russo è significativamente più vicino all'inglese rispetto al turco e perché in Germania una buona percentuale dei membri della comunità di immigrati turchi vive in condizioni socioeconomiche sotto la media.

Edele et al. (2018) hanno anche valutato quali fattori esterni possono avere un'influenza sulle prestazioni scolastiche e sull'apprendimento di una lingua straniera. Queste variabili sono il background familiare e le abilità cognitive generali, in particolare l'intelligenza non-verbale. Per valutare la prima variabile i ricercatori hanno utilizzato un questionario, con il quale sono state raccolte informazioni sulle condizioni socioeconomiche e socioculturali delle famiglie dei partecipanti allo studio, mentre per valutare la seconda variabile i ricercatori hanno usato un test a matrici simile al test di RAVEN chiamato NEPS-MAT. Questa prova era composta da 12 item e il punteggio veniva calcolato sommando le risposte corrette.

Da ultimo, Edele et al. (2018) hanno incluso nella loro ricerca anche una considerazione sulla distanza tra le varie lingue dello studio. L'inglese e il tedesco sono le lingue più vicine,

essendo ambedue lingue indoeuropee appartenenti alla sottofamiglia delle lingue germaniche, la distanza tra inglese e russo è intermedia, essendo entrambe lingue indoeuropee, mentre la distanza tra inglese e turco è molto grande: il turco non è infatti una lingua indoeuropea.

2.3.3 Risultati ottenuti

Dopo una prima analisi dei dati raccolti con le diverse prove, Edele et al. (2018) hanno scoperto che, in generale, il gruppo di controllo aveva migliori competenze in inglese come L3 rispetto ai due gruppi sperimentali. Inoltre, il gruppo di controllo ha ottenuto punteggi più alti nei test per verificare le variabili esterne quali condizioni socioeconomiche delle famiglie, abilità cognitive e intelligenza non-verbale, rispetto a entrambi i gruppi sperimentali. I risultati del gruppo di controllo in queste prove sono inoltre significativamente migliori rispetto al gruppo turco-tedesco. Edele et al. (2018) hanno spiegato questo risultato con il fatto che di norma gli alunni figli di immigrati provengono da famiglie in condizioni socioeconomiche meno agiate e hanno minori abilità in L2.

I ricercatori hanno condotto analisi più specifiche sui risultati, scoprendo che gli alunni bilingui bilanciati del gruppo russo-tedesco con L2 dominante hanno ottenuto risultati significativamente migliori del gruppo monolingue nella prova di inglese, mentre i bilingui bilanciati con L2 dominante del gruppo turco-tedesco hanno ottenuto risultati di poco superiori rispetto al gruppo di controllo. D'altro canto, nel caso di entrambi i gruppi sperimentali, gli alunni con L1 dominante e i bilingui bilanciati a basso livello hanno ottenuto nella prova di inglese dei risultati significativamente inferiori rispetto al gruppo di controllo.

Dopo aver preso in considerazione i fattori esterni quali abilità cognitive, intelligenza non-verbale e condizioni socioeconomiche delle famiglie, Edele et al. (2018) hanno potuto

stabilire che il bilinguismo bilanciato ad alto livello comporta dei vantaggi nell'acquisizione dell'inglese come L3 e che, specialmente nel caso degli studenti del gruppo russo-tedesco, il livello di competenza in L2 sembra essere un forte predittore del successo nell'acquisizione dell'inglese come L3. Inoltre, anche nel caso del gruppo monolingue, ottime competenze nella lingua d'istruzione sembrano facilitare l'acquisizione dell'inglese come lingua straniera. I ricercatori sostengono quindi che, sia nel caso di un soggetto bilingue che monolingue, avere buone competenze nella lingua d'istruzione è fondamentale per avere successo nell'apprendimento di una lingua straniera. Infatti, Edele et al. (2018) hanno riscontrato che nel caso di entrambi i gruppi sperimentali le competenze in tedesco avevano una correlazione positiva con le competenze in L3 più forte rispetto alla correlazione con la competenza in L1.

2.4 Discussione

Sia lo studio di Hopp et al. (2019) che quello di Edele et al. (2018) si sono concentrati su scolari le cui famiglie hanno un passato migratorio. I gruppi osservati nei due studi sono molto diversi tra loro, Hopp et al. (2019) utilizzano addirittura 22 diversi gruppi di alunni bilingui che parlano una vasta gamma di lingue molto differenti tra loro. Edele et al. (2018) hanno studiato bilingui turco-tedesco e russo-tedesco e, a differenza di Hopp et al. (2019), hanno ipotizzato che la distanza tra le lingue prese in considerazione potesse avere un impatto sull'acquisizione dell'inglese come L3 e hanno conseguentemente analizzato l'influenza del grado di parentela tra le lingue dello studio. In entrambi gli studi si sono inoltre controllate le differenze derivanti da altre variabili, che possono distinguere bambini provenienti da famiglie di migranti rispetto a bambini provenienti da famiglie di non migranti, quali le condizioni socioeconomiche e socioculturali. Come inizialmente previsto, gli alunni con background migratorio provengono da

famiglie meno abbienti rispetto agli alunni monolingui e, in generale, i benefici dovuti al bilinguismo sono unicamente osservabili una volta controllate e considerate tali variabili esterne. Sembrerebbe inoltre che il bilinguismo comporti vantaggi significativi nell'apprendimento dell'inglese come L3 solo se l'individuo bilingue ha buone competenze nella lingua d'istruzione e che anche il grado di parentela tra L1, L2 e L3 target abbia una certa influenza sul successo nell'acquisizione di quest'ultima. Sarebbero quindi le condizioni socioeconomiche degli alunni, le loro abilità cognitive e soprattutto le loro competenze in L2, la lingua d'istruzione, ad avere un'influenza sull'apprendimento di una L3 piuttosto che il semplice fatto di essere bilingui. Come precedentemente spiegato, non esiste un unico tipo di bilingue, è quindi comprensibile come le differenze individuali abbiano un'influenza significativa sull'acquisizione di una lingua straniera, mentre risulta difficile poter generalizzare eventuali vantaggi o svantaggi del bilinguismo se non si considerano le variabili esterne quali condizioni socioeconomiche, abilità cognitive, intelligenza non-verbale, competenze nella lingua d'istruzione e nella L1, oltre che al grado di parentela tra lingue parlate e lingua da apprendere.

