



L-Università  
ta' Malta

Le strategie di relativizzazione nell'italiano  
L2 di apprendenti maltesi

Rose Marie Callus

A thesis presented to the Faculty of  
Education at the University of Malta for the  
degree of PhD

Under the supervision of  
Professor Sandro Caruana  
Professor Cecilia Andorno

November 2021



L-Universit`  
ta' Malta

## **University of Malta Library – Electronic Thesis & Dissertations (ETD) Repository**

The copyright of this thesis/dissertation belongs to the author. The author's rights in respect of this work are as defined by the Copyright Act (Chapter 415) of the Laws of Malta or as modified by any successive legislation.

Users may access this full-text thesis/dissertation and can make use of the information contained in accordance with the Copyright Act provided that the author must be properly acknowledged. Further distribution or reproduction in any format is prohibited without the prior permission of the copyright holder.

## ABSTRACT

This work is a reflection on the relativisation patterns in the written production of Maltese learners studying Italian in a formal context.

A description of the non-native advanced learner variety of Italian has only been the focus of a few studies, especially in the local context. On the assumption that L1 Maltese and L2 Italian exhibit parametrically different choices in regard to restrictive relative clause formation, the current research adapts a cross-disciplinary perspective for an integrated understanding of how complex syntactic structures, such as relative clauses, appear in interlanguage and what contributes to their complexity.

For this purpose, the Noun Phrase Accessibility Hierarchy, henceforth NPAH (Keenan and Comrie 1977), is used to refer to relativisation strategies in the written production of advanced students studying Italian across different levels, in a formal context. While the NPAH was construed initially as a typological universal, the research provides an example of how it can be applied to linguistic analysis in order to investigate if and how the interlanguage of advanced students adheres to patterns attested for the formation of relative clauses. Furthermore, the study explores possible implications for language teaching and learning.

The experimental part of the research and the data based on a corpus of essays written by students of Italian in Malta, provide insights into questions such as: do L2 learners process language as native speakers? Are there universal properties of human language and, if so, what are they and how can they be applied to the study of interlanguage?

Results suggest that the NPAH is reflected in written production and that learners use different types of relative clauses based on processing difficulty. Moreover, as proficiency increases, relative clause formation approach patterns used by native speakers. The study sheds light both on internal factors and external factors related to language acquisition, amongst which motivation and input.

**KEYWORDS:** Second language acquisition, Noun Phrase Accessibility Hierarchy, Restrictive relative clauses, Language processing and interlanguage, Italian as a second language

## ABSTRACT

Questo lavoro è una riflessione sulle strategie di relativizzazione nella produzione scritta di studenti maltesi che studiano italiano a livello avanzato in un contesto formale.

Una descrizione della varietà dell'apprendimento avanzato di italiano da parte di apprendenti non nativi è stata solo al centro di alcuni studi precedenti, specialmente nel contesto locale. Partendo dal presupposto che la L1 maltese e la L2 italiano esibiscono scelte parametricamente differenti riguardo alla formazione delle frasi relative restrittive, la presente ricerca adotta una prospettiva interdisciplinare per fornire una comprensione e una descrizione complessiva di come le strutture sintattiche complesse, come nel caso delle frasi relative, appaiano nell'interlingua degli apprendenti. Si investigano i fattori che contribuiscono alla loro complessità.

A tal fine, la gerarchia di accessibilità del sintagma nominale elaborata da Keenan e Comrie (1977) viene utilizzata per fare riferimento alle strategie di relativizzazione nella produzione scritta di studenti avanzati che studiano italiano in un contesto formale, a diversi livelli. L'ordine implicazionale della gerarchia fornisce una guida per l'analisi dei dati e fornisce una spiegazione degli stessi per l'applicazione in campo didattico.

Pur intesa come un universale tipologico, la gerarchia di accessibilità può essere applicata all'analisi linguistica al fine di indagare se e come l'interlingua degli studenti avanzati aderisce a schemi universali attestati per la formazione delle frasi relative. La ricerca esplora anche le possibili implicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2.

La parte sperimentale della ricerca e il corpus di temi scritti da studenti di italiano a Malta, fornisce approfondimenti su domande quali: gli studenti L2 elaborano la lingua come i nativi? Esistono proprietà universali del linguaggio umano e, se sì, quali sono e come possono essere applicate allo studio dell'interlingua?

I risultati suggeriscono che la gerarchia di accessibilità si riflette nella produzione scritta dei soggetti maltesi e che essi utilizzano diverse frasi relative in base alla loro difficoltà di processing. Inoltre, man mano che la competenza aumenta, la formazione delle frasi relative si avvicina molto al modello dei parlanti nativi. Lo studio getta luce non solo sui fattori interni ma anche sui fattori esterni legati all'acquisizione del linguaggio, tra cui la motivazione e l'input.

**Parole Chiavi:** Acquisizione L2, la gerarchia di accessibilità del sintagma nominale, frasi relative restrittive, interlingua e processing, Italiano L2

*Al cervello*

*Without error-correction all information processing, and hence all knowledge-creation, is necessarily bounded. Error-correction is the beginning of infinity.*

*David Deutsch*

## Acknowledgements

First and foremost, I sincerely thank my research supervisors, Professor Sandro Caruana (University of Malta) and Professor Cecilia Andorno (University of Turin). Without their assistance and dedicated involvement in every step throughout the process, this thesis would have never been accomplished. I would like to thank them both very much for their time, support and understanding over these past seven years.

I take this opportunity to thank the Faculty of Education at the University of Malta for shaping my professional career during the time I spent studying at this university, starting from the undergraduate course up to my PhD. I thank all the lecturers within the Faculty for the passionate input which has left an imprint in me. As a student of Italian, I again thank Professor Caruana whose lecturers I have had the honour to attend during my Master's Degree in Applied Language Studies. His passion, innovation, energy, research and knowledge in the field were a model for me not only as a teacher but also as a researcher. He consistently allowed all the research work I carried out under his supervision to be my own work, but at the same time he steered me in the right direction whenever he thought I needed it. I am thankful to him sharing his expertise, sincere and valuable guidance and the unfailing support and encouragement throughout my years of study at the University of Malta.

In the same vein, I would like to thank all the authors and researchers cited in this work, whose impact on my own research is evident throughout this thesis.

I also express my sincere thanks to the institutions I contacted for providing me with all the necessary facilities to conduct the research. A special thanks goes to the institution in which this research was carried out and, of course, to all the participants who fully collaborated during the experimental task. The contribution of both Maltese and native speakers is truly appreciated.

Writing a thesis requires more than academic support. Most importantly none of this could have happened without my family, in particular my parents Carmen and Lawrence Callus who always worked hard and paid for my studies till I became economically independent. Although their studies did not reach beyond Secondary Schooling, they always sat patiently to listen to me, asked me about my research and showed interest in everything I wrote, even when it was far beyond their understanding.

I also thank my husband, Franco Loddò for his constant help and support whenever I felt that I was failing and for understanding the long hours spent reading and researching. This accomplishment would not have been possible without him. Finally, a heartfelt thanks goes also to my daughters Elena, Martina and Francesca Maria. Throughout the years they understood what I was doing and learned about the existence of relative clauses at a tender age. Although there were times during which they wished to press delete to my work for me to share more time with them, I hope that I have set a good example and instilled in them the passion for knowledge and research.

# Table of Contents

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>Acknowledgements</b> .....	<b>vi</b>
<b>Index of Tables</b> .....	<b>x</b>
<b>Index of Figures</b> .....	<b>xii</b>
<b>Termini Chiave</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Capitolo 1</b> .....	<b>1</b>
<b>Introduzione</b> .....	<b>1</b>
1.1. <b>Presupposti e scopi della ricerca</b> .....	<b>1</b>
1.2. <b>Le strategie di relativizzazione e la gerarchia di accessibilità</b> .....	<b>3</b>
1.3. <b>Il quadro teorico: verso la prospettiva didattica e le ipotesi sull’interlingua degli studenti maltesi</b> .....	<b>6</b>
1.4. <b>Ipotesi dello studio e domande di ricerca</b> .....	<b>9</b>
1.5. <b>La struttura del lavoro</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPITOLO 2</b> .....	<b>12</b>
<b>La gerarchia di accessibilità del sintagma nominale in chiave comparativa italo-maltese e applicazione didattica</b> .....	<b>12</b>
2.1. <b>La frase relativa restrittiva nella lingua maltese</b> .....	<b>12</b>
2.1.1. <b>Lo stato categoriale di <i>li</i> e le frasi relative restrittive in maltese</b> .....	<b>13</b>
2.1.2. <b>Il profilo sintattico del pronome di ripresa</b> .....	<b>16</b>
2.2. <b>La frase relativa restrittiva in italiano e in maltese</b> .....	<b>17</b>
2.3. <b>Le isole sintattiche e il pronome di ripresa</b> .....	<b>21</b>
2.3.1. <b>Le isole sintattiche nelle costruzioni Across the Board</b> .....	<b>22</b>
2.4. <b>Le strategie di relativizzazione in chiave comparativa</b> .....	<b>23</b>
2.4.1. <b>Il pronome relativo e la strategia del gap</b> .....	<b>23</b>
2.4.2. <b>La strategia del pronome di ripresa</b> .....	<b>25</b>
2.4.3. <b>Concorrenza delle strategie in una stessa lingua: il gap e il pronome di ripresa</b> .....	<b>26</b>
2.5. <b>Conclusione</b> .....	<b>29</b>
<b>CAPITOLO 3</b> .....	<b>31</b>
<b>L’apprendimento delle frasi relative in un contesto guidato</b> .....	<b>31</b>
3.1. <b>Le frasi relative nel contesto dell’apprendimento guidato</b> .....	<b>31</b>
3.2. <b>Un percorso tra teoria e pratica: il nesso tra la linguistica acquisizionale e l’input processing</b> .....	<b>33</b>
3.2.1. <b>I livelli di difficoltà nell’elaborazione delle frasi relative</b> .....	<b>34</b>
3.2.2. <b>Una marcatezza differenziale</b> .....	<b>36</b>
3.3. <b>Il pronome di ripresa</b> .....	<b>37</b>

3.5.	<b>Determinare che cosa viene processato: il task sperimentale</b>	40
3.6.	<b>Conclusione</b>	42
<b>CAPITOLO 4</b>		<b>44</b>
<b>Metodologia</b>		<b>44</b>
4.1.	<b>Introduzione</b>	44
4.2.	<b>Estrapolare le frasi relative restrittive e le strategie di relativizzazione</b>	47
4.3.	<b>La scelta del campione e la raccolta dei dati</b>	50
4.4.	<b>Descrizione del contesto degli informatori</b>	50
4.4.1.	Il corpus dei temi scritti	51
4.4.2.	Raccolta dei dati nelle scuole medie superiori per il task sperimentale e il questionario	51
	Il Task sperimentale	52
4.4.3.	Procedura di somministrazione del task sperimentale	59
4.5.	<b>Conclusione</b>	60
<b>Capitolo 5</b>		<b>61</b>
<b>Analisi dei dati</b>		<b>61</b>
5.1.	<b>Introduzione</b>	61
5.2.	<b>Prima parte dell'analisi dei dati: Analisi dei temi scritti</b>	62
5.2.1.	Le fonti e i criteri di selezione delle relative restrittive	62
5.2.2.	Il quadro generale	64
5.3.	<b>Analisi sintattica</b>	66
5.3.1.	Le relative non-target	66
5.3.2.	La frase relativa presentativa	67
5.3.3.	Le frasi relative lungo la gerarchia di accessibilità	68
5.4.	<b>Analisi dei fattori semantici</b>	77
5.4.1.	Definitezza	77
5.4.2.	Animatezza	78
5.5.	Conclusione dell'analisi linguistica	80
5.6.	<b>Seconda parte dell'analisi dei dati: Il Questionario</b>	82
5.6.1.	Analisi descrittiva e profilo del campione	82
5.6.2.	<b>La lingua madre ed esposizione ad altre lingue straniere studiate</b>	83
5.6.3.	Input da altri mezzi di comunicazione	87
5.6.4.	<b>Riflessioni conclusive sul questionario</b>	92
5.7.	<b>Terza parte dell'analisi: il task sperimentale</b>	92
5.7.1.	Introduzione	92
5.8.	<b>Analisi degli item a due livelli di embedding: tutti i contesti non isola</b>	97
5.8.1.	Prima parte del task: item a due livelli di embedding tutti i contesti non isola	97
5.9.1.	<b>Prima parte del task: item a due livelli di embedding contesti</b>	104



isola	104
<b>5.10.</b>	<b>Analisi degli item a <i>tre livelli</i> di embedding..... 108</b>
<b>5.11.</b>	<b>Conclusione Task Sperimentale ..... 122</b>
<b>Capitolo 6.....</b>	<b>123</b>
<b>Discussione.....</b>	<b>123</b>
<b>6.1.</b>	<b>Introduzione ..... 123</b>
<b>6.2.</b>	<b>L'interlingua dei soggetti maltesi seguendo l'iter della gerarchia di accessibilità ..... 123</b>
<b>6.3.</b>	<b>I fattori che contribuiscono alle asimmetrie tra le diverse posizioni sintattiche lungo la gerarchia di accessibilità ..... 126</b>
<b>6.4.</b>	<b>L'interlingua tra il processo di acquisizione e processing ..... 129</b>
<b>6.5.</b>	<b>La strategia del pronome di ripresa ..... 134</b>
<b>6.6.</b>	<b>Il task sperimentale..... 135</b>
<b>6.7.</b>	<b>Sintesi dei risultati..... 140</b>
<b>6.8.</b>	<b>Le implicazioni didattiche ..... 142</b>
<b>Capitolo 7.....</b>	<b>146</b>
<b>Conclusione.....</b>	<b>146</b>
<b>7.1.</b>	<b>La gerarchizzazione sintattica e l'interlingua: una connessione alla volta 146</b>
<b>7.2.</b>	<b>Il contributo della presente ricerca..... 150</b>
<b>7.3.</b>	<b>Le limitazioni della presente ricerca..... 151</b>
<b>7.5.</b>	<b>Conclusione..... 153</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>154</b>
<b>APPENDICE .....</b>	<b>170</b>

## Index of Tables

Tabella 1 I Pronomi relativi in italiano e in maltese.....	18
Tabella 2 Le frasi relative in italiano e in maltese nelle diverse posizioni sintattiche lungo la gerarchiadi accessibilità.....	19
Tabella 3 Le isole sintattiche come si presentano in maltese, in italiano e in inglese .....	22
Tabella 4 La distribuzione delle strategie di relativizzazione in italiano e in maltese.....	27
Tabella 5 Sistema tipologico delle relative in italiano Fiorentino (1999) .....	28
Tabella 6 Esempio degli stimoli a due livelli di embedding adatti da Beltrama e Xiang (2016)	56
Tabella 7 I processi di elaborazione frasale degli stimoli a due livelli di embedding adatti da Beltrama eXiang (2016.....	58
Tabella 8 Esempio di un’analisi di un esempio estrapolato dalla produzione scritta dei maltesi a livello SEC .....	63
Tabella 9 Esempio di un’analisi di un esempio non target-like estrapolato dalla produzione scritta dei maltesi a livello IM.....	63
Tabella 10 Numero di parole presenti in 30 temi analizzati per ciascun livello di competenza..	64
Tabella 11a Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate % dei tre livelli di competenza .....	64
Tabella 12 Gli esempi estratti dal corpus dei soggetti maltesi lungo la gerarchia di accessibilità .....	65
Tabella 13 Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate per livello di competenza .....	67
Tabella 14a Frasi relative soggetto e oggetto nella produzione scritta dei soggetti maltesi % dei trelivelli di competenza.....	68
Tabella 15 Il parametro della transitività nel corpus maltese % per ogni livello e dei tre livelli di competenza.....	70
Tabella 16a Percentuali dei tre livelli di competenze di relative oblique nel corpus maltese.....	72
Tabella 17 L’uso di dove nella produzione scritta dei soggetti maltesi .....	75
Tabella 18 Sovraestensione di dove nel corpus maltese.....	76
Tabella 19 Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate per livello di competenza .....	77
Tabella 20 Frequenze di conteggio in termini di +/- animatezza della testa nominale sulla posizione sintattica soggetto e oggetto.....	79
Tabella 21 Frequenze di conteggio in termini di +/- animatezza della testa nominale sulla posizione sintattica soggetto e oggetto.....	79
Tabella 22 Suddivisione di soggetti a seconda delle lingue studiate in un contesto formale .....	84
Tabella 23 Analisi delle risposte non lo so.....	95
Tabella 24 Le strategie di relativizzazione per tutti i contesti di non isola a due livelli di embedding.....	97
Tabella 25 Il conteggio relativo ai diversi gruppi per tutti i contesti di non isola a due livelli di embedding.....	98
Tabella 26a Distribuzione delle risposte per i contesti dativi non isola a due livelli di embedding % per ogni livello.....	99
Tabella 27 Distribuzione delle strategie di relativizzazione peri contesti accusativi non isola item 2 e 6 adue livelli di embedding % per ogni livello .....	100
Tabella 28 Test di Wilcoxon per l’analisi within item nei contesti dativi non isola e isola a due livelli diembedding .....	101
Tabella 29 Distribuzione delle risposte dei soggetti IM per i contesti dativi isola e non isola..	101
Tabella 30 Test di Wilcoxon per l’analisi within item nei contesti accusativi non isola e isola a due livellidi embedding .....	102

Tabella 31 Distribuzione delle risposte dei soggetti nativi per i contesti accusativi isola e non isola .....	103
Tabella 32 Le strategie di relativizzazione per tutti i contesti di isola a due livelli di embedding .....	105
Tabella 33 Il conteggio relativo ai diversi gruppi per i contesti di isola a due livelli di embedding .....	105
Tabella 34a Distribuzione delle risposte per i contesti dativo isola % per ogni livello .....	106
Tabella 35 Le strategie di relativizzazione per i contesti di dativi non isola a tre livelli di embedding .....	109
Tabella 36a Il conteggio relativo ai diversi gruppi per i contesti di dativi non isola a tre livelli di embedding .....	109
Tabella 37a Le strategie di relativizzazione per i contesti di dativi isola a tre livelli di embedding .....	111
Tabella 38 Il conteggio relativo ai diversi gruppi per i contesti di dativi isola a tre livelli di embedding .....	111
Tabella 39a % dei tre livelli di competenza per il contesto dativo isola a tre livelli di embedding .....	112
Tabella 40a % dei tre livelli di competenza per il contesto dativo isola tre livelli di embedding .....	116
Tabella 41 Test di Wilcoxon per l'analisi tra i gruppi nei contesti dativo isola a due e tre livelli di embedding .....	118
Tabella 42 Test di Wilcoxon per l'analisi within item nei contesti dativo isola a due e tre livelli di embedding .....	119
Tabella 43 Sintesi dei risultati del Task sperimentale .....	121
Tabella 44 Esempi tratti dal corpus maltese per mostrare come possono essere analizzate in base ai principi dell'interlingua .....	144

## Index of Figures

Grafico 1 Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate per livello di competenza .....	65
Grafico 2 Funzione delle relative oblique nel corpus maltese.....	74
Grafico 3 I programmi nelle diverse lingue visionati dai soggetti IM .....	84
Grafico 4 I programmi nelle diverse lingue visionati dai soggetti AM.....	85
Grafico 5 Il trend di tempo trascorso a seguire programmi televisivi in italiano da parte dei soggetti IM e AM .....	85
<i>Grafico 6 Distribuzione delle preferenze dei soggetti IM inerenti ai programmi in italiano .....</i>	<i>86</i>
Grafico 7 Distribuzione delle preferenze dei soggetti IM inerenti ai programmi in italiano .....	86
Grafico 8 Altri mezzi di input in lingua italiana.....	87
<i>Grafico 9 Distribuzione delle abitudini da parte dei soggetti.....</i>	<i>88</i>
<i>Grafico 10 Distribuzione del tempo trascorso alla lettura in italiano nel tempo libero.....</i>	<i>89</i>
Grafico 11 Distribuzione della lettura in rete da parte dei gruppi IM e AM .....	90
Grafico 12 Il confronto tra la lettura di libri e la lettura in rete per i soggetti AM.....	90
Grafico 13 Il confronto tra la lettura di libri e la lettura in rete per i soggetti IM .....	91
<i>Grafico 14 Contesti in cui i soggetti IM e AM parlano in italiano.....</i>	<i>91</i>
Grafico 15 Il gap e il pronome di ripresa nei contesti isola a due livelli di embedding .....	113
<i>Grafico 16 Il gap e il pronome di ripresa nei contesti isola a tre livelli di embedding .....</i>	<i>114</i>
<i>Grafico 17 Modello per la didattica di strutture complesse .....</i>	<i>145</i>

## Termini Chiave

<b>Filler-gap dependencies</b>	Teorie sulla comprensione delle frasi prevedono che quando due elementi dipendenti sono distanti l'uno dall'altro, si richiede un processo cognitivamente più dispendioso per comprenderle. Una teoria linguistica di Noam Chomsky il quale suggerisce che la capacità di imparare una lingua è incorporata nel cervello umano (innata) dalla nascita, indipendentemente dalla lingua. Lingue diverse adoperano strategie diverse per aggirare le restrizioni di isola e produzione libera, in condizioni complesse. In un certo momento del percorso acquisizionale, l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica.
<b>Gerarchia di accessibilità</b>	Nel 1977 Keenan e Comrie riconoscono una gerarchia universale che determina l'uso delle proposizioni relative nella comunicazione scritta e parlata. La scala è ordinata in una serie implicazionale.
<b>Grammatica Universale</b>	Una teoria in linguistica di Noam Chomsky il quale suggerisce che la capacità di imparare una lingua è incorporata nel cervello umano (innata) dalla nascita indipendentemente dalla lingua.
<b>I processi di apprendimento</b>	Pallotti (2005) ne identifica quattro livelli: accorgersi della struttura, analizzarla/capirla, usarla in contesti controllati, familiari, e usarla in contesti spontanei, innovativi.
<b>I processi di insegnamento</b>	Pallotti (2005) ne identifica quattro livelli: osservazione guidata, pratica limitata (riconoscimento, combinazione), pratica più complessa (esercizi di sostituzione, produzione controllata) e produzione libera, in condizioni complesse.
<b>Interlingua</b>	Un termine coniato nel 1972 da Larry Selinker per descrivere la competenza che l'apprendente ha riguardo la L2.
<b>Isole sintattiche</b>	Le isole sintattiche sono costruzioni, originariamente osservate da Ross (1967), dalle quali non possono essere estratti elementi sintattici. Lingue diverse hanno strategie diverse per aggirare le restrizioni di <i>isola</i> .
<b>Online/Offline Task</b>	Sono metodi impiegati per vedere come i partecipanti interpretano una frase con un limite di tempo (online) e senza limiti di tempo (offline).
<b>Processing</b>	L'elaborazione del linguaggio è una funzione cognitiva complessa che sembra sensibile a diversi tipi di informazione, alcune linguistiche, altre no. Interagisce con altre funzioni cognitive, come l'attenzione e la memoria. La capacità di elaborare l'input linguistico in tempo reale è cruciale per l'acquisizione di una lingua con successo.
<b>Teachability</b>	Le sequenze acquisizionali possono essere tradotte in chiave didattica alla luce della cosiddetta ipotesi della insegnabilità formulata da Pienemann (1986), secondo cui si insegna solo ciò che è imparabile da parte di uno specifico apprendente in un certo momento del suo percorso acquisizionale. L'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale.

# Capitolo 1

## Introduzione

### 1.1. Presupposti e scopi della ricerca

Lo studio della competenza comunicativa nell'ambito acquisizionale ha delle ricadute importanti per la linguistica applicata e per la glottodidattica. In questa prospettiva, diventa di primaria importanza riconoscere l'apprendente come un soggetto attivo che formula strategie in modo da affinare, avanzare e arricchire i processi di apprendimento, atti a migliorare la propria esecuzione e a sviluppare competenze per potersi districare nelle situazioni comunicative. La nozione di interlingua coglie in pieno questa visione dell'acquisizione di una lingua seconda (L2) concependo l'apprendimento come un processo graduale con tratti che assomigliano a quelli dello sviluppo linguistico naturale. Le definizioni che riguardano l'interlingua, a partire da Selinker (1972), accomunano il carattere sistematico sul funzionamento della L2 riconoscendo la competenza transitoria del sistema provvisorio che l'apprendente mette in atto durante le proprie produzioni nella lingua seconda. In tal senso, si crea un sistema linguistico che risulta composto da tentativi da parte dell'apprendente che tenta di identificare e applicare le norme della lingua d'arrivo (lingua obiettivo o target) (Selinker 1972).

Le frasi relative ricoprono un ruolo importante nella comunicazione (Fox e Thompson 1990<sup>1</sup>) e possono raggiungere livelli di complessità molto elevati (Diessel 2009) seguendo un processo graduale (Giacalone Ramat 1999, Valentini 2003)<sup>2</sup>. Per un parlante non nativo formulare frasi relative può essere difficile se non vi è alla base una padronanza –

---

<sup>1</sup> Citato in Cristofaro e Ramat (2002: 108).

<sup>2</sup> Ramat (1984) spiega che “è stato possibile dimostrare che le frasi relative incassate presentano notevolissime difficoltà di comprensione; già al livello del secondo incastro la frase è difficilmente comprensibile”.

esplicita o implicita - dei meccanismi morfosintattici della lingua target. Le grammatiche scolastiche generalmente ne dedicano una parte specifica in base agli obiettivi e ai destinatari di tali grammatiche. Questa parte può essere molto esigua o molto dettagliata. Inoltre, la caratteristica principale della popolazione target, porta ad interrogarsi sulla natura duplice dell'interlingua la cui gerarchia di accessibilità riportata più avanti stipula che non tutti i ruoli sintattici e semantici siano aperti in ugual misura al processo di relativizzazione.

Trattandosi di una forma linguistica complessa, viene utilizzata da coloro che hanno superato i primi stadi di apprendimento linguistico. Per la mia ricerca ho coinvolto apprendenti avanzati che studiano l'italiano in un contesto formale. Ciò rappresenta una sfida, poiché nell'adulto molti processi linguistici sono automatizzati a tal punto da rendere quasi impossibile discriminare il ruolo di ciascun componente del linguaggio (Brunato 2011). Tuttavia, l'apprendente avanzato, il quale si colloca a uno stadio-limite di *ultimate attainment*<sup>3</sup>, offre l'opportunità di indirizzare alcuni interrogativi cruciali nello studio delle relative<sup>4</sup>. Inoltre, la caratteristica principale della popolazione target, porta ad interrogarsi sulla natura duplice dell'interlingua, la quale non è solo volta alla performance ma verte anche sulle competenze soggiacenti.

Tenendo conto di questo presupposto, la mia analisi si incentra principalmente sulla produzione scritta di apprendenti maltesi che hanno una buona competenza d'italiano, pur non essendo parlanti nativi. Di conseguenza, questo studio fornisce dati sincronici e si colloca nel vasto dominio delle ricerche sull'acquisizione di una L2. In aggiunta, la

---

<sup>3</sup> Questo termine si riferisce ad uno stadio stabile nella varietà di apprendimento ed è il risultato di un input prolungato della lingua target; questo non esclude uno sviluppo ulteriore della L2. La parola *ultimate* non è sinonimo di nativo anche se l'avvicinamento alla competenza nativa è un obiettivo nell'acquisizione di una L2.

<sup>4</sup> Chiunque abbia un contatto con apprendenti L2 in ambienti scolastici, possa infatti accreditare tanto le teorie che sostengono un cammino interlinguistico, quanto quelle che spiegano le divergenze degli apprendenti in termini di *processing*.

presente ricerca costituisce un punto di partenza per ulteriori indagini, fungendo anche da base per progettare un intervento didattico efficace e per lo sviluppo di materiali per l'applicazione didattica dell'italiano nel contesto locale.

Infine, il primo e unico cenno sulle strategie di relativizzazione di apprendenti maltesi di italiano L2 si trova nel lavoro di Caruana (2003). Si sottolinea che la genesi del maltese è diversa da quella di molte altre lingue attualmente investigate per lo studio delle relative, di conseguenza questo studio mira a dare un contributo originale nell'ambito dell'acquisizione dell'italiano L2.

## **1.2. Le strategie di relativizzazione e la gerarchia di accessibilità**

In questo lavoro verranno analizzate le relative restrittive nelle quali la frase subordinata viene costruita come modificatore di un elemento nominale (Cinque 1988) che in seguito viene estratto dalla posizione del soggetto o dell'oggetto nella frase incassata. Le frasi relative restrittive hanno la funzione di delimitare la serie di possibili referenti nella frase<sup>5</sup> fondendo due clausole indipendenti che condividono un referente.

La struttura sintattica di queste frasi serve per una comunicazione efficace in quanto (in base ad una definizione funzionale<sup>6</sup>) sono coesive e mantengono la continuità del topic. Givon (1993: 108), all'interno del quadro funzionalista, mostra che le frasi relative restrittive “are used in grounding the referent noun to the knowledge base that is already

---

<sup>5</sup> A relative clause is a construction consisting of a nominal or a common noun phrase, in the terms of categorial grammar (which may be empty) and a subordinate clause interpreted as attributively modifying the nominal. The nominal is called the head and the subordinate clause the relative clause. The attributive relation between head and the relative clause is such that the head is involved in what is stated in the clause (Lehmann 1986: 2).

<sup>6</sup> La definizione funzionale, interlinguisticamente valida, di Andrews (2007) viene adottata nel lavoro di stampo diacronico delle relative di Hendery (2012:15): *Relative clauses by definition, have the following features: they contain some form of a verb (not necessarily finite); they are linked in some way to another clause; they delimit the reference of a noun phrase by specifying the role of the referent of that noun phrase in the situation described by a relative clause.*



*represented in the mind of the hearer*". Questo significa che il grado di accessibilità al referente è determinato dalle conoscenze che il parlante ritiene siano note all'ascoltatore.

Data l'importanza di queste strutture, le frasi relative restrittive sono state al centro di studi sincronici e tipologici. Di particolare interesse per questa ricerca è il lavoro di Keenan e Comrie (1977) la cui gerarchia di accessibilità riportata più in avanti stipula che non tutti i ruoli sintattici e semantici siano aperti in ugual misura al processo di relativizzazione.

Lo scopo di tale scelta è duplice: si tratta non solo di porre dei limiti al lavoro, ma anche di applicarvi la gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (1977) riferita alle frasi relative restrittive<sup>7</sup> nella quale si propone la relativizzazione governata da un principio implicazionale universale:

*SO (soggetto) > OD (oggetto diretto) > OI (oggetto indiretto) > OBL (casi obliqui) > GEN (genitivo o possessore) > OCOMP (oggetto di comparazione)*

**Figura 1 La gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (1977)**

La natura implicazionale della gerarchia (seguendo una scala graduale di difficoltà – da sinistra a destra – le relative sarebbero di più facile produzione e comprensione) si presta all'osservazione e all'applicazione delle sequenze evolutive dell'interlingua. Inoltre, il carattere universale di questa gerarchia costituisce un punto di forza in quanto può essere applicata in un confronto interlinguistico<sup>8</sup> e nei diversi contesti di apprendimento (guidato o spontaneo). A questa scala di accessibilità è associato il principio funzionale della marcatezza che è strettamente collegato alle strategie di relativizzazione.

---

<sup>7</sup> Keenan e Comrie (1977:64) precisano che il loro studio indaga unicamente le frasi relative di tipo restrittivo.

<sup>8</sup> A partire dagli anni ottanta troviamo i primi studi sull'inglese L2 (Gass 1979, 1980, 1984, 1984; Hamilton, 1995; Hawkins, 1989; Hyltenstam, 1984; Pavesi 1986; per una rassegna completa cfr. Ellis, 2008: 563-575). Recentemente la ricerca riguardo la gerarchia di Keenan e Comrie è stata estesa per il giapponese, il cinese e il coreano talvolta con esiti contrastanti (cfr. Kanno 2007; Shirai e Ozeki, 2007).

Il maltese è la lingua madre dei soggetti della presente ricerca (cfr. par. 1.1). Questa lingua si è formata grazie ad un processo di contatto linguistico con tre famiglie linguistiche: semitica (arabo), romanza (italiano e siciliano) e germanica (inglese). La formazione delle strategie di relativizzazione nel maltese<sup>9</sup> è influenzata dall'arabo e si differenzia dall'italiano in base alle seguenti caratteristiche<sup>10</sup>:

- *la strategia del gap*: il modo in cui viene riempito il *gap* all'interno della frase relativa, che va occupato dal sintagma nominale (da ora in poi SN) coreferente con l'antecedente contenuto nella principale. Questo è quanto accade nell'italiano standard;
- *la strategia del pronome di ripresa*: ovvero *a personal pronoun, occurring in the normal, or least a possible position for personal pronouns outside relative clauses, refers back to the nominal head* (Comrie 2003: 87). Nelle frasi relative maltesi il *pronome di ripresa*, il quale deve concordare in genere e in numero, è obbligatorio mentre in italiano, questa strategia è relegata alla varietà del diasistema dell'italiano;<sup>11</sup>
- *la strategia del pronome relativo*: in italiano le strategie usate con i pronomi relativi sono accompagnati da una marca di caso o da una preposizione (*es. a cui*) che ne codifica la funzione sintattica dentro la frase relativa. Nel maltese le corrispettive delle relative italiane sono segnalate unicamente dal complementatore *li*<sup>12</sup> accompa-

---

<sup>9</sup> Il maltese ha una morfosintassi prevalentemente semitica ma nel lessico ci sono parole di origine semitica, romanza e anglosassone (Brincat 2011).

<sup>10</sup> Comrie (1989: 147) identifica quattro tipi di strategie e sono descritte dettagliatamente in Song (2001).

<sup>11</sup> Il settore delle relative offre un ottimo esempio di divergenza tra norma e uso quotidiano motivato dal fatto che si possono adoperare varie strategie di relativizzazione non standard soprattutto nei testi più spontanei e informali, dove il livello di pianificazione sintattica è più basso rispetto alle varietà in cui si richiede una maggiore formalità. Questo fenomeno è esteso anche in situazioni formali e nelle produzioni di parlanti colti, specialmente (ma non soltanto) nel parlato (Cerruti 2016).

<sup>12</sup> Si tratta del puro complementatore delle frasi subordinate di modo finito in maltese, non è un pronome relativo (Camilleri e Sadler 2011). Lo stesso argomento è dibattuto per la lingua italiana nel lavoro di Cinque (1978).

gnato dal *pronome di ripresa*, mentre l'italiano offre una gamma di pronomi relativi maggiore, da decodificare quando un parlante nativo maltese si avvicina allo studio della lingua italiana.

Va osservato che le strategie di relativizzazione sono anche soggette ad una variazione intralinguistica, in quanto in una lingua, diverse strategie possono coesistere. Nel parlato viene, infatti, adoperata una pluralità di strategie a seconda del tipo di registro e soprattutto del grado di pianificazione del discorso (Alfonzetti 2002; Cerruti 2016), ne consegue che un approccio esclusivamente sintattico non può rendere conto delle strategie di relativizzazione nelle interlingue degli apprendenti così come nelle lingue naturali. Per questo motivo, la descrizione dei dati verrà stilata per come si presenta nelle lingue che interessano l'indagine: il diasistema dell'italiano, la lingua maltese e la lingua inglese<sup>13</sup>.

### **1.3. Il quadro teorico: verso la prospettiva didattica e le ipotesi sull'interlingua degli studenti maltesi**

Alla luce delle premesse teoriche presentate nelle sezioni precedenti, questo studio mira a fornire un contributo sia alla linguistica acquisizionale (Chini 2005)<sup>14</sup> sia alla tipologia funzionale. Gli studi nell'ambito dell'approccio tipologico-funzionale,

*“sono dunque interessanti e promettenti anche in chiave acquisizionale, in quanto offrono ipotesi realistiche di sviluppo e di predizioni da verificare nei dati. In senso stretto esse non offrono vere spiegazioni, ma correlano percorsi e preferenze degli apprendenti e generalizzazioni valide per tutte le lingue, le quali a loro volta vanno spiegate facendo appello in ultima istanza a fattori più generali (neurobiologici, articolatori, cognitivi, pragmatico-comunicativi) o meccanismi innati di acquisizione dell'linguaggio.”*

(Chini 2005)

---

<sup>13</sup> Nel contesto locale predomina il bilinguismo sociale inglese-maltese. Anche se Malta ha mantenuto un forte esonormativismo, con l'inglese standard come modello di riferimento, il *Maltese-English* è da ritenersi una varietà linguistica a se stante.

<sup>14</sup> Per una rassegna sull'attività di ricerca sull'acquisizione dell'italiano L2 si veda Giacalone Ramat, Chini, Andorno (2013).

L'attenzione per la tipologia funzionale è aumentata negli ultimi decenni (Croft 2003)<sup>15</sup> poiché gli strumenti teorici e metodologici della tipologia linguistica permettano di formulare ipotesi e predizioni sui percorsi di acquisizione di una L2 (Giacalone Ramat 2009) e sui processi di apprendimento, tramite una riflessione sulle generalizzazioni implicazionali e sugli universali linguistici. Questo avviene tramite l'osservazione dei dati di produzione (basati sull'uso) la quale non viene determinata a priori da una visione teorica generica come quella della Grammatica Universale, per cui gli studi di stampo generativista usano dati basati su frasi possibili o ipotetiche nella lingua o non su quelle effettivamente in uso. In contrasto, l'approccio tipologico-funzionale si presta alla nozione di interlingua partendo dal presupposto che le varietà di apprendimento non sono tentativi imperfetti di imitare le varietà native, ma sono sistemi coerenti che forniscono dati per poter analizzare i principi di funzionamento della capacità linguistica umana, osservandola quando si trova in uno stadio che generalmente è meno complesso rispetto alle varietà dei parlanti nativi (Klein 1999)<sup>16</sup>. In base a tale prospettiva si analizzeranno le strategie che gli apprendenti maltesi adottano nella produzione delle relative, oltre ad identificare dove riscontrano difficoltà maggiori.

I dati degli studenti maltesi che studiano l'italiano in un contesto guidato, riveleranno se le strategie di relativizzazione adottate sono coerenti con un pattern – la gerarchia di accessibilità - diffuso a livello interlinguistico. Si ipotizza che dai dati si rileverà che le strategie che non segnalano esplicitamente il caso dell'elemento relativizzato si applicheranno alle posizioni più accessibili della gerarchia di accessibilità, mentre quelle che ne indicano apertamente il caso saranno usate a relativizzare le posizioni meno accessibili.

---

<sup>15</sup> Citazione tratta da Giacalone Ramat, Chini e Andorno (2013).

<sup>16</sup> *Ibidem*.

Gli schemi di relativizzazione rilevati nei dati degli apprendenti maltesi saranno ulteriormente analizzati seguendo i parametri dell'approccio tipologico-funzionale per ovviare alla difficoltà di apprendimento legata ad alcune strategie di relativizzazione. Tali parametri rispondono ad almeno tre principi fondamentali: quello di economia, di iconicità e di motivazione comunicativa. In base al principio di economia, una lingua tende a raggiungere la massima efficacia comunicativa col minor sforzo possibile da parte del parlante, per cui le strutture linguistiche tendono a rispecchiare i limiti della memoria a breve termine. Secondo il principio di iconicità, invece le sequenze prodotte a livello linguistico tendono a riprodurre la concettualizzazione dell'informazione generata a livello mentale.

La descrizione dei dati, realizzata in prospettiva didattica, ha la finalità di agevolare l'apprendimento delle strategie di relativizzazione da parte del discente maltese in italiano L2 in quanto:

- schematizza e raggruppa le strategie di relativizzazione nella produzione linguistica di apprendenti maltesi;
- fornisce dati tratti dall'uso reale i quali saranno organizzati in base al parametro di frequenza.

Il quadro descrittivo ricavato dalla prima parte dell'indagine porta ad un'indicazione della complessità sintattica come parte integrante della competenza degli studenti maltesi in base ai principi di frequenza lungo la gerarchia stabilita da Keenan e Comrie (1977). Come valore aggiunto, questa ricerca prevede anche di interrogare la stessa nozione di complessità seguendo un criterio sperimentale. Per tale scopo, farò uso di un task sperimentale (somministrato sia agli apprendenti maltesi e sia a parlanti nativi) adattato dal lavoro di Beltrama e Xiang (2016) per investigare la strategia del *pronomi di ripresa*. Il task sperimentale viene modificato per la presente ricerca in quanto si indaga la

produzione linguistica<sup>17</sup> nell'interlingua degli studenti maltesi. L'obiettivo è di completare il quadro delle variabili che caratterizzano l'uso delle strategie di relativizzazione dove tale operazione è fondamentale per avviare le riflessioni sulle differenze all'interno delle lingue diverse – nello specifico la strategia del *pronome di ripresa*.

#### **1.4. Ipotesi dello studio e domande di ricerca**

Adottando criteri di generalizzazione sintattiche, tipologicamente valide per verificare l'ipotesi di corrispondenza tra pattern tipologici e acquisizionali, il presente lavoro nasce con l'ipotesi che l'apprendimento della L2 possa essere compreso se si tiene in considerazione: l'influenza del transfer da L1 a L2 e il fattore di *processing* nell'elaborazione (spiegato in termini della funzione e della complessità sintattica).

Con gli argomenti fino ad ora esposti circa la classificazione delle strategie di relativizzazione e le frasi relative, insieme alle premesse che riguardano i fattori riguardanti l'acquisizione delle frasi relative in produzione, si ipotizza che:

- le relative sul soggetto dovrebbero avere una percentuale più alta di produzioni *target like*, essendo strutture sintattiche non marcate, che si usano nello standard;
- la strategia del *pronome di ripresa* dovrebbe essere utilizzata nei contesti dove si richiede un maggior sforzo sulla memoria, e nelle posizioni sintattiche collocate in alto nella gerarchia di accessibilità i quali richiedono un maggior sforzo di produzione;
- se la difficoltà delle frasi relative dipende dalla complessità morfosintattica del relativizzatore, allora ci si aspetta meno precisione sulla posizione sintattica con funzione obliqua (dato che la lingua maltese usa *li* mentre l'italiano usa la struttura

---

<sup>17</sup> Per i fini di questa ricerca, i termini comprensione e produzione vengono usati per giustificare la scelta metodologica e non per mirare alla loro investigazione indipendente. A tal fine si seguirà il principio che la comprensione precede la produzione (Tomasello 2000).

*preposi- zione+ cui/quale*);

- malgrado il livello di competenza linguistica dei partecipanti sia di livello avanzato, ci si potrebbe aspettare l'uso del *che polivalente* senza obbligatorietà di ripresa o con ripresa che potrebbe anche essere dovuto alla loro esposizione all'italiano informale, dialogico, tipico nell'input di alcuni parlanti nativi;
- in produzioni non *target like*, alla luce di argomentazioni legati ai fattori di *processing* è prevista la forma passiva o altre strategie di semplificazione.

In base alle constatazioni riportate sopra, lo studio (con un disegno prevalentemente esplorativo) si incentra su domande pertinenti alla validità della gerarchia di relativizzazione nella produzione linguistica d'italiano L2 di studenti maltesi con la seguente articolazione:

1. I dati raccolti da apprendenti maltesi mostrano un'aderenza alla gerarchia di accessibilità della relativizzazione? Tali gerarchie si possono estendere a dati di altri parlanti non nativi?
2. Quali strategie di relativizzazione presenti nella lingua target usano gli apprendenti maltesi?
3. Ci sono differenze nell'uso delle frasi relative tra apprendimenti che hanno livelli di competenza diversi (livello *pre-intermedio*-livello *intermedio*- livello *avanzato*)?
4. I dati degli apprendenti maltesi rivelano l'uso di strutture alternative che, da un punto di vista logico pragmatico, hanno la stessa funzione di una relativa?
5. Quali conclusioni si possono trarre mettendo a confronto *la strategia del gap* e *la strategia del pronome di ripresa*?

## **1.5. La struttura del lavoro**

Il presente lavoro si articola in quattro capitoli:

Nel **primo capitolo** l'argomento è stato introdotto e contestualizzato.

Nel **secondo capitolo** si presenta un'analisi in chiave comparativa delle strategie di relativizzazione presenti nel maltese e nell'italiano. Inoltre, si illustrano gli aspetti teorici inerenti al tema trattato tramite una sintesi dei vari lavori sul tema in prospettiva didattica.

Nel **terzo capitolo** si discute l'apprendimento delle frasi relative in un contesto guidato.

Nel **quarto capitolo** si presenta la metodologia impiegata per raccogliere i dati e gli strumenti usati nella ricerca.

Nel **quinto capitolo** si discutono i risultati.

Nel **sesto capitolo** si fa un confronto fra i risultati sperimentali con quelli ottenuti in altri lavori, pertanto presenta la discussione in cui i risultati vengono commentati e interpretati.

Nel **settimo capitolo** si fanno le osservazioni finali sulla presente ricerca.



## CAPITOLO 2

### La gerarchia di accessibilità del sintagma nominale in chiave comparativa italo-maltese e applicazione didattica

#### 2.1. La frase relativa restrittiva nella lingua maltese

Il maltese fa parte della macro famiglia delle lingue semitico-afroasiatiche, la cui parentela linguistica è derivata da un'origine dialettale maghrebina (Camilleri e Sadler 2017). L'intreccio delle varie componenti del maltese con elementi romanzi (italiano e siciliano) e germanici (inglese) riflette i vari punti d'incontro con altre lingue indo-europee (Brincat 2011). I lavori da cui ricavare informazioni sulle frasi relative e le strategie di relativizzazione in maltese possono essere suddivisi in due gruppi:

- a) grammatiche e sintassi descrittive del maltese, la più influente di cui è quella di Borġ e Alexander (1997);
- b) lavori di linguistica di Camilleri e Sadler (2011, 2012, 2017), in cui la struttura delle frasi relative è descritta in un modo dettagliato, con numerosi esempi.

Il maltese è caratterizzato dal *highest subject restriction* (simile all'arabo e all'ebraico) e nella posizione sintattica del soggetto viene escluso l'uso del *pronome di ripresa*. Lungo la gerarchia di accessibilità si usa un pronome invariabile *li* per formare le frasi relative, dove a partire dalla relativizzazione sull'oggetto (in cui si può avere un'alternanza tra la strategia del *gap* e del *pronome di ripresa*), la forma invariabile *li* viene accompagnata da un *pronome di ripresa* in tutte le posizioni sintattiche. Alla luce di questo la strategia del *pronome di ripresa* è fondamentale nella formazione di molte frasi relative in maltese. I lavori sopracitati si soffermano sui diversi punti dell'aspetto formale delle relative maltesi specificando che i pronomi relativi in maltese sono: *li* (che), *fejn* (locativo, dove),

*meta*<sup>18</sup>/*li fih* (temporale, quando), *ghaliex* o *ghala* (relativa consecutiva, per cui)<sup>19</sup>.

### 2.1.1. Lo stato categoriale di *li*<sup>20</sup> e le frasi relative restrittive in maltese

Le relative in maltese richiedono dunque un complementatore invariabile *li* (senza distinzione per i tratti di animatezza e definitezza) e l'uso predominante del *pronome di ripresa* obbligatorio sulle posizioni: oggetto (in alcuni casi), oggetto indiretto, obliquo, genitivo e comparativo.

*Li* si manifesta nelle frasi subordinate, nelle frasi relative di vario tipo, nelle frasi scisse e anche nelle interrogative. Nella grammatica di Borg e Alexander (1997) *li* viene classificato come un pronome relativo. Secondo Camilleri e Sadler (2011) il maltese adopera un processo complesso per la gestione del movimento<sup>21</sup> (soprattutto quello lungo), il quale necessita l'uso del *pronome di ripresa*. La necessità di ricorrere ad una tale strategia è regolata dal rapporto sintattico tra l'antecedente e la subordinata relativa: tanto più stretta è la relazione della relativa col suo antecedente, tanto meno necessaria è la presenza del *pronome di ripresa*:

(1) *It-tifel li rebaħ*

Il bambino che ha vinto

(relativa restrittiva soggetto-distanza breve)

---

<sup>18</sup> Il maltese relativizza le frasi temporali tramite una congiunzione temporale: *il-ġurnata meta ltqajna kienet qed tagħmel ix-xita/* il giorno che (in cui) ci siamo incontrati pioveva (Cristofaro e Ramat, 2002). Borg e Alexander (1997: 213) forniscono un'altra alternativa per il maltese: *Spiċċa iż-żmien li fih/meta konna noħorġu kuljum* (è finito il tempo quando uscivamo ogni giorno). In questa frase la preposizione *fī* richiede un oggetto come indicatore di caso. Seguendo la spiegazione in Rizzi (1990: 87) “*a non pronominal empty category must be properly head governed*”, la testa nella frase maltese non è governata bene perciò, non soddisfa il Principio della Categoria vuota (ECP) quindi è richiesto che il complemento di una preposizione deve essere esplicito per aggirare la restrizione sull'estrazione, quindi, escludendo una traccia e aggiungendo il pronome clitico maschile *-h*. Lo stesso accade per il locativo dove (*fejn*): *id-dar likont noqgħod fīha/ id-dar fejn kont noqgħod* (la casa in cui/ nella quale/ dove abitavo); in questa frase il pronome è *-ha* perché *dar* (casa) è un sostantivo singolare femminile.

<sup>19</sup> Per quanto riguarda *ghaliex* o *ghala* (Borg e Alexander 1997: 212) specificano che nella lingua maltese viene prodotta come una funzione relativa: *ir-raġuni* (SN) *l-ghala* (REL) *tlagna* (verbo 1a persona plurale) *hija ovvja* (pred, verb.) (la ragione per la quale siamo andati via era ovvia). Anche, Camilleri e Sadler (2017: 19) affermano che la forma è attestata nel maltese standard.

<sup>20</sup> A volte nella sua variante *illi*.

<sup>21</sup> Il tipo di movimento a cui si fa riferimento è quello *A-barra*. Per movimento si intende la procedura di formazione sintattica per cicli successivi passando e lasciando una traccia in ogni posizione di Spec, CP. Il movimento può essere a breve distanza come per esempio nella frase [il gatto [che il gatto mangia il pesce]] o a lunga distanza come nella frase [chi credi [che Maria pensi] che [Paola abbia incontrato ]]]?

La scarsa propensione delle strategie con ripresa a relativizzare antecedenti con funzione di soggetto<sup>22</sup> indica che tali costrutti sono sfruttati al fine di tematizzare l'antecedente<sup>23</sup>. Dal momento che il soggetto tende ad assumere automaticamente il ruolo di *topic*<sup>24</sup>, le strategie a ripresa sono impiegate soltanto nei casi in cui il soggetto rappresentato dall'antecedente richiede un focus contrastivo. In queste circostanze, l'elemento di ripresa, posizionato spesso dopo il verbo, accentua il rilievo dell'antecedente e, di conseguenza, del soggetto.

Nella posizione dell'oggetto, invece, si registra l'alternanza del *gap* e del *pronome di ripresa*. Ariel (1999) sostiene che:

*“direct objects tend to be aligned with subjects more than with object of prepositions not because their common contexts entail a much higher degree of accessibility they are exactly intermediate between subjects and object of prepositions, but because unlike object of prepositions (for the most part) they are core arguments.”*

Prendiamo in considerazione i seguenti esempi, la prima con un *gap* e la seconda con un *pronome di ripresa*:

(2) Din hi l-mara li Franco jħobb<sup>25</sup>.

(Questa è la donna che Franco ama)

(3) Din hi l-mara li Ġanni qal li Luca jħobb**ha**.

(Questa è la donna che Gianni ha detto che Luca ama **lei**)

Erteschik-shir (1992) e Camilleri e Sadler (2011) riconoscono l'effetto 'facilitativo' del *pronome di ripresa*. Il termine si riferisce al fatto che collocando subito un *pronome di*

---

<sup>22</sup> I *pronomi di ripresa* nella posizione sintattica del soggetto ricorrono quando il soggetto è tematizzato come per esempio: *varjetà oħra li hi robusta ħafna hi t-tradescantia virginiana* (Varjetà\_NOM oħra\_AGG **li**\_COMP hi\_PRON-PERS robusta\_AGG ħafna\_QUAN hi\_PRON-PERS t\_DEF tradescantia\_NOM virginiana\_AGG) - un'altra varietà che è molto robusta è **lei** la tradescantia virginiana.

<sup>23</sup> Prendendo spunto dalle prime osservazioni di Givon (1976) e Doron (1982), Ariel (1999) dibatte che possano esistere eccezioni anche a questo nella lingua ebraica. Si parla solo di tendenze poiché anche per quanto riguarda la definizione e la nozione di soggetto ci sono vari punti di vista. Si veda Svolacchia (1999).

<sup>24</sup> Si parla solo di tendenze poiché anche per quanto riguarda la definizione e la nozione di soggetto ci sono vari punti di vista. Si veda Svolacchia (1999).

<sup>25</sup> È anche accettabile dire *din hi l-mara li Franco jħobbha* (questa è la donna che Franco ama lei) anche se è una struttura marcata.

*ripresa*, si riduce il numero di relazioni anaforiche dentro una frase complessa (Fiorentino, 2009) pari a esempio 4 con il pronome relativo, scaricando subito l'antecedente dalla memoria a breve termine (come accade in esempio 6). Ne consegue che l'accessibilità al sintagma nominale testa accade prima che la frase sia completata (a contrario di esempio 5) che lascia un'interpretazione ambigua. Fiorentino (2009) illustra l'effetto facilitato con le frasi riportate sotto (4-6).

(4) L'uomo<sub>i</sub> a cui<sub>i</sub> ho dato il libro\_\_\_\_<sub>i</sub>

(5) L'uomo<sub>i</sub> che ho dato il libro\_\_\_\_<sub>i</sub>

(6) L'uomo<sub>i</sub> che gli<sub>i</sub> ho dato il libro.

Quando il fenomeno accade nelle lingue che hanno come strategia primaria il *gap*, come in italiano e in inglese, questa strategia viene identificata con il termine di *last resort* (Aoun 2000; Shlonsky 1992<sup>26</sup>), alla quale si ricorre per produrre e/o concludere una frase che altrimenti risulterebbe incomprensibile o agrammaticale (in parte dovuto alla mancanza di pianificazione della frase<sup>27</sup>). In questi casi malgrado una lingua non ne faccia uso come strategia primaria di relativizzazione, si ricorre al *pronome di ripresa* quando il *processing* (misurato generalmente in tempi di lettura e struttura frasale con molteplici incassamenti) richiede uno sforzo maggiore (Kroch 1981; Prince 1990; Erteschik-Shir 1992; Asudeh 2004; 2011; 2012 in Beltrama e Xiang 2016). In sintesi, almeno per quanto riguarda l'italiano standard, si può affermare che il *gap* si può usare in frasi che richiedono un minore sforzo di processabilità, mentre il *pronome di ripresa* viene usato per facilitare la comprensione specialmente quando all'interno della frase ci sono molte forme incassate.

---

<sup>26</sup> Si veda Shlonsky (1992:443) "*resumptive pronouns only occur as a last resort, when wh-movement fails to yield a grammatical structure*".

<sup>27</sup> Tooley e Bock (2014) sostengono che *the speaker does not plan the entire utterance before speaking, but continues to plan upcoming material while speaking*.

### 2.1.2. Il profilo sintattico del pronome di ripresa

Nella lingua maltese il *pronome di ripresa* non è una *last resort strategy* (Camilleri e Sadler 2017)<sup>28</sup>. Questo è dovuto al fatto che, a partire dalla posizione sintattica del genitivo, non è possibile avere un frase relativa formata con il *gap*. L'equivalente della frase *it-tifel li l-pitazz tieghu qieghed fuq is-siggu* (traduzione letterale: il bambino che **il suo** quaderno è sulla sedia), in italiano diventa *il bambino **il cui** quaderno è sulla sedia*. Si ribadisce che *li* non contiene l'informazione di genere e di numero quindi, il *pronome di ripresa* ha anche questa funzione.

I fenomeni legati ai *pronomi di ripresa* sono spiegati in Sells (1984) il quale ha proposto di distinguere due tipi di *pronomi di ripresa*: i pronomi realmente di ripresa (*true resumptives*) e i pronomi intrusivi (*intrusive pronouns*). Dunque, a differenza dell'italiano e dell'inglese il maltese usa *true resumptives* (Camilleri e Sadler 2017) in quanto ha subito un processo di grammaticalizzazione<sup>29</sup>.

Riassumendo, l'accettabilità del *pronome di ripresa* dipende da quanto sia complesso interpretare la traccia (la categoria vuota, il *gap*) creata dal movimento sintattico. Come mostrano queste frasi in inglese:

- (7) This is the girl that John likes \_\_\_\_\_ /\*her.
- (8) This is the girl that Peter said that John likes \_\_\_\_\_ /?? her.
- (9) This is the girl that Peter said that John thinks that Bob likes \_\_\_\_\_ /? her.
- (10) This is the girl that Peter said that John thinks that yesterday his mother had given some cakes to? \_\_\_\_\_ / her.

---

<sup>28</sup> Kroch (1981) sottolinea che i pronomi intrusivi non sono del tutto grammaticali e possono essere usati in registri colloquiali per salvare violazioni di *isola* o per marcare la posizione di base di un elemento in situazioni di forte carico di *processing*. Queste caratteristiche conferiscono ai pronomi intrusivi il carattere di elementi *last resort* (Asudeh 2011).

<sup>29</sup> Il *pronome di ripresa* è diventato obbligatorio in certi contesti e si è trasformato in un morfema di accordo.

Esiste un altro modo che determina e influenza la presenza del *pronome di ripresa* nelle frasi relative – si tratta delle *isole sintattiche*<sup>30</sup> le quali escludono una costruzione con il *gap*. Certe strutture sintattiche mostrano caratteristiche di *isola* in quanto i loro confini bloccano certi processi sintattici, per esempio l'estrazione di una categoria. Vengono chiamate *isole* quei costituenti che non permettono l'estrazione di un sintagma dal loro interno (Cecchetto 2002: 160). Le *isole sintattiche* sono: gli aggiunti, i sintagmi nominali complessi, le frasi soggetto, e le strutture coordinate. In italiano, la ripresa nelle frasi relative dipende dalla distanza e dalla sensibilità alle *isole sintattiche* (perciò è del tipo *last resort*), mentre il *pronome di ripresa* in maltese, essendo un fenomeno sintattico, dipende dalla distanza ma non è sensibile alle *isole sintattiche*, come si elabora successivamente in questo capitolo.

## **2.2. La frase relativa restrittiva in italiano e in maltese**

I meccanismi di comprensione e produzione della frase relativa – fondamentali per la situazione comunicativa - sono stati oggetti d'indagine di molte ricerche<sup>31</sup> (per un quadro riassuntivo si veda Santi et alii., 2019). Dal punto di vista acquisizionale la gerarchia di accessibilità stabilisce un connubio tra le abilità produttive e quelle di comprensione in quanto integra una spiegazione orientativa delle tappe che caratterizzano il sistema linguistico degli apprendenti, mettendo in rilievo le strategie di relativizzazione usate durante la produzione. Questo modello è fondamentale per la presente ricerca poiché mi

---

<sup>30</sup> Il termine di *isola* è derivato da Ross (1967). Certe strutture sintattiche mostrano caratteristiche di *isola* in quanto i loro confini bloccano certi processi sintattici, per esempio l'estrazione di una categoria al di fuori di essi. Vengono chiamate *isole* quei costituenti che non permettono l'estrazione di un sintagma dal loro interno.

<sup>31</sup> La comprensione delle frasi relative, rispetto alla produzione, avviene successivamente e dipende da diversi fattori, tra cui, ad esempio, la complessità della struttura in cui sono inserite. Un altro fattore di difficoltà è rappresentato dalla funzione grammaticale della testa della relativa rispetto al verbo della frase principale e rispetto al verbo della frase relativa; in frasi come: *Il gatto [che sta lavando la capra] è salito sullo sgabello, e, Il leone [che i coccodrilli stanno toccando] è seduto per terra*; la testa della relativa è soggetto della frase principale (nel primo esempio) e oggetto (nel secondo esempio) della frase relativa (Guasti, 2007).

permette di spiegare in modo sistematico il punto di partenza degli apprendentimaltesi (L1) e identificare, in modo altrettanto sistematico, gli elementi chiave di complementarità o discontinuità che potrebbero influenzare le strategie di relativizzazione nella produzione della lingua d'arrivo. In questo capitolo si analizzerà la subordinata relativa restrittiva, comprese le differenze nel funzionamento delle subordinate relative restrittive nelle due lingue che investigo in questa ricerca, ovvero il maltese e l'italiano.

Si premette che ogni aspetto e problematicità della frase relativa, meriterebbe uno studio molto complesso che andrebbe oltre gli scopi di questo lavoro. Pertanto questo quadro descrittivo si limiterà a discutere la classificazione delle strategie di relativizzazione lungo la gerarchia di accessibilità. In questa prospettiva si tiene conto delle varie analisi condotte sulla struttura compositiva delle frasi relative restrittive per i fini di questa ricerca, senza nessuna pretesa di formularne un quadro esaustivo<sup>32</sup>.

Nella tabella sottostante sono evidenziate le diverse funzioni sintattiche in maltese e in italiano (e il corrispondente pronome relativo) collocate in posizione gerarchica, le une rispetto alle altre in relazione alla loro maggiore o minore accessibilità alla relativizzazione.

	S	OD	OI	OBL	GEN	COMP
<b>Pronome relativo in italiano</b>	che	che	cui	prep+ cui prep+quale	prep+ cui prep+quale	prep+ cui prep+quale
<b>Pronome relativo in maltese</b>	li	li	li+pronome di ripresa	li+pronome di ripresa	li+pronome di ripresa	li+pronome di ripresa

*Tabella 1 I Pronomi relativi in italiano e in maltese*

---

<sup>32</sup> Molti studi hanno investigato tratti come l'animatezza del sintagma nominale, la grammatica e la formazione sintattica della lingua, la funzione pragmatica, e la distanza tra la testa nominale e la posizione di relativizzazione.

In entrambe le lingue fra gli obliqui, è ammessa anche un'altra possibilità. Infatti, la funzione locativa può essere relativizzata per mezzo dell'avverbio *dove* (es. *il parco dove andiamo a passeggiare*); l'equivalente maltese è *fejn* (*il-ġnien fejn immorru nagħmlu passigġata*). Invece, per le forme temporali si usa *che* quando il complemento non è introdotto da preposizione e il referente è generico, come *ogni volta che* (cfr. Cerruti 2016: 3); in tal caso in maltese si usa *li*, come ad esempio, *kull darba li*. La tabella sottostante mostra sommariamente la formazione delle relative italiane con esempi equivalenti dal maltese. La tabella sinottica indica la strategia del *gap* con il segno *\_* e la strategia del *pronome di ripresa* in **grassetto**.

<b>S</b>	L'uomo che_ ha ucciso il serpente. Ir-raġel (SN) li_ qatel (V. 3a Pers. Sing. Masch.) is-serp (SN). <sup>33</sup>
<b>OD</b>	Il serpente che l'uomo ha ucciso_ . Is-serp (SN) li (REL) r-raġel (SN) qatel _ (V. 3a Pers. Sing. Masch.). <sup>34</sup>
<b>OI</b>	La donna (a) cui l'uomo ha dato il libro _ . Il-mara (SN) li (REL) r-raġel (SN) taha (V. 3a Pers. Sing. Fem. <b>Ripresa pron. 3a persona singolare femm.</b> ) l-ktieb (SN). “La donna che l'uomo ha dato a lei un libro”
<b>OBL</b>	L'amico col quale ho fatto un viaggio _ . Il-ħabib (SN) li (REL) sifirt (V. 1a persona singolare) miegħu (prep. <b>Ripresa pron. 3a persona singolare masch.</b> ). “L'amico che ho viaggiato con lui”
<b>GEN</b>	L'uomo il cui cane è fuggito _ . Ir-raġel (SN) li (REL) ħarablu (V. 3a persona singolare masch. <b>Ripresa pron. 3a persona singolare masch.</b> ) l-kelb (SN). “L'uomo che è sfuggito a lui il cane”
<b>COMP</b>	La donna della quale mia sorella è più alta _ . Il-mara (SN) li (REL) oħti (Poss.) hi (V.3a persona sing. Femm.) itwal (REL compl) minnha (prep. <b>Ripresa pron. 3a persona sing. femm.</b> ). “La donna che mia sorella è più alta di lei”

*Tabella 2 Le frasi relative in italiano e in maltese nelle diverse posizioni sintattiche lungo la gerarchia di accessibilità*<sup>35</sup>

Entrambe le lingue hanno la testa nominale nella reggente, mentre si differenziano per il fatto che nella subordinata, solo il maltese permette il *pronome di ripresa* laddove

<sup>33</sup> In questa posizione sintattica il *gap* è obbligatorio per il maltese per via della restrizione sul soggetto (*highest subject restriction*).

<sup>34</sup> In questa posizione sintattica sono possibili due strategie: il *gap* e il *pronome di ripresa*.

<sup>35</sup> Il *gap* è indicato con *\_* mentre il *pronome di ripresa* è indicato con il grassetto.



l'italiano lo usa nelle varietà diastraticamente più basse (come per esempio: *i due americani che gli ho aperto l'ombrellone* (Alfonzetti 2002 in Cerruti 2016). Si ribadisce che nelle strategie di relativizzazione è centrale il ruolo del pronome relativo usato in funzione di soggetto, oggetto, oggetto indiretto e così via. La strategia di formazione della subordinata relativa viene espressa tramite un marcatore invariabile: in italiano *che*<sup>36</sup> e in maltese *li*. Quando il ruolo sintattico non viene esplicitamente espresso o non percepito nell'immediato da un ascoltatore, bisogna progredire per passi e fare uno sforzo maggiore per restringere il campo e disambiguare il referente<sup>37</sup>. Questo è uno dei motivi per cui le frasi relative sono una parte della grammatica che richiede un processo abbastanza complesso per la comprensione e, a maggior ragione, per la produzione. Talvolta risultano, pertanto, difficili da acquisire e non è raro riscontrare dei casi in cui apprendenti d'italiano L2 ricorrono a frasi lunghe e convulse per evitarne l'uso, specialmente nel caso in cui nello standard si adoprerebbero forme marcate, come le oblique.

La gerarchia di accessibilità spiega il modo in cui le varie lingue studiate da Keenan e Comrie (1977) – non mancano i risultati contrastanti e le eccezioni<sup>38</sup> – usano le strategie di relativizzazione per accedere al referente. A tal riguardo, procederò a spiegare la formazione delle frasi relative restrittive in maltese. Seguirà una discussione contrastiva con l'italiano in cui si spiegherà che tipo di variazione si osserva nell'uso delle frasi relative restrittive in entrambe le lingue.

---

<sup>36</sup> Anche se non è direttamente inerente all'argomento discusso, per quanto riguarda l'italiano Cinque (1978, 1988) e Graffi (1994) discutono che il ruolo sintattico originale di *che* è di una congiunzione non un pronome.

<sup>37</sup> L'italiano come la lingua maltese è una lingua pro-drop. Il pro-drop è presente nelle relative oggetto, nelle quali, il soggetto è collocato in posizione post verbale, come nell'esempio seguente: *il brodo che mangia il vecchio* (l'equivalente in maltese è *il-brodu li qed jiekol x-xiħ*). In questo tipo di frase, il verbo *mangia*>*qed jiekol* non è reversibile perciò l'assegnazione dei ruoli tematici è semplice. Per contro, con verbi reversibili, l'interpretazione potrebbe essere ambigua alla domanda *chi lava chi?*: *il cane che lava il gatto* (l'equivalente in maltese è *il-kelb>il cane li qed jaħsel>che lava il-qattus>il gatto*).

<sup>38</sup> Si veda: Hardy e Milton (1994), Izumi (2003), Yip e Matthews (2007), Ozeki e Shirai (2007), Roland et al., (2007), e Hogbin e Song (2007).

### 2.3. Le isole sintattiche e il pronome di ripresa

Come si è discusso nel par. 2.1.2, il *pronome di ripresa* mostra una sensibilità alle *isole sintattiche*. Le *isole sintattiche* sono frasi dalle quali non è possibile muovere un costituente arbitrariamente perché governano le proposizioni che possono essere dislocate.

Rizzi (1982) ha osservato che l'italiano presenta restrizioni nelle *isole sintattiche* (si veda tabella 3). D'altro canto, tabella 3 mostra che in inglese le restrizioni di *isola* sono presenti lungo tutte le costruzioni sintattiche, mentre in maltese si aggirano i contesti di *isola* con l'uso del *pronome di ripresa*. In questa lingua il *pronome di ripresa* è *syntactically active/true resumptive* (si veda par. 2.1.2) nelle frasi relative restrittive (Camilleri e Sadler 2011), pertanto è probabile che aggiri tutti i tipi di isole sintattiche<sup>39</sup>. Nell'esempio citato per il contesto del sintagma nominale complesso è chiaro che la difficoltà nella formazione della frase risiede nel fatto che il relativo indeclinato *che* viene usato al posto del pronome relativo *di cui*. L'autore (ibidem.) utilizza vari esempi per mostrare le differenze tra i tipi diversi di restrizione (che va oltre l'obiettivo di questo studio) ma specifica che in italiano, nella varietà substandard, è possibile aggirare il contesto del sintagma nominale complesso con la ripresa pronominale segnalata in grassetto: *questo incarico, che non sapevo la novità che lo avrebbero affidato a te* (ibidem. pag.70). In questo caso come accade nel maltese, la ripresa aggira il *contesto isola*.

Per la presente ricerca questo è interessante perché prendendo in considerazione la natura bilingue degli studenti maltesi, si potrebbe ipotizzare che essi possano adottare strategie sia dalla L1 sia dall'inglese. Allo schema di Rizzi ho aggiunto l'equivalente in maltese indicando che in tutti i contesti, a differenza delle altre lingue si usa il *pronome di ripresa*:

---

<sup>39</sup> Non ci sono studi approfonditi a riguardo per quanto riguarda la lingua maltese.

Isola -wh	Tuo fratello, a cui mi domando che storie abbiano raccontato, era molto preoccupato. *Your brother, to whom I am afraid of the possibility that they told everything, was really worried. <sup>40</sup> Huk, li nistaghgeb xi stejjer setghu qalulu, kien tassew inkwetat. ( <i>ripresa</i> ) “Tuo fratello che mi meraviglia che storie abbiano raccontato <b>a lui</b> , era molto preoccupato”
Sintagma nominale complesso	*Questo incarico, che non sapevo la novità che avrebbero affidato a te. *This task that I didn't know the news that they would entrust to you. Dan x-xoghol, li ma kontx naf li setghu tawh lilek. ( <i>ripresa</i> ) “Questo incarico, che non sapevo che <b>l'</b> avrebbero affidato a te”
Isola sul soggetto	Questo autore, di cui so che il primo libro è stato pubblicato recentemente. *This author, by whom I know that the first book has been published recently. Dan l-awtur, li naf li l-ewwel ktieb tieghu gie ippublikat recèment. ( <i>ripresa</i> ) “Questo autore, che io so che il primo libro <b>di lui</b> è stato pubblicato recentemente”

*Tabella 3 Le isole sintattiche come si presentano in maltese, in italiano e in inglese*

Come si spiegherà nel paragrafo che segue, il maltese ha un'altra particolarità di rilievo. La lingua permette il *pronome di ripresa* in tutte le *isole sintattiche*, salvo nelle costruzioni coordinate (cfr. par. 2.3.1). Le constatazioni discusse in questo paragrafo vanno prese in considerazione poiché potrebbero avere delle conseguenze sulle strategie di elaborazione delle frasi *filler-gap dependencies* – come si rileverà nel capitolo della metodologia (cap.3) alcune di queste frasi (adattate da Beltrama e Xiang, 2016) verranno usate in un task sperimentale di questa tesi.

### **2.3.1. Le isole sintattiche nelle costruzioni Across the Board**

Ross (1967) fornisce anche una spiegazione sulle restrizioni di *isola* nella *coordinate structure constraint*. Keshev e Meltzer-Asscher (2017) aggiungono che “*this constraint rules out gaps inside coordinate structures (11), except in cases of across the board extraction, namely when both coordinated phrases contain a gap (12)*”. Se nella posizione di uno dei *gap* (11) si inserisce un pronome, le costruzioni peggiorano (Safir 1984) sia a livello di comprensibilità che di grammaticalità.

(11) \*The boy who you [laughed at him and embarrassed\_\_\_\_] cried.

<sup>40</sup> L'asterisco indica l'agrammaticalità della frase.

(12) The boy who you [laughed at \_\_\_ and embarrassed \_\_\_] cried.

Per quanto riguarda il maltese Camilleri e Sadler (2011) spiegano che il *pronome di ripresa* è opzionale nella seconda parte di queste costruzioni, fornendo il seguente esempio: *il-ktieb li qrat Marija u kkritikat(u) Doris* (il libro che ha letto Marija e ha criticato Doris o il libro che ha letto Marija e ha criticato (**lui**) Doris – in queste frasi è possibile alternare il *gap* con il *pronome di ripresa*). Le autrici usano questo esempio per ipotizzare che il maltese possieda *syntactically inactive resumptives*, nel senso che sono solo realizzazioni fonetiche e la loro presenza non incide sulla grammaticalità della frase. È importante notare che la natura bilingue degli apprendenti maltesi mette a disposizione sia il modello inglese per le costruzioni *across the board* e sia il modello maltese per le stesse costruzioni, irrispettivamente se il *pronome di ripresa* sia sintatticamente attivo o meno. Pertanto, in questa ricerca mi limiterò ad analizzare se e come queste costruzioni si manifestano nella produzione scritta per fare un confronto con il task sperimentale che tratta specificamente i *filler-gap dependencies* in cui vi sono le restrizioni di *isola*.

## **2.4. Le strategie di relativizzazione in chiave comparativa**

### **2.4.1. Il pronome relativo e la strategia del gap**

Il pronome relativo ha due funzioni principali: funge da confine indicando la subordinazione tramite la coreferenza con l'antecedente ed è un indicatore di caso. In italiano, *cui/quale* adempiono questa funzione, Cinque (1978 e 1988) segnala due loro caratteristiche: ciascuno dei due ha un uso restrittivo contrapposto ad un uso non-restrittivo. Similmente nella lingua francese, il pronome *lequel* soggetto non può introdurre una restrittiva. Inoltre, nella lingua inglese, *that* si associa più spesso alle restrittive mentre i pronomi *who* e *which* per le non restrittive (esplicative). Il *preposition stranding* e il *pied-piping* sono legati ai processi di relativizzazione. Il termine *pied-piping*,

introdotto da Ross (1967), indica uno spostamento di un costituente della frase che porta con sé anche la preposizione. In italiano, questo fenomeno si presenta nella frase relativa restrittiva al complemento obliquo: *l'anziano a cui l'infermiera ha dato la medicina all'anziano*. Questo fenomeno contrasta con il *preposition stranding*, ammesso in inglese ma non in italiano e in maltese: *this is the film (which/that) they talked about*.

In italiano i pronomi relativi *cui/quale* disponibili nelle posizioni sintattiche intermedie della gerarchia di accessibilità (oggetto indiretto e complemento obliquo) richiedono il *gap*, mentre in maltese c'è un marcatore invariabile e, in questi casi, si usa la strategia del *pronome di ripresa*. Infatti, il maltese usa il *pronome di ripresa (u)* annesso alla preposizione (*ma' - con*): *ir-raġel li sifirt miegħu* (l'uomo con cui/ con il quale ho fatto un viaggio). Questa formazione sintattica è possibile in quanto il complementatore *li* può essere inserito in un sintagma preposizionale. Per converso, in italiano, solo gli elementi relativi *cui* e *il quale* possono essere retti da una preposizione, in quanto il primo è un pronome che può essere retto da un marcatore di caso e il secondo può essere utilizzato sia nei casi diretti che indiretti, deve essere necessariamente flesso per genere e numero e può essere retto da una preposizione. In maltese invece, per via del pronome relativo indeclinato *li*, il caso obliquo è determinato dal verbo: *sifirt ma'* = 'viaggiare con'. Camilleri e Sadler (2011; 2015) forniscono un'altra interpretazione per questa posizione sintattica affermando che è possibile avere costruzioni con un *gap*: (1) *(ir)- ma'/fejn/ għand min ħsibt li rajtek*. (l'uomo > *ir-r raġel* / con chi > *ma' min*) / vicino a chi > *fejn min*) / da chi > *għand min* / pensavo di averti visto/ae > *ħsibt li rajtek*); (2) *(Il)-barmil b'xiex soltu ntella l-ilma mill-bir* (il secchio > *il-barmil* / con cui-con il > *b'xiex* solitamente > *soltu* prendo l'acqua dal pozzo > *ntella l-ilma mill-bir*). Negli esempi si usa *min* per gli animati e *xiex* perché *il secchio* è inanimato. Fornendo questi esempi, le due autrici commentano che il maltese permette la strategia di relativizzazione del *gap* con costruzioni *wh* spiegando che

è la prima volta che tale tesi viene fornita. Se così fosse, questa analisi avrebbe conseguenze rilevanti per la gerarchia di accessibilità. Siccome non ci sono analisi dettagliate in merito, si è deciso di non addentrarsi oltre e considerare la teoria standard che la strategia primaria prevista per le relative maltesi utilizza il *pronome di ripresa* salvo nella posizione sintattica del soggetto e permettendo un'alternanza con il *gap* in alcuni contesti della posizione sintattica dell'oggetto.

In italiano, la preposizione è anche un marcatore di caso obliquo (Cinque 2010). Nel caso obliquo, la preposizione accompagna elementi che possiedono già al loro interno la flessione degli obliqui (come per esempio il relativizzatore *cui*), pertanto questi possono presentarsi anche da soli, indipendenti dalla preposizione (marcatore di caso). Infatti le seguenti frasi: *la ragazza a cui ho dato gli appunti* e *la ragazza cui ho dato gli appunti* sono entrambe grammaticali (Cinque 2010).

#### **2.4.2. La strategia del pronome di ripresa<sup>41</sup>**

La presenza del pronome anaforico all'interno della frase richiede che prima di interpretare la costruzione relativa, si deve stabilire la relazione anaforica necessaria per identificare il referente del *pronome di ripresa*. Questa operazione rende la strategia del *pronome di ripresa* più esplicita della strategia del *gap*.

Malgrado questa funzione esplicita, il *pronome di ripresa* è legato a restrizioni d'uso, riassunti in Ariel (1999). Le caratteristiche principali che coincidono con questa ricerca sono i seguenti: i *pronomi di ripresa* sono preferiti in contesti ben definiti sintatticamente (oggetto diretto, oggetto indiretto e obliqui) i quali coincidono con le posizioni più basse

---

<sup>41</sup> Il *pronome di ripresa* ha una funzione grammaticalizzata in maltese poiché il relativizzatore *li* non flecto non fornisce nessuna indicazione della posizione sintattica relativizzata. Il pronome anaforico viene situato nella posizione di relativizzazione che altrimenti sarebbe vuota (*gap*) e serve a segnalare la posizione sintattica relativizzata (come nella posizione sintattica dell'oggetto indiretto e degli obliqui). Riprendendo la tabella 2 riportata all'inizio di questo capitolo, il pronome anaforico si presenta lungo tutta la gerarchia di accessibilità.

nella gerarchia di Keenan e Comrie (1977); sono obbligatori laddove la lingua non ha la possibilità di *pied piping* o *preposition stranding*; si usano come strategia di *last resort* nelle *isole sintattiche*, come discusso sopra; sono escluse nella posizione sintattica del soggetto in una lingua dove vige la regola del *highest subject restriction*. Dunque in maltese la posizione del soggetto è l'unica che non ammette il *pronome di ripresa*; quando i costituenti della frase non seguono un ordine canonico, dunque rappresentano un tratto distintivo del parlato e fungono da segnali pragmatici; quando la frase relativa è indicata da un complementatore generico; e infine, quando il fattore della distanza e la complessità sintattica tra l'antecedente e la posizione di relativizzazione è lunga per via del numero di incassamenti (*embedding*) frasali.

#### **2.4.3. Concorrenza delle strategie in una stessa lingua: il gap e il pronome di ripresa**

Il *gap* e il *pronome di ripresa* possono coesistere in una stessa lingua (Comrie 1981) ma la loro selezione non è arbitraria; la scelta è legata e prevista dalla gerarchia di accessibilità con le caratteristiche elencate sopra da Ariel (1999). In principio, una posizione più difficile da relativizzare richiede una strategia più esplicita e le costruzioni con il *gap* sono preferite per la relativizzazione delle posizioni più a sinistra della gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (1977). Il *pronome di ripresa* è adoperato per le posizioni più a destra della stessa gerarchia.

Il maltese e l'italiano seguono la gerarchia di accessibilità in quanto, le posizioni più accessibili del soggetto e dell'oggetto diretto vengono formati con *li/che*, va anche notato che nelle prime due posizioni sintattiche il maltese fa uso della strategia del *gap* per via della regola del *highest subject restriction* mentre la posizione dell'oggetto diretto ammette sia la strategia del *gap* e la strategia del *pronome di ripresa* (Camilleri e Sadler 2011).

La tabella sottostante riassume la distribuzione del *gap* e del *pronome di ripresa* in maltese e in italiano:

Lingua	Strategia	Posizione sintattica					
		S	O D	OI	OBL	GE N	OCO MP
italiano standard (SVO, IE) <sup>42</sup>	<i>Gap</i>	+	+	+	+	+	+
	Pronome di ripresa	-	-	-	-	-	-
	Pronome relativo invariabile (-), invariabile (+)	-	-	+	+	+	+/-
Maltese (SVO, AA) <sup>43</sup>	<i>Gap</i>	+	+ /-	-	-	-	-
	Pronome di ripresa	-	+ /-	+	+	+	+
	Pronome relativo invariabile (-), invariabile (+)	-	-	-	-	-	-

**Tabella 4** La distribuzione delle strategie di relativizzazione in italiano e in maltese

In relazione a quanto detto fino ad ora va puntualizzato che l'analisi di Keenan e Comrie (1977) è stata condotta sulla varietà standard ma nelle ricerche successive<sup>44</sup> la gerarchia è stata adoperata anche per illustrare aspetti riguardanti varietà non standard. In maltese non esistono ancora studi in merito, mentre inerente alla lingua italiana, Fiorentino (1999) e Aureli (2004) hanno mostrato che la strategia di relativizzazione non standard mediante *che* polivalente è più frequente<sup>45</sup>. Analogamente, l'impiego sovraesteso di *dove*, ceda dinamiche di semplificazione del paradigma dei pronomi relativi (Ballarè e Micheli: 2018). Consimile in Cerruti (2016) si legge che un locutore italiano ha a disposizione un

<sup>42</sup> SVO= soggetto-verbo-oggetto; IE=Indoeuropea.

<sup>43</sup> SVO= soggetto-verbo-oggetto; AA= Afro-asiatica.

<sup>44</sup> Si veda Sabatini (1985), Berretta (1993), Benincà (1993) e D'Achille (2003).

<sup>45</sup> Le relative non standard costituiscono, accanto a numerosi altri fenomeni, un tratto distintivo dell'italiano parlato. Sabatini (1985) inserisce la relativa non standard costruita mediante il *che* polivalente seguito o meno da un pronome clitico.



pradigma del *che+gap* e del *che+pronome di ripresa* (del tipo *che gli*)<sup>46</sup> (cfr. par. 2.1.1, esempio 6).

Nella tabella 5 si riporta il quadro del diasistema dell'italiano di Fiorentino (1999). In sintesi, le relative hanno notevole variazione anche nelle varietà non standard e dipendendo anche dall'articolazione informativa.

<b>Funzione relativizzante</b>	<b>Standard</b>	<b>Substandard</b>
Soggetto	strategia del <i>gap</i> strategia del pronome relativo	strategia del <i>gap</i>
Oggetto diretto	strategia del <i>gap</i>	strategia del <i>gap</i> strategia della ripresa
Altri complementi	Strategia del pronome relativo	strategia del <i>gap</i> strategia della ripresa
Complementi di tempo, quantità e modali	Strategia del <i>gap</i>	strategia del <i>gap</i>

*Tabella 5 Sistema tipologico delle relative in italiano Fiorentino (1999)*

Un altro fattore non strettamente legato al fenomeno, ma altrettanto presente nella formazione delle frasi relative in italiano è la questione della codifica verbale inerente alle frasi relative con il congiuntivo<sup>47</sup> (Scarano 2002). In tali costrutti l'antecedente rimane indefinito e conferiscono una sfumatura semantica molto vicina a quella delle proposizioni consecutive. Panzeri (2006: 61) spiega che la scelta del modo verbale nelle subordinate relative possono risultare ambigue perché l'articolo indeterminativo *un* implica un riferimento generico, come dimostrano questi esempi: *un lavoro che ti soddisfi*<sup>48</sup> e *ti auguro sinceramente di trovare un lavoro che ti piaccia*. Bisogna tenere conto però che per gli esempi citati, possiamo anche ottenere persino un terzo costrutto usando una struttura modale di tipo analitico tramite l'uso modale del verbo *potere* di cui

---

<sup>46</sup> Aureli (2004: 21) ritiene che “non sembra esserci un’alternanza libera tra *che* senza e con ripresa”. La strategia con il *che* polivalente senza ripresa pronominale si utilizza per relativizzare complementi di tempo e di luogo. La strategia con il *che* seguito da un pronome clitico, detta anche relativa ipercodificata, si utilizza per la relativizzazione dell’oggetto diretto.

<sup>47</sup> Per codifica verbale si intendono le forme *balanced* e *deranked*. Il modo congiuntivo viene considerato come forma deranked del verbo poiché il suo uso è marcato (Cristofaro 1998).

<sup>48</sup> Si veda Baerman et Alii (2005). *Soddisfi* può essere considerato un sincretismo perché abbiamo il confluire di più funzioni in una sola forma. In questo caso tra la prima persona dell'indicativo e la prima persona del congiuntivo del verbo soddisfare.

si costituisce la perifrasi *possa +infinito: un lavoro che ti possa soddisfare* (Santulli 2009).

## 2.5. Conclusioni

Gli studi che hanno trattato tematiche che riguardano le costruzioni sintattiche delle frasi relative si sono concentrati di più sulla comprensione di tali frasi anziché sulla produzione. Di notevole interesse per questa ricerca è lo studio di Beltrama e Xiang (2016) poiché confronta il grado di accettabilità<sup>49</sup> del *pronome di ripresa* in contesti di *isola* somministrando il task a parlanti nativi italiani e inglesi.

L'obiettivo principale di questo capitolo era di analizzare come le strategie di relativizzazione che possiedono gli apprendenti maltesi – ovvero quelle che usano in inglese e in maltese – possono essere simili/diverse rispetto a quelle dell'italiano. Tra le lingue prese in considerazione in questo studio si è messa in rilievo l'asimmetria di comportamento sintattico e la diversa corrispondente marcatezza. In questo modo è stato discusso che nel maltese, nelle posizioni più a destra della gerarchia di accessibilità, si usano mezzi di espressioni più espliciti di quelle a sinistra (tramite la strategia di pronominalizzazione), manifestata nelle altre due lingue nelle varietà non standard. Per quanto riguarda invece il movimento del sintagma nominale testa, si vede una distribuzione diversa in relazione alla funzione del complemento obliquo: il *preposition stranding* (ammesso solo nella lingua inglese) e il  *pied piping* (ammesso solo nell'italiano e nell'inglese). Tutti questi elementi scandiscono la difficoltà strutturale veicolata dalle frasi relative specialmente quando si allunga la frase e rientrano le restrizioni di isola per quanto riguarda l'italiano e l'inglese (poiché il maltese aggira tali restrizioni).

Siccome la funzione assunta dal sintagma nominale testa nella frase relativa è governata dal principio universale della gerarchia di accessibilità, le strategie di relativizzazione del

---

<sup>49</sup> I diversi gradi di giudizio di comprensibilità delle frasi sono stati raccolti usando una scala Likert 1-7, che andava da totalmente incomprensibile a perfettamente comprensibile.

maltese e dell'inglese coprono la stragrande maggioranza di quelle in italiano – la difficoltà non risiede dunque nel transfer, ma nella complessità sintattica delle relative, specialmente quando (a) si hanno frasi molto complesse, con vari gradi di subordinazione e molte proposizioni incassate; (b) il *pronome di ripresa* è 'distante' dal sintagma nominale di riferimento; (c) si usano le relative più marcate, ovvero quelle a destra nello schema Keenan e Comrie (1977).

Nel prossimo capitolo verrà analizzato come le implicazioni del movimento sintattico nella diversa natura categoriale di *che* e degli altri pronomi relativi veri e propri in italiano, siano determinanti per comprendere la formazione della frase relativa nell'interlingua degli studenti avanzati maltesi.

## CAPITOLO 3

### L'apprendimento delle frasi relative in un contesto guidato

#### 3.1. Le frasi relative nel contesto dell'apprendimento guidato

Gli argomenti delineati nel capitolo precedente hanno evidenziato il fatto che la configurazione della frase relativa restrittiva, mette in atto dipendenze sintattiche che influenzano l'estraibilità della frase (come per esempio nel caso delle relative sull'oggetto diretto e delle isole sintattiche). Ne deriva che la sintassi particolarmente complessa delle relative impegna risorse di attenzione e capacità di gestione da parte dell'apprendente non indifferenti man mano che si prosegue nel formare frasi relative lungo la gerarchia di accessibilità.

In questa prospettiva, adottare una visione arbitraria basata sulla implicita comparazione con il parlante nativo<sup>50</sup> non sarebbe idoneo. Pertanto, questa ricerca si basa soprattutto su una disamina dell'interlingua, condizionata da fattori esterni e interni. In questo modo il quadro teorico di questa ricerca (si veda cap.1, par. 1.2) permette di fare generalizzazioni basate sugli universali tipologici senza però negare loro una possibile origine interna (Eckman 2004).

Inquadrando la presente ricerca nella prospettiva dell'analisi sull'interlingua si parte dal presupposto che la produzione linguistica degli apprendenti è tendenzialmente oscillante – dovuto a fattori linguistici (nel senso di una maggiore o una minore competenza e

---

<sup>50</sup> Berruto (2003 in Andorno 2012, p. 12) mette in crisi la nozione di parlante nativo, sostenendo che una buona definizione di parlante nativo debba poter includere anche la scolarizzazione nella lingua nativa “non sarebbe sbagliato introdurre un altro criterio, a mio avviso importante [per la definizione di *good native speaker*], dove un buon parlante nativo debba avere avuto anche l'educazione scolastica primaria nella lingua appresa al momento dell'acquisizione del linguaggio”. Dunque Andorno (2012: 12) elaborando che il parlante nativo non sarebbe più un apprendente naturale per definizione.

padronanza della lingua) compreso anche da fattori extralinguistici (per esempio, la distanza tipologica<sup>51</sup> tra la lingua madre e la lingua d'arrivo). Inoltre, le competenze linguistiche di partenza della maggior parte degli studenti potrebbero discostarsi dal modello di lingua con il quale questi vengono in contatto.

Nella fase avanzata d'interlingua, la padronanza della L2 aumenta e il transfer negativo della L1 dovrebbe essere minore. Va notato che non sono rari i casi dove l'influenza della L1 si attesta anche nella varietà L2 molto sviluppata. Va anche sottolineato che, come per i nativi, l'istruzione formale può fare la differenza, influenzando positivamente sulla velocità di acquisizione e facilitando il raggiungimento di livelli di competenza più avanzati in L2 (Pavesi, 1986; Ellis, 1997; Doughty, 2003; Housen e Pierrard, 2005; Rastelli, 2009 in Chini, 2011).

L'interlingua di ogni singolo apprendente viene determinata da vari fattori: l'esposizione alla lingua straniera (input), la prossimità tipologica con la L1 o con altre lingue che conosce, l'età, la predisposizione dell'individuo e il grado di scolarizzazione, ma non solo (Benucci 2011: 285); non si può dunque escludere che gli studenti maltesi organizzino la loro produzione anche in base a parametri della sintassi maltese.

I corsi che gli studenti maltesi seguono a scuola hanno spesso come obiettivo primario una padronanza comunicativa della lingua straniera, quindi non ci si sofferma solo su competenze puramente grammaticali. Numerose indagini hanno dimostrato che l'apprendimento graduale delle strutture morfologiche e sintattiche segue un iter delle sequenze universali e implicazionali (Bettoni 2011 in Andorno 2012: 6). Dunque, il sillabo dovrebbe proporre di volta in volta solo quelle strutture che gli apprendenti sono in grado di imparare. L'istruzione formale dovrebbe, pertanto, seguire l'ordine naturale

---

<sup>51</sup> Oltre alla marcatezza del sistema, vi è anche l'ipotesi della marcatezza differenziale (Eckman 1977). Per un apprendente risultano più difficili da apprendere quelle strutture linguistiche della L2 diverse dalla L1 e più marcate rispetto a quelle meno marcate.

dell'acquisizione<sup>52</sup>. Va ricordato anche il fatto che gran parte degli apprendenti guidati non acquisiscono la competenza nativa o quasi nativa nella L2, e che l'istruzione formale si deve anche misurare con altri fattori, in particolare all'età, la motivazione degli studenti, il loro atteggiamento verso la lingua che stanno imparando e le condizioni psico-affettive durante il periodo in cui stanno imparando la nuova lingua.

### **3.2. Un percorso tra teoria e pratica: il nesso tra la linguistica acquisizionale e l'input processing**

In questo studio il punto di partenza sono i pattern utilizzati per le strategie di relativizzazione per poi passare a come gli apprendenti maltesi processano le frasi relative. Dalla fase di elaborazione dell'*input*, si può passare al *processing instruction* (VanPatten 1996, 2004, 2007). A tal proposito il modello proposto da Van Patten va oltre il *feedback* correttivo che generalmente viene fornito dall'insegnante, ma incita a capire quali strategie di acquisizione adotta lo studente per creare alcune relazioni formali e non altre, infine stabilire le ragioni del perché alcune di queste relazioni precedono altre<sup>53</sup>.

Nelle prime tappe dell'apprendimento di una lingua, sia essa L1 o L2, i costrutti con relativizzazione di elementi nominali soggetto o oggetto diretto sembrano, infatti, poter essere formulati con maggiore facilità. Alle posizioni più alte della gerarchia corrispondono strategie di relativizzazione meno esplicite. Nella prossima sezione si vedranno le strategie legate alle posizioni a destra della gerarchia di accessibilità.

---

<sup>52</sup> Klein (1986) in questo caso fa una distinzione da un punto di vista psicolinguistico, specificando che nell'apprendimento spontaneo l'apprendente si concentra di più sulla comunicazione in corso; laddove, nell'apprendimento guidato, lo studente si concentra normalmente sugli aspetti linguistici del sistema. Anche Banfi (1988: 127) ha affermato: "nell'apprendimento spontaneo, naturale, di una seconda lingua, il processo di acquisizione non è mai lineare; a differenza di quanto avviene nel caso dei processi di apprendimento guidato, l'acquisizione spontanea procede in modo frammentario, mediante il consolidamento di pezzi del sistema della lingua di arrivo, i quali funzionano come nuclei di potenziale aggregazione per l'acquisizione di ulteriori, nuovi elementi".

<sup>53</sup> Cfr. Chini: 2011.

### 3.2.1. I livelli di difficoltà nell'elaborazione delle frasi relative

La ricerca nell'ambito dell'acquisizione delle relative non è priva di conclusioni contrastanti (si veda Guasti 2002 per una sintesi)<sup>54</sup>. Si premette che le riflessioni sull'acquisizione delle relative in maltese non saranno incluse perché fino al momento in cui si sta svolgendo questo campo di ricerca tale settore è completamente inesplorato. La differenza in termini di acquisizione riscontrata in modo consistente tra le relative soggetto e le relative oggetto identificando tali divergenze con il termine *subject-object asymmetry*.<sup>55</sup> Prendendo come esempi le frasi riportate sotto:

(13) La donna che bacia la bambina (relativizzazione sul soggetto)

(14) La donna che la bambina bacia (relativizzazione sul complemento oggetto)

Il sintagma nominale *la donna* è all'inizio delle due frasi (13) e (14), ma è interpretata come il soggetto del verbo *baciare* in (13) e come il suo oggetto in (14). Perciò, la prima è una relativa sul soggetto poiché il costituente relativizzato è saldato come argomento esterno del verbo *baciare*, mentre la seconda frase è una relativa sull'oggetto.

Dal punto di vista processuale, di comprensione e produzione, le frasi relative soggetto sono quelle acquisite con più facilità. Le relative oggetto (creando una situazione di dipendenza *filler-gap*, cfr. par. 2.3), invece, sono considerate 'costose' in termini di *processing* e acquisirle richiede uno sforzo maggiore.

Numerosi studi hanno mostrato che manipolando alcuni elementi frasali la divergenza tra le relative soggetto e le relative oggetto si assottiglia. Infatti, tra i tratti trovati significativi ci sono: la struttura pronominale del sintagma nominale interveniente (*l'uomo che la*

---

<sup>54</sup> Nell'ampio orizzonte degli studi linguistici svolti sull'acquisizione delle strutture relative sul soggetto e sull'oggetto in lingua italiana da parte di bambini, adolescenti e adulti normo udenti troviamo: Guasti e Cardinaletti (2003); Utzeri (2007); Carpenedo (2009); Belletti e Contemori (2010); Re (2010); Volpato e Vernice (2014).

<sup>55</sup> Si ribadisce che l'asimmetria c'è solo se i due sintagmi nominali coinvolti (quello che interviene e quello sollevato) sono strutturalmente simili. Per l'italiano si veda Contemori e Belletti (2013).

*bambina abbraccia vs l'uomo che lei abbraccia*) l'incompatibilità di animatezza (*essere vivente vs. oggetto*)<sup>56</sup>, la proprietà del discorso (*vecchia informazione vs. nuova informazione*). Altri fattori che sono stati ricercati sono stati: il numero (*singolare vs plurale*) e il genere (*maschile vs femminile*)<sup>57</sup> poiché sono implicati nell'accordo.

I numerosi lavori del Progetto di Pavia hanno portato all'identificazione di importanti sequenze di acquisizione anche in merito alla frase relativa la quale rientra negli studi della subordinazione. Si è confermato che prima compaiono le pre relative poi le relative con un pronome relativo. Questi risultati trovano un riscontro nell'apprendimento della L1 poiché le costruzioni relative più complesse compaiono solo quando i bambini sviluppano una capacità di elaborazione maggiore man mano che aumenta l'età (Diessel e Tomasello 2000: 133).

Gli studi condotti sono esigui (Costa et alii. 2012)<sup>58</sup> per quanto riguarda le frasi relative proposizionali nei complementi obliqui (*la ragazza a cui ho dato un regalo*). Lo studio di Guasti (2002) però suggerisce che è il contesto scolastico a cambiare la produzione delle relative oblique da *il coniglio che la bambina lo accarezza* a *il coniglio a cui la bambina dà una carezza*, infatti produzioni simili al primo esempio persistono almeno fino a 7 anni nei bambini che parlano una lingua romanza. L'istruzione porta una modifica dall'uso del *che* all'uso di *cui*, perciò si va dall'uso del clitico all'uso del pronome relativo con annesso il movimento. Anche se molte ricerche hanno confermato l'ordine acquisizionale predetto dalla gerarchia di accessibilità, sia in un contesto guidato che spontaneo ci sono alcune eccezioni, in particolare con riferimento alla funzione del genitivo. Gass (1980) ha riscontrato che contrariamente alla previsione basata sulla

---

<sup>56</sup> Per l'italiano si veda Belletti e Chesi 2011; Guasti et alii 2012.

<sup>57</sup> Per l'italiano si veda Adani et alii 2010.

<sup>58</sup> Si possono presentare casi in cui un clitico di ripresa si riferisce al complemento obliquo contenuto nella frase. Perciò la frase riportata sopra si cambia in: *la ragazza che le ho dato un regalo* (Guasti 2002).



gerarchia, la funzione del genitivo è risultata più facile rispetto a quella dell'oggetto diretto. Lo studio di Pavesi (1986) ha messo a confronto un gruppo di apprendenti spontanei con un gruppo di apprendenti guidati rilevando che entrambi i gruppi hanno seguito l'ordine predetto dalla gerarchia di accessibilità, anche se ci sono state delle variazioni per quanto riguarda le funzioni dell'oggetto indiretto e dell'obliquo e per il genitivo e dell'oggetto di comparazione, in quanto gli apprendenti hanno preferito la funzione marcata; anche Doughty (1991) ha rilevato risultati simili con l'acquisizione del genitivo prima dell'oggetto indiretto.

Nei prossimi paragrafi si discuteranno le possibili influenze di marcatezza che sono inerenti a questa ricerca, specialmente per quanto riguarda il *pied-piping* e il *preposition stranding*. Tali riflessioni hanno come fine ultimo identificare i processi di elaborazione che potrebbero incidere sulle mappature di forma e fruizione da parte degli apprendenti maltesi, le quali verranno discusse nell'ultima parte di questo capitolo.

### **3.2.2. Una marcatezza differenziale**

Oltre alla marcatezza del sistema vi è anche l'ipotesi della marcatezza differenziale (Eckman 1977): per un apprendente risultano più difficili da apprendere quelle strutture linguistiche della L2 diverse da quelle presenti nella L1; risultano anche più difficili le forme più marcate rispetto a quelle meno marcate.

Prendendo alcuni esempi dall'inglese, che fa parte del repertorio linguistico degli studenti maltesi, le relative oblique possono essere formate con la strategia del *preposition stranding* e/o la strategia del *pied-piping*<sup>59</sup> senza ricorrere alla strategia del *pronome di*

---

<sup>59</sup> L'inglese ammette entrambe le strategie e il *preposition stranding* è percepito come una forma meno formale rispetto alla costruzione con il *pied piping*, la quale, in contesti formali viene preferita. Queste strutture sintattiche strutture non si usano in maltese, ma essendo bilingui, gli studenti maltesi ne hanno 'accesso' e sono presenti nel loro input.

*ripresa*:

(15) the friend who I sent a letter to (*preposition stranding*)

(16) the friend to whom I sent a letter (*pied-piping*)

Seguendo la *Markedness Differential Hypothesis*, si ipotizza che la costruzione *pied piped* dovrebbe essere acquisita prima in quanto è una struttura non marcata (Husseinalli 2015). Per converso lo studio condotto da Bardovi-Harlig (1987) ha dimostrato che il *preposition stranding*, veniva acquisito prima della costruzione *pied piping* (a causa della salienza nell'input) secondo l'ordine di acquisizione seguente:

nessuna preposizione      ➡      preposition stranding      ➡      pied piping

*Figura 2 Preposition stranding vs pied piping secondo Bardovi-Harlig (1987)*

Gli studi citati sopra indicano che gli universali linguistici sono rilevanti anche nelle varietà d'apprendimento, ma che ci sono influenze secondarie che sono specifiche per ogni lingua e che sono dovute al transfer dalla L1. I dati degli apprendenti maltesi di italiano L2, dovrebbero fornire un'indicazione a riguardo. Diversi lavori evidenziano che in contesto scolastico tappe e difficoltà acquisizionali relative a L2 sono simili, se non identiche, a quelle osservate in contesto sociale (Gass e Selinker 2008).

### **3.3. Il pronome di ripresa**

In generale le ricerche sull'apprendimento delle frasi relative hanno confermato l'ipotesi che l'apprendimento di L2 procede dalle strutture meno marcate a quelle più marcate, sia per quanto riguarda l'ordine sia per le strategie impiegate. Nell'indagine condotta da Valentini (1997; 2003) sulle frasi relative in italiano L2 nelle interlingue di apprendenti dall'oggetto diretto)<sup>60</sup> e l'uso della strategia del *pronome di ripresa* assomigliando così

---

<sup>60</sup> L'autrice, in altri lavori (2003), nelle relative di apprendenti avanzati ha identificato strategie precursori alle relative (il *c'è* presentativo) e la sovraestensione di *che*.

alle costruzioni relative substandard (Fiorentino 1999). Dagli studi è anche emersa una tendenza generale ad usare un *pronome di ripresa* nelle relative costruite sulle posizioni basse della gerarchia di accessibilità<sup>61</sup> sia nella L1 sia nella L2, indipendentemente dalla presenza o meno di questa struttura nella lingua materna (Pavesi 1986). Benincà (1993: 282) osserva che le relative dell'italiano colloquiale, realizzate con il *pronome di ripresa*, consentono di evitare le restrizioni sull'estrazione come accade nel caso delle *isole sintattiche*.

I risultati di Hyltenstam (1984), nello studio sull'apprendimento delle frasi relative in svedese L2, hanno confermato che l'omissione del pronome corrispondeva all'ordine previsto dalla gerarchia di accessibilità. Inoltre, Hyltenstam (*ibid.*) ha osservato che il mantenimento del pronome si verificava anche nelle interlingue degli apprendenti di L1 che non possiede questo tratto<sup>62</sup>. In una ricerca sulla produzione di italiani che studiavano l'inglese L2, Pavesi (1986) ha rilevato che sia il gruppo guidato sia quello spontaneo hanno prodotto le frasi mantenendo il pronome, fatto salvo che il gruppo degli apprendenti spontanei è ricorso di meno alla strategia della conservazione del pronome (*number four is the woman who the cat is looking at her*) rispetto agli apprendenti guidati, mantenendo invece più spesso il nome (*number four is the woman who the cat is looking at the woman*).

### **3.4. L'uso delle forme relative da parte di apprendenti italiani e maltesi**

Nel lavoro di Rigo (2005) si elencano numerosi esempi tratti da elaborati scritti di allievi italiani, caratterizzati dall'uso medio o dal neo-standard. Sul piano sintattico prevalgono:

---

<sup>61</sup> Secondo Gass (1984), la presenza della copia pronominale parrebbe legata a fenomeni d'interferenza. Per studi sull'inglese L1 cfr. Romaine 1988, anche, in Giacalone Ramat e Ceriana 1986.

<sup>62</sup> I dati di Hyltenstam (1984) provengono dai dati di apprendenti spagnoli, finlandesi, greci e persiani che studiavano lo svedese come L2. Gli spagnoli e i finlandesi non hanno prodotto i pronomi di ripresa mentre i greci e i persiani lo hanno fatto. I pronomi di ripresa erano cancellati seguendo la previsione della gerarchia di accessibilità per i pronomi di ripresa (*the resumptive pronouns accessibility hierarchy RPAH*): ocomp>gen>obl>oi>ogg>so.

- frasi relative caratterizzate dal *che* rispetto a *il/la quale, i/le quali, cui*;
- uso frequente di *che* in maniera polivalente: come pronome relativo e come congiunzione come subordinante generico.
- *c'è presentativo + che* per mettere in risalto elementi nuovi (*c'è qualcuno che mi ha detto...*); e,
- ellissi del pronome relativo *che*.

Per il contesto locale invece Caruana (2003) ha analizzato le competenze morfosintattiche nella produzione orale sviluppate in italiano L2 da apprendenti adolescenti maltesi inseriti in un contesto guidato e apprendenti spontanei, questi ultimi esposti all'italiano dalla televisione. I risultati dello studio hanno mostrato che l'esposizione regolare all'italiano televisivo specialmente se avviato in età infantile, consente il raggiungimento dei risultati sostanzialmente non distinguibili da quelli di apprendenti guidati, anche nei casi in cui questi avevano avuto quattro anni di insegnamento scolastico.

Lo studio di Caruana è importante per la presente ricerca perché è il primo e l'unico studio nel contesto locale ad offrire un'indicazione sulla produzione delle frasi relative da parte degli adolescenti maltesi. Dallo studio è emersa la predominanza di *che*, mentre la forma *art+quale* è assente dalla produzione di studenti di quindici anni. La struttura SN [*il quale*] è assente anche nel campione di studenti B1 scelto per lo studio di Luzi (2012), ma presente a livello C2; anche se in linea di massima le relative degli apprendenti, anche di quelli avanzati, presentano una gamma più ristretta di forme rispetto alle relative italiane standard (Andorno 2013).

Questo potrebbe indicare l'influenza dell'istruzione poiché la struttura default è il *che* indeclinato. Infatti, le relative degli apprendenti somigliano a quelle che compaiono nelle relative substandard (Fiorentino 1999) e le relative costruite su complementi, realizzate di solito estendendo *che* a tutte le posizioni (Andorno 2013). Fra gli *obliqui* troviamo il

locativo *dove* come un connettivo inter proposizionale. Infatti, Bernini (1989 in Ballaré e Micheli 2018) basandosi sui dati di italiano popolare, considera *dove*, dopo *che* “il secondo polo di attrazione per l’espressione di avverbiali, ma anche di posizioni superiori nella gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie”.

### **3.5. Determinare che cosa viene processato: il task sperimentale**

Per accedere ai meccanismi di elaborazione degli studenti maltesi bisogna identificare la produzione delle frasi relative lungo lo schema della gerarchia di accessibilità, per poi passare ai contesti critici identificati nelle varie ricerche come i contesti d’uso del *pronome di ripresa*, i contesti meno accessibili definiti per definizione dalla gerarchia di Keenan e Comrie e le strutture più complesse che riguardano i *filler-gap dependencies*.

Siccome è difficile che questi meccanismi si palesino dalla produzione scritta libera degli apprendenti si baserà l’analisi su alcuni stimoli, modificati dal lavoro di Beltramae Xiang (2016). Gli stimoli da usare non dipendono solo dall’aspetto interpretativo ma necessitano un processo di elaborazione di ciascun componente della frase. Si ribadisce che i contesti di *isola* riducono l’accessibilità al sintagma nominale poiché creano una dipendenza a distanza tra il sintagma nominale testa e la posizione della relativizzazione. Pertanto, in questa ricerca non si sofferma soltanto sugli aspetti comunicativi che risulteranno dagli elaborati scritti perché il task sperimentale mira ad analizzare anche il processo che si adopera quando si leggono frasi relative complesse.

Siccome le frasi relative sono strutture sintattiche con dipendenze a distanza, la loro difficoltà non viene definita soltanto in base alla marcatezza ma anche alla capacità di memoria<sup>63</sup> dello studente/ del parlante. In una frase come: *this is **the researcher** that John*

---

<sup>63</sup> Durante il processing online del *filler gap dependency*, gli apprendenti non hanno problemi di tipo lessicale, ma problemi legati a risorse di memoria insufficienti e alla scarsa disponibilità di informazioni categoriali e strutturali. La conoscenza sintattica è anche ciò che impedisce agli apprendenti di rappresentarsi i *gap* intermedi. Cfr. Rastelli e Zuanazzi (2014).

*talked to \_\_\_\_\_ at the conference*, lo studente deve tener conto della dislocazione del costituente (il filler *the researcher* indicato in grassetto) e associarlo con una sola posizione nella frase (*il gap* indicato con la linea vuota).

La memoria è maggiormente messa alla prova via via che aumenta il numero di parole tra *filler* e *gap* perché l'elemento spostato dall'inizio frase deve essere tenuto a mente mentre il resto della frase viene letto o pronunciato. Le dipendenze *filler-gap* sono difficili da acquisire da parte di apprendenti adulti di seconda lingua (Rastelli e Zuanazzi 2014). Questo è dovuto al fatto che gli apprendenti fanno ricorso a una strategia di *processing* meno efficace non solo a causa di rappresentazioni sintattiche incomplete, ma anche per evitare sovraccarichi di memoria. Il *processing* messo in atto dagli apprendenti consiste nel tentare sempre prima di tutto un'interpretazione locale per il costituente sintagma nominale mosso (*il filler*).

La relazione frasale è di tipo locale e globale (Asudeh 2004 in Beltrama e Xiang 2016). Gli esempi forniti da Asudeh mostrano che i *pronomi di ripresa* (a differenza del *gap*) incidono sulla parte locale della frase fornendo un complemento argomentale al verbo:

a) \*I'd like to meet the linguist that \***Peter knows a psychologist that works with \_\_\_**.

Localmente:\* Globalmente:\*

b) \*I'd like to meet the linguist that → **Peter knows a psychologist that works with her**.

Localmente: → Globalmente: \*

Rastelli e Zuanazzi (2014) specificano che nei parlanti nativi, la capacità linguistica non sarebbe mediata dall'informazione sintattica. A differenza dei nativi, la conoscenza sintattica della seconda lingua è stata oggetto di studi sperimentali con lettura auto-

regolata (*self-paced reading*). L'insensibilità ai cosiddetti *island constraint* indicherebbe che gli apprendenti tendono ad interpretare il *filler* sempre su base locale e semantica.

Riassumendo, il task sperimentale testerà il comportamento degli apprendenti maltesi in quanto: il maltese ammette un *pronome di ripresa* in tutti i contesti sintattici delle frasi relative (anche nelle *isole sintattiche*) ma allo stesso tempo, essendo bilingui, sono esposti alle restrizioni di *isola* in inglese. Pertanto, si vuole vedere se questa tendenza si manifesta o meno quando in contesti forzati, rappresentati nel task sperimentale, e in contesti in cui bisogna elaborare le dipendenze *filler-gap*. Inoltre, si cercheranno riscontri nelle produzioni scritte libere come è stato già accennato nel secondo capitolo (paragrafo 2.3).

### **3.6. Conclusioni**

I paragrafi riportati sopra hanno evidenziato l'asimmetria tra le relative soggetto e oggetto, favorendo l'acquisizione precoce delle prime sulle seconde. Oltre alla complessità intrinseca alla struttura frasale, si è evidenziato come l'acquisizione delle relative richiede un processo lungo e, pertanto, nelle varietà d'apprendimento spesso sono presenti solo alcune forme di relativizzazione e non la gamma intera che adopererebbero i parlanti nativi. Alcune strategie riguardano l'uso del *pronome di ripresa* che sembra essere preferita rispetto alla strategia del *gap*. La frase relativa preposizionale<sup>64</sup> risulta più problematica. In queste costruzioni sintattiche si indagano sia gli effetti dell'interveniente sia il numero di frasi incassate che determinano la complessità di queste frasi.

Gli argomenti presentati in questo capitolo hanno permesso di giungere a considerazioni diverse riguardo l'oggetto d'indagine. Si è constatato che gli universali linguistici che governano le lingue naturali governano i sistemi linguistici degli apprendenti di L2, anche

---

<sup>64</sup> Un argomento esplorato nei lavori di Costa, Friedmann, Silva e Yachini (2012).

se ci sono studi con risultati diversi. Una considerazione importante si riferisce al fatto che la marcatezza incide sull'ordine acquisizionale benché ci siano altri fattori che, in certi casi, possano prevalere sugli universali tipologici<sup>65</sup>. Di conseguenza, il ruolo degli universali tipologici sull'apprendimento di L2 deve essere visto non tanto in maniera assoluta quanto in maniera tendenziale ovvero non come un *absolute constraint* ma come *an overall shaping factor* (Gass 1984). L'esperienza di studi precedenti, dimostra che la competenza a livello morfologico non implica competenza a livello sintattico, almeno per il fenomeno della subordinazione (Valentini 1997), categoria in cui rientra anche la frase relativa.

---

<sup>65</sup> Si veda Gass e Selinker 2008: 196).



## CAPITOLO 4

### Metodologia

#### 4.1. Introduzione

A partire dagli approfondimenti teorici trattati nei capitoli precedenti, si è definito il disegno della ricerca, che seguendo una metodologia mista, ha previsto la realizzazione di due fasi al fine di rispondere alle domande di ricerca. Per le due fasi, il modello metodologico scelto per la presente ricerca, si pone come obiettivo principale la presentazione di un quadro completo e sistematico delle strategie di relativizzazione da un punto di vista sincronico, allo scopo di tracciarle nell'italiano L2 di studenti maltesi che studiano la lingua a livello avanzato in un contesto guidato.

La selezione e l'analisi del materiale raccolto segue una procedura bifasica, sommariamente descritta in questa introduzione, ma tracciata in dettaglio nelle sezioni che seguiranno. In prim'ordine ci sono i temi scritti<sup>66</sup> per l'esame di Stato sostenuto dopo ogni ciclo scolastico previsto dal sistema educativo maltese. La gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (1997) delineata nel primo capitolo (cfr.cap.1, par. 1.1), determina e guida la classificazione delle frasi relative prodotte ed estratte dal corpus di temi scritti degli studenti maltesi. Questo materiale presenta fasi interlinguistiche diverse identificate con le seguenti nomenclature *SEC* (l'esame di primo livello sostenuto dagli studenti che studiano l'italiano alle scuole medie di primo grado, la cui durata varia dai tre ai cinque anni), *IM* (l'esame di secondo livello sostenuto dagli studenti che studiano l'italiano a

---

<sup>66</sup> Per le finalità di questa ricerca i temi sono generi testuali adatti per fornire una panoramica delle strategie di relativizzazione utilizzate. Inoltre, i temi si prestano a identificare divari tra norma e uso dovuti a fattori di elaborazione e pianificazione dell'informazione (nel senso discusso nel secondo capitolo), rilegando tali processi ai fenomeni legati all'uso del *gap* e del *pronome di ripresa*.

livello intermedio alle scuole medie di secondo grado, la cui durata è di due anni), e **AM** (l'esame di secondo livello sostenuto dagli studenti che studiano l'italiano a livello avanzato alle scuole medie di secondo grado, la cui durata è di due anni).

Le strategie impiegate da parte degli studenti maltesi riguardo il *gap* e il *pronome di ripresa*, sono ulteriormente investigate tramite un modello sperimentale nei contesti di *isole sintattiche*, ampiamente discusse nella letteratura di stampo generativista e delle quali si è offerta una breve panoramica nel secondo capitolo (cap.2, par. 2.3). Il *task sperimentale* è somministrato a parlanti *nativi* e studenti maltesi di italiano **IM** e **AM** poiché rappresentano la fascia più avanzata di competenza di italiano L2 rispetto al livello **SEC**.

Sul piano metodologico sono ulteriormente necessarie le seguenti considerazioni:

- i. L'implementazione di tutte le fasi elencate nelle sezioni che seguono è iniziata dopo l'approvazione del Comitato Etico dell'Università di Malta (si veda *Appendice C*). Per i soggetti maltesi si è ulteriormente ottenuto il permesso dalle scuole prese in esame, per poter consegnare i fogli con la sinossi della ricerca e tutta la documentazione riguardante il consenso informato (per i minori c'era anche l'obbligo di firma da parte dei genitori);
- ii. Al fine di mappare le frasi relative restrittive nei dati dei soggetti maltesi come indicato dalla ricerca di Keenan e Comrie (1977), l'estrazione del campione per i dati scritti è stata prelevata dall'Università di Malta, ente certificatore degli esami di stato, da cui è stato reso disponibile un campionamento probabilistico di 200 elaborati. Prima di cominciare l'analisi, è stata compiuta un'operazione preliminare di pulizia dei dati (*cleaning*) rimuovendo gli elaborati degli studenti che non avevano eseguito il task del tema scritto. Una volta terminato questo controllo, si è proceduto all'estrazione di 30 temi per ciascun livello **SEC**, **IM** e **AM** seguendo la procedura

del campionamento sistematico (si è scelto un punto di partenza casuale dal campione più ampio continuando con un intervallo fisso – un plico ogni dieci unità – fino al raggiungimento della numerosità campionaria prescelta);

- iii. i soggetti maltesi che hanno deciso di sottoporsi al *task sperimentale* (si veda *Appendice B*) lo hanno fatto volontariamente e non hanno ricevuto nessuna forma di incentivo. I soggetti hanno indicato la loro partecipazione nel modulo annesso alla lettera di invito a partecipare alla ricerca;
- iv. i soggetti maltesi (diciassette a livello **IM** e diciassette a livello **AM**) che hanno partecipato al *task sperimentale* hanno anche riempito un *questionario* preliminare (si veda *Appendice A*);
- v. i soggetti **nativi** sono stati scelti tramite un campionamento non probabilistico (a valanga – *snowball sampling*). Essi sono diciassette parlanti nativi adulti. Questi partecipanti hanno completato solo il *task sperimentale*, volontariamente e senza nessuna forma di incentivo;
- vi. i dati del *task sperimentale* sono stati analizzati con il programma statistico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) per investigare le variabili dicotomiche *gap/pronome di ripresa*, *contesti isola/ non isola*. Il programma avvalorava l'analisi statistica esplorando sia le frequenze delle risposte fornite sia per l'analisi di intergruppo (*between groups*) e tra gli item (*within item*). Dato che la dimensione del campione è piccola (diciassette soggetti per ciascun gruppo per un totale di cinquantuno soggetti) si fa uso dei corrispettivi non parametrici (il test di *Fisher exact*, il test di Wilcoxon e il test di *Kruskal-Wallis*) dei test parametrici disponibili per la procedura statistica di campioni più grandi.

Gli obiettivi dei dati raccolti e le osservazioni svolte si basano sui seguenti criteri:

- i. la varietà linguistica dei soggetti e la natura dell'input (sia nel contesto guidato e

- nel contesto non guidato) in lingua italiana;
- ii. le tendenze (*pattern*) riguardanti l'uso delle strategie di relativizzazione emergono dai corpora sincronici composti di temi scritti da studenti bilingui (maltese-inglese) che studiano italiano a livello avanzato (*SEC, IM e AM*);
  - iii. si tratta di una ricerca trasversale e non longitudinale;
  - iv. il fine ultimo dell'analisi dei dati è di osservare le dinamiche acquisizionali, soprattutto con riferimento alla relativizzazione nella produzione di soggetti non nativi di livelli di competenze avanzati;
  - v. L'analisi mira a studiare la gerarchia di Keenan e Comrie (1977) con riferimento dell'italiano L2 di maltesi, anche con lo scopo di verificare se esistono delle specificità che potrebbero risultare dal transfer dal maltese. Ulteriormente, tramite l'elaborazione di un paradigma sperimentale, ho ritenuto opportuno indagare se esiste un'associazione di tipo causale per quanto riguarda il fenomeno del *gap* e del *pronome di ripresa* nella produzione scritta in italiano dei soggetti maltesi. Si ricordache la differenza tra le due lingue, risiede nel fatto che il maltese standard richiede il *pronome di ripresa* in queste strutture sintattiche. Per poter raggiungere gli obiettivi comparativi del *task sperimentale*, questa parte della ricerca include informanti *nativi* che si sono sottoposti allo stesso compito (*task di controllo*) completato dagli studenti *IM e AM* maltesi.

#### **4.2. Estrapolare le frasi relative restrittive e le strategie di relativizzazione**

Le frasi relative restrittive saranno identificate basandosi sulla definizione semantica fornita in Keenan e Comrie (1977) riportata come segue:

*“we consider any syntactic object to be a relative clause if it specifies a set of objects (perhaps a one-member set) in two steps: a larger set is specified, called the domain of relativisation, and the restricted to some subset of which a certain sentence, the*

*restricting sentence, is true. The domain of relativisation is expressed in surface structure by the head NP, and the restricting sentence by the restricting clause, which may look more or less like a surface sentence depending on the language”*

(Keenan e Comrie, 1977: 63-64)

Prendendo come esempio la frase: *la ragazza che ho incontrato al cinema*, la funzione di modificatore di un sintagma nominale testa (detto anche antecedente), contenuto in una frase matrice, è introdotto da un pronome relativo *che* introducendo la subordinata [*(che) ho incontrato al cinema*]. Nella parte principale il sintagma nominale *la ragazza* restringe il dominio degli elementi individuati codificando la funzione sintattica della *testa* dentro la stessa frase relativa. La funzione di individuazione del referente del sintagma nominale testa è restrittiva e in questo caso è un complemento oggetto diretto.

Seguendo questo criterio, saranno solo incluse le frasi relative restrittive, non solo per seguire Keenan e Comrie (1977) ma anche per questioni di omogeneità considerato che è proprio il fattore della restrittività ad avere maggiore impatto sulle ipotesi dellagerarchia di accessibilità (Ariel 1999). Si terranno conto di altre strutture solo nei seguenti casi: frasi usate in funzione di una relativa restrittiva come per esempio: *il ragazzo seduto accanto a me* (la quale dovrebbe essere intesa come: *il ragazzo che è seduto accanto a me*) poiché Keenan e Comrie (1977) tengono conto di queste frasi (anche se non c'è consenso unanime tra gli studiosi); inoltre nel caso in cui si dovessero verificare strategie di *avoidance* e/o assenza, si indagherà quali strategie sono state usate per convenire a una funzione restrittiva del nome testa.

Riassumendo, le strutture estrapolate per spiegare i dati in termini della gerarchia di accessibilità, devono avere almeno una di queste caratteristiche: un pronome relativo e/o un dominio ristretto dei referenti. Per quanto riguarda la restrittività, si accetteranno sia

sintagmi nominali testa definiti (*il lavoro*) e indefiniti (*un lavoro*)<sup>67</sup> per via della possibile codifica verbale al congiuntivo nelle relative italiane al congiuntivo (come è stato discusso nel secondo capitolo (cap.2, par. 2.4.3).

Data la complessità del fenomeno inerente alla relativizzazione, verrà utilizzato un *mixed and multiple method* (Kumar, 2014), attraverso l'integrazione di approcci qualitativi- quantitativi realizzata attraverso il *task sperimentale*. La natura del *task sperimentale* benché sia complementare all'individuazione dei pattern di uso delle strategie di relativizzazione (*gap* e *pronomi di ripresa*), mette anche in discussione come la complessità di una frase scritta<sup>68</sup> possa essere misurata in modo oggettivo, quindi come possa diventare quantificabile. Siccome la lunghezza delle frasi relative dipende dal numero di incassamenti frasali (*embedding*) e visto che era importante che i soggetti facessero uno sforzo di *processing*, il focus di restrittività in questo caso, non rimane strettamente semantico per definizione ma diventa anche sintattico (si rimanda a par. 3.5, Cap.3 per una spiegazione sulla formazione locale e globale della frase). Questo è dovuto al fatto che il grado di accessibilità del sintagma nominale testa è visto in relazione ad altri fattori tra cui la distanza (in termini di incassamenti) e *le isole sintattiche*.

Nelle sezioni che seguono, saranno descritte le varie fasi che hanno portato alla creazione del disegno sperimentale. Si descrive il materiale utilizzato e com'è stato presentato ai partecipanti.

---

<sup>67</sup> Keenan e Comrie (1977) includono solo antecedenti definiti nel loro studio però altri ricercatori hanno stipulato che l'articolo indeterminativo rende non pertinente la distinzione tra *restrittive* e *non restrittive* almeno nelle sue formulazioni tradizionali (Elisa De Roberto 2008; nella stessa linea di massima cfr. Alisova 1965, Fox 1987 e Gordon and Hendrick 2005).

<sup>68</sup> Un approccio basato sulla produzione permette di formulare constatazioni sulla rappresentazione mentale dell'informazione linguistica e ne mette in evidenza i processi dell'informazione, per esempio la selezione, il monitoraggio e la correzione come viene dimostrato dai primi lavori di Levelt (1983).

### **4.3. La scelta del campione e la raccolta dei dati**

Il campione è composto da soggetti maltesi di età compresa tra i 16 e i 20 anni. Gli studenti che sono in questa fascia di età possono essere collocati in due gruppi:

- i. il primo gruppo riguarda coloro che si trovano alla fine del percorso obbligatorio previsto dal sistema scolastico maltese (scuola media); questi soggetti studiano italiano alle scuole medie – alcuni da tre anni e altri da cinque anni e hanno sostenuto l'esame di stato *Secondary Education Certificate*, di livello (approssimativamente) equivalente al B1 del QCER. Si precisa, infatti, che questa equivalenza non è mai stata ufficializzata;
- ii. il secondo gruppo di soggetti studia italiano a livello intermedio o avanzato alle superiori, per prepararsi alla certificazione di italiano a livello intermedio o avanzato del sistema educativo maltese. Superato l'esame a livello avanzato, si possono seguire i corsi universitari d'italiano.

La scelta di questi soggetti si fonda sul presupposto che durante il loro percorso scolastico saranno stati esposti all'uso di strategie per la relativizzazione, così come si specifica nel programma scolastico da essi seguito.

### **4.4. Descrizione del contesto degli informatori**

Nelle scuole medie maltesi (da undici a sedici anni) l'italiano è una delle lingue straniere più scelte dagli studenti. La maggior parte di quelli che scelgono l'italiano segue il corso per cinque anni scolastici, con quattro lezioni settimanali di quaranta minuti ciascuna. Al termine degli studi, gli studenti sostengono l'esame *Secondary Education Certificate Examination (SEC)*, un esame amministrato dall'Università di Malta.

Nelle scuole medie superiori (da sedici a diciotto anni) si offrono corsi di livello intermedio e avanzato che portano ad altri esami locali (anch'essi amministrati

dall'Università di Malta) a due livelli: intermedio (*IM*) e avanzato (*AM*). Benché gli esami a tutti i livelli coprano varie abilità (parlato, lettura, produzione scritta, conoscenza delle strutture della comunicazione e ascolto) l'esame per il conseguimento dei livelli *intermedio* e *avanzato* prevede un componente letterario nel quale lo studente dimostra la capacità di analisi di uno o più testi letterari, nonché le proprie conoscenze e competenze di lingua italiana. Il certificato di livello avanzato è necessario per attestare la conoscenza dell'italiano richiesto per l'iscrizione ad uno dei corsi offerti dall'Università di Malta.

#### **4.4.1. Il corpus dei temi scritti**

Nella prima fase della ricerca ho basato la mia ricerca sulle frasi relative restrittive nella produzione scritta di studenti maltesi che hanno sostenuto l'esame a uno dei livelli di competenza *SEC*, *IM* e *AM*. I dati sono rilevati da un campione di prove scritte (cfr. par.4.1, ii), ovvero temi scritti in italiano. Questo metodo è stato usato anche in altri studi come in Gass (1979), la quale ha usato temi scritti per investigare le frasi relative con risultati che coincidevano con quelli di altri studi: Schachter (1974), Hyltenstam (1984) e Pavesi (1986).

#### **4.4.2. Raccolta dei dati nelle scuole medie superiori per il task sperimentale e il questionario**

Il questionario è stato stilato di modo che si potesse esplorare sia il contatto con la lingua italiana (non solo nel contesto scolastico) e anche le abitudini dei soggetti. Pertanto, le domande erano suddivise come segue e miravano ad esplorare: la varietà linguistica dei soggetti, determinata da ciò che essi apprendono in aula (domande 3, 4 e 14 del questionario) e anche dall'italiano che acquisiscono spontaneamente dai mass media (compreso internet) (domande 5, 6, 7, 8, 9 e 11), da parenti, amici italiani (domande 12 e 13), letture di libri extrascolastici (domanda 10) viaggi in Italia e il lavoro (domanda 13)



(si veda il questionario *Appendice A*);

Per questa fase della ricerca 34 studenti maltesi hanno accettato e firmato il consenso per partecipare alla ricerca. Questo campione è composto da studenti a diversi livelli del corso d'italiano alle superiori (*IM* e *AM*). I due gruppi si distinguono per eterogeneità di livello linguistico, messi in rilievo tramite i dati raccolti da un *questionario* (si veda *Appendice A*) tramite il quale si è potuto: ottenere informazioni dai soggetti a proposito della loro lingua madre e delle altre lingue studiate o con le quali hanno un contatto regolare; l'esposizione all'italiano tramite i mass media e internet; i contesti nei quali parlano italiano, e quante ore impiegano nello studio della lingua italiana.

Il *questionario* è stato distribuito in forma cartacea annesso al *task sperimentale* (parte A *due livelli* di embedding e parte B *tre livelli* di embedding). Dopo essere stati contattati e convocati (dato che si trattava di minorenni il punto di incontro era la loro scuola) gli è stata spiegata la procedura per completare questa fase. In sintesi, avevano la scelta libera di cominciare da dove ritenessero opportuno, gli è stato spiegato che non c'era imposto un limite di tempo. Le domande del *questionario* e il *task* non prevedevano comunque più di 60 minuti di attuazione.

Le domande del *questionario* variano tra risposte multiple e pochissime domande a risposta aperta. Le domande sono organizzate in *cluster* tematici per ottenere un quadro organizzato, preciso e dettagliato dei soggetti.

### **Il Task sperimentale**

Il *task* (cfr. *Appendice B*) comprende stimoli, in italiano, adatti dal lavoro di Beltrama e Xiang (2016). Gli item degli autori (ibidem p.7) erano registrati e il disegno seguiva la seguente procedura e disegno: la situazione iniziale è presentata da una registrazione con una voce femminile:

- Ieri ci sono stati disordini per strada e alcune persone

Dopo questa frase iniziale i soggetti hanno ascoltato le frasi (lette da una voce maschile) modificate per le variabili di *isola* e *embedding* e ogni soggetto doveva esprimere un giudizio di (in)accettabilità dopo ogni item che veniva ascoltato:

- Questo è il ragazzo che il poliziotto che guidava le operazioni ha picchiato \_\_\_\_  
(*Non isola due livelli embedding, gap*)
- Questo è il ragazzo che il poliziotto che guidava le operazioni l' ha picchiato.  
(*Non isola due livelli embedding, pronome di ripresa*)
- Questo è il ragazzo che il giornale riporta che il poliziotto che guidava le operazioni ha picchiato \_\_\_\_.  
(*Non isola tre livelli embedding, gap*)
- Questo è il ragazzo che il giornale riporta che This is the guy that the paper reports that il poliziotto che guidava le operazioni l' ha picchiato.  
(*Non isola tre livelli embedding, pronome di ripresa*)
- Questo è il ragazzo che il poliziotto che ha picchiato \_\_\_\_ deve essere sospeso.  
(*Isola due livelli embedding, gap*)
- Questo è il ragazzo che il poliziotto che l'ha picchiato deve essere sospeso.  
(*Isola due livelli embedding, pronome di ripresa*)
- Questo è il ragazzo che il giornale riporta che il poliziotto che ha picchiato \_\_\_\_ deve essere sospeso.  
(*Isola tre livelli embedding, gap*)
- Questo è il ragazzo che il giornale riporta che il poliziotto che l' ha picchiato deve essere sospeso  
(*Isola tre livelli embedding, pronome di ripresa*)

Il task sperimentale permette di valutare la complessità linguistica delle relative determinata dalla scelta dal *gap* e/o dal *pronome di ripresa*, le *isole sintattiche* e la lunghezza della frase (a *due livelli di embedding* e *tre livelli di embedding*). Nei paragrafi che seguiranno si spiegherà come gli stimoli del task ( Beltrama e Xiang, 2016) sono stati modificati per la presente ricerca.

La prima parte del task è composta da otto item a *due livelli di embedding* divisi in contesti *dativi: non isola* (item 1 e 5) e *isola* (item 3 e 5) e contesti *accusativi non isola* (item 2 e

6) e *isola* (item 4 e 8). Ai soggetti viene richiesto di completare le frasi scegliendo un'alternativa tra quelle proposte (*gap*, *pronome di ripresa* o *non lo so*). La seconda parte del task è composta da quattro item a *tre livelli di embedding* tutti contesti *dativi* divisi come segue: *non isola* (item 1 e 3) e *isola* (item 2 e 4). Gli item presentati nella seconda parte del task sono frasi scritte complete perché la consegna richiede dai soggetti di scegliere quale delle frasi suonasse meglio in italiano. La modalità di risposta rimane la stessa della prima parte del task in quanto bisogna indicare una tra le tre proposte fornite (*gap*, *pronome di ripresa* o *non lo so*).

L'esigenza di usare tale *task* nasce dal fatto che nei temi scritti è stato previsto che le strategie di relativizzazione avrebbero comportato costruzioni non marcate, o poco marcate. Nel mio lavoro miro anche a studiare strutture più marcate, che non sono state mai investigate nel contesto locale. Questo *task* serve anche, a differenza delle constatazioni che si possono fare dagli elaborati scritti, di paragonare le scelte dei soggetti **IM** e **AM** a quelle dei parlanti nativi.

Per raggiungere l'obiettivo della ricerca sono state apportate delle modifiche alla modalità di somministrazione e presentazione del *task*:

- 1) l'uso dei colori rosso e verde (si veda Appendice B) si usa per segnalare le opzioni tra cui scegliere è stato introdotto perché gli informatori leggono loro stessi il *task*. Pertanto, il task richiedeva di leggere e riconoscere il significato di due opzioni, e scegliere quella che si riteneva più idonea. Di contro, nello studio di Beltrama (*ibid.*) e Xiang le frasi erano audio registrate;
- 2) il *task* riduce il *processing* al minimo perché le frasi sono già formate e così sono stati eliminati fattori legati alla memoria e alla pianificazione<sup>69</sup>, anche perché i

---

<sup>69</sup> Al contrario di quello che accade quando si producono temi scritti.

- soggetti hanno l'opportunità di rileggere la frase;
- 3) sono state inserite le immagini per le frasi a *due livelli di incastro (embedding)* e non per le frasi a *tre livelli di incastro (embedding)*, perché in questi casi si riteneva necessario rendere più chiaro il contesto;
  - 4) per gli stimoli è stata introdotta l'opzione *non lo so* perciò il compito è stato cambiato in un *forced choice task*, nel senso che i soggetti dovevano scegliere una tra le tre opzioni proposte.

La presente ricerca ha usato solo gli stimoli e non ha mirato a replicare lo studio di Beltrama e Xiang (*ibid.*). Pertanto, non è possibile effettuare un confronto diretto con i risultati di questi studiosi poiché il disegno dei *task*, i soggetti, la L1 dei soggetti e la procedura della somministrazione dei *task* sono diversi.

Il *task* sperimentale considerava il livello di *embedding* (due livelli e tre livelli) come criterio di difficoltà, a differenza dello studio di Beltrama e Xiang (*ibid.*), gli studenti hanno letto gli stimoli da soli<sup>70</sup>. Si ricorda che si è deciso di ridurre gli stimoli e di cambiarli dalla prima parte alla seconda parte, per evitare l'effetto di *satiation* (cfr. Appendice B).

La scelta è ricaduta su questi stimoli perché permettono un confronto interlinguistico e perché sono strutture marcate al limite della grammaticalità. Nella tabella sotto si presenta una parte di questo *task*, con le modifiche apportate agli stimoli di Beltrama e Xiang (2016):

---

<sup>70</sup> Si ricorda che gli item del *task a due livelli di embedding* avevano l'immagine (cfr. Appendice B).


<b><u>L'affetto dei gatti</u></b>	
	<p>1. Quello è il bambino che il gatto che ha molta fame _____ una leccata.  <b>ha dato - gli ha dato - non lo so</b></p>
	<p>2. Quello è il bambino che il gatto che ha molta fame _____ a lungo.  <b>ha leccato - l'ha leccato - non lo so</b></p>
	<p>3. Quello è il bambino che il gatto che _____ una leccata ha molta fame.  <b>ha dato - gli ha dato - non lo so</b></p>
	<p>4. Quello è il bambino che il gatto che _____ a lungo ha molta fame.  <b>ha leccato - l'ha leccato - non lo so</b></p>

Tabella 6 Esempio degli stimoli a due livelli di embedding adatti da Beltrama e Xiang (2016)

Come si evince dagli stimoli sopracitati, si tratta di costruzioni marcate e quindi poco utilizzate. La caratteristica generale di queste frasi è l'uso di *che*, formalmente equivalente al relativizzatore maltese *li*. L'uso del *che* polivalente segue il disegno originale degli item di Beltrama e Xiang (2016) sia per i contesti dativi che accusativi. Per la presente ricerca non si è deciso di modificare questo modello pur consapevole che alcuni item, specialmente laddove si usa il verbo *dare* (item 1 e 3 a due livelli di embedding), sarebbero risultati problematici da giudicare in termini di accettabilità soprattutto per i nativi. Questa riflessione ha indotto a seguire la ricerca di Perpignan (2020) e introdurre la strategia del pronome relativo (*a cui*) con lo stesso verbo per gli item a tre livelli di embedding (item 1 e item 2) nella seconda parte del task, come si spiegherà nei paragrafi successivi. Si ricorda che il task è somministrato sia ai soggetti maltesi sia ai nativi siccome per mantenere la natura sperimentale del task bisognava neutralizzare il più possibile le variabili discriminanti a favore di un gruppo o dell'altro. L'obiettivo, infatti, è indurre il soggetto ad attuare la ricerca per il referente tipica delle costruzioni dei *filler*

*gap*<sup>71</sup> quando si arriva al *che* indeclinato per decidere eventualmente se lasciare un *gap* o inserire un *pronome di ripresa*. Questo aspetto verrà valutato nella discussione dei dati tenendo conto che anche tra i nativi ci potrebbero essere soggetti con diversi livelli di scolarizzazione e il diasistema dell'italiano prevede l'uso di un pronome di ripresa con il *che* indeclinato, come accade nella lingua maltese. Infatti l'obiettivo del task è di esplorare le risposte agli item che in alcuni casi violano il sistema e in altri la norma per poter confrontare l'esito tra la competenza nativa e la competenza dei soggetti maltesi che sono esposti ad input formale e informale in italiano.

Ne evince che il punto cardine delle frasi proposte nel *task* è il movimento sintattico. Questo movimento è celato quando si tratta di costruzioni che utilizzano il *che* poiché questo relativizzatore non segnala in modo esplicito la posizione sintattica. Sotto questo punto di vista il maltese e l'italiano sono simili, poiché dalle relative introdotte da *che* e dal maltese *li* l'elemento relativizzato non è trasparente, perché può corrispondere al soggetto o all'oggetto (si veda Cap2, par. 2.1 dove si parla dell'asimmetria delle posizioni sintattiche soggetto-oggetto). L'effetto del  *pied piping* (con la *strategia del pronome relativo a cui* e con la *strategia del gap*) è stato solo usato per gli stimoli a *tre livelli di embedding* (cfr. Appendice B) per un duplice motivo: esplorare l'effetto del  *pied piping* nei pattern di risposte dei soggetti e investigare ulteriormente il  *pied piping*, poco esplorato nelle ricerche (ne fa accenno solo Perpignan, 2020).

Si riconosce appieno la difficoltà d'uso degli stimoli di questo task sperimentale, ideati appositamente per ottenere maggiori informazioni in merito al *processing*, poiché nel momento in cui si legge una frase lunga e complessa, il soggetto deve prendere decisioni per completare la frase e per posizionare i *gap* sintattici. Inoltre, come è stato spiegato nel secondo capitolo (cfr. cap.2, par. 2.2.1), entrano in gioco altri fattori come la memoria.

---

<sup>71</sup> Nella terminologia utilizzata negli studi sul processing, il filler è la parte pronunciata mentre il gap corrisponde alla posizione in cui l'elemento è mentalmente interpretato.

Nella tabella seguente si presenta la struttura degli stimoli utilizzati in modo esplicito segnalando tutte le cancellazioni di cui il parlante/il lettore potrebbe tenere conto leggendo gli stimoli proposti:

Quello è il bambino che [	il gatto [che <del>il gatto</del> ha molta fame, ha dato una leccata <del>al bambino</del> ]]  = il bambino a cui il gatto che ha molta fame ha dato una leccata.
	il gatto [che <del>il gatto</del> ha molta fame ha leccato <del>il bambino</del> a lungo]]
	il gatto [che <del>il gatto</del> ha dato una leccata <del>al bambino</del> ha molta fame]]
	il gatto [che <del>il gatto</del> ha leccato <del>il bambino</del> ha molta fame]]

**Tabella 7 I processi di elaborazione frasale degli stimoli a due livelli di embedding adatti da Beltrama e Xiang (2016)**

La tabella riportata sopra mostra che quando ci si trova di fronte a questo tipo di frase relativa, dopo aver processato il complementatore *che* bisogna anche risolvere l'ambiguità frasale. Allungare la frase con più *embedding* (gli stimoli nella seconda parte del *task* presentano *tre livelli di embedding*) appesantisce ulteriormente il compito di elaborazione linguistica.

Si è altresì consapevoli che alcuni stimoli potrebbero risultare più ambigui degli altri, anche se questa constatazione non viene discussa esplicitamente in Beltrama e Xiang (2016). Dal *task* (Appendice B) si nota, infatti, che per via di certe proprietà semantiche gli stimoli del *gatto* e del *bambino* (cfr. tabella 6) potrebbero risultare più chiari rispetto a quelli del *compagno di banco* (*a due livelli di embedding*) o dell'*infermiera e l'anziano* (*a tre livelli di embedding*).

Il fine ultimo di questo *task sperimentale* è capire come gli studenti maltesi si comportano quando si trovano di fronte alla complessità delle *isole sintattiche*, al posizionamento del

*gap* e al *pronome di ripresa*. Si ribadisce che questo serve anche per verificare se gli studenti di italiano L2 sono capaci di formulare astrazioni sintattiche come potrebbero farle i parlanti nativi, per via delle divergenze tra il maltese e l'italiano per quanto riguarda le *isole sintattiche* (discusse nel cap.2, par.2.3).

#### **4.4.3. Procedura di somministrazione del task sperimentale**

Il *task* ha un disegno fattoriale 2x2 con due variabili indipendenti (*contesto dativo/accusativo x isola/non isola*), ognuna delle quali ha due livelli per fare in modo che gli item sperimentali occorranza in tutte le condizioni sperimentali, ottenendo pertanto una manipolazione *within item*. Nel *task* la variabile indipendente che viene manipolata è determinata dal *gap vs. pronome di ripresa* con l'aggiunta dell'opzione *non lo so* sia per i contesti di *isola* e di *non isola* come si dimostra nelle tabelle riportate sopra.

In sintesi, il campione di rispondenti deve scegliere tra le alternative proposte in cui entrambe le alternative *gap/pronome di ripresa* erano inaccettabili sul piano della norma (i contesti *non isola*) e del sistema (i contesti *isola*). I motivi sono duplici considerato che i due tipi di violazione sono o potrebbero essere sensibili i) al tema dell'input e ii) l'ipotesi all'accesso alla grammatica universale.

Si ricorda che in questa fase della ricerca si vogliono verificare gli effetti dei criteri scelti in base al lavoro di Beltrama e Xiang (2016), adattando il *task* per i fini del mio lavoro: ai soggetti non si chiede il grado di comprensibilità delle frasi ma quale opzione sceglierebbero per descrivere la situazione contestualizzata.

Sia per completare il *questionario* e per completare *il task*, gli informatori avevano circa un'ora di tempo a disposizione, ovvero la durata di una lezione alle scuole superiori. Si ricorda che ai parlanti nativi non è stato chiesto di compilare un *questionario* ma hanno solamente completato *il task* (seguendo la procedura di campionamento probabilistico



*snowball* cfr. punto v, par., 4.1). Il retroterra di questi soggetti non è, infatti, oggetto di studio della presente ricerca.

#### **4.5. Conclusioni**

Per investigare le ipotesi sull'interlingua degli studenti maltesi, in modo particolare coloro che hanno una padronanza avanzata della lingua italiana, la metodologia per la presente ricerca ha esplorato varie dimensioni investigative realizzate attraverso due fasi. Il materiale sottoposto all'analisi è composto da una produzione libera (*temi*) e una produzione controllata (il *task sperimentale*). Queste fasi sono complementari e servono per fornire un quadro descrittivo delle strategie di relativizzazione degli studenti maltesi, con una possibilità di confronto con i parlanti nativi (*task sperimentale*). La parte sperimentale della ricerca verrà discussa anche alla luce dell'analisi linguistica del corpus dei temi scritti, con il fine di ottenere un quadro completo delle strategie di relativizzazione degli studenti maltesi in italiano L2.

Si è consapevoli dei limiti