CONCLUSIONI

In questo elaborato finale sono stati esposti e confrontati gli studi di Salomé et al. (2021) e di Puig Mayenco et al. (2020) sui bilingui emergenti e gli studi di Hopp et al. (2019) e Edele et al. (2018) sui bilingui con background migratorio. Queste due categorie di bilingui hanno alcune differenze fondamentali: i bilingui emergenti parlano infatti le loro due lingue in svariati contesti, soprattutto quello scolastico, dove la conoscenza di entrambe le lingue viene approfondita con programmi didattici, mentre i bilingui con background migratorio parlano la loro L1 nel contesto familiare e al limite nel contesto della comunità di immigrati a cui appartengono, ma non in altri contesti. In questo caso, la conoscenza della L1 viene solitamente approfondita informalmente, senza l'ausilio di programmi scolastici. La conoscenza della L1 potrebbe risultare quindi diversa rispetto a quella di un bilingue emergente; infatti, i bilingui con background migratorio spesso conoscono solo la forma parlata e informale della propria lingua e non quella scritta.

Un'altra grossa differenza tra bilingui emergenti e bilingui con background migratorio emersa dagli studi analizzati è che i bilingui emergenti appartenevano a diverse classi sociali, mentre i bilingui figli di immigrati provenivano, per la maggior parte, da famiglie in condizioni socioeconomiche sotto la media.

Hopp et al. (2019) e Edele et al. (2018) hanno potuto riscontrare vantaggi nell'apprendimento dell'inglese derivanti dal bilinguismo, solo una volta prese in considerazione variabili esterne quali condizioni socioeconomiche, intelligenza non-verbale e abilità cognitive, integrandole nelle loro analisi statistiche. Salomé et al. (2021) e Puig-Mayenco et al. (2020) non hanno invece dovuto tenere in considerazione le stesse variabili esterne, in quanto i soggetti

appartenenti ai gruppi di controllo, così come quelli appartenenti ai gruppi sperimentali delle rispettive ricerche non appartenevano a una determinata categoria della popolazione, ma provenivano da diverse classi sociali, rappresentando la popolazione in maniera piuttosto eterogenea. Variabili esterne come condizioni socioeconomiche, intelligenza non-verbale e abilità cognitive non hanno dunque avuto un forte impatto sui risultati ottenuti da Salomé et al. (2021) e Puig-Mayenco et al. (2020).

I risultati ottenuti nei diversi studi mostrano anche una certa convergenza. È stato infatti dimostrato che, sia nel caso di un bilingue che di un monolingue, è il livello di competenza nella lingua d'istruzione a essere un forte predittore del successo nell'apprendimento di una nuova lingua. È stato altresì dimostrato che il grado di parentela tra lingue parlate e lingua da apprendere tende a giocare un ruolo sulla facilità nell'acquisire quest'ultima: maggiore è il grado di parentela tra la lingua da apprendere e quella/e conosciuta/e, minore sarà la difficoltà nell'apprendimento. Tuttavia, la somiglianza tra le lingue è un'arma a doppio taglio. Essa può anche comportare degli svantaggi, il transfer linguistico indotto dalla somiglianza, infatti, può trarre lo scolaro in inganno e portare a commettere errori che non si sarebbero commessi se le lingue fossero state sufficientemente distanti da non indurre il transfer. È però vero che, vista l'origine in comune di molte lingue, specialmente quelle indoeuropee, il grado di parentela e il transfer linguistico, nella maggior parte dei casi, facilitano lo scolaro nell'apprendimento.

Un individuo bilingue sarebbe quindi avvantaggiato rispetto a un monolingue nell'apprendimento di una terza lingua quando costui ha buone competenze nella lingua d'istruzione e quando il grado di parentela tra lingua da apprendere, lingua d'istruzione e L1 è sufficientemente alto. Dagli studi analizzati è inoltre emerso che variabili esterne come

condizioni socioeconomiche, abilità cognitive e intelligenza non-verbale possono avere una forte influenza sul successo nell'apprendimento di una lingua.

Il bilinguismo andrebbe dunque valorizzato e incoraggiato, in quanto ha un effetto positivo sull'apprendimento di una lingua. Sarebbe anche opportuno sviluppare dei programmi didattici volti a ridurre l'influenza negativa sull'apprendimento linguistico da parte di variabili esterne quali condizioni socioeconomiche, intelligenza non-verbale e abilità cognitive.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Edele, A., Kempert, S., & Schotte, K. (2018). Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students?. *Learning and Instruction*, 58, 232-244.

Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T., & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99-110.

Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Londra: Routledge.

Puig-Mayenco, E., Rothman, J., Tubau, S. (2020). Language dominance in the previously acquired languages modulates rate of third language (L3) development over time: a longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-24.

Salomé, F., Casalis, S., Commissaire, E. (2021). Bilingual advantage in L3 vocabulary acquisition: evidence of a generalized learning benefit among classroom-immersion children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–14.

https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/cervello5.html

retrieved 13/02/2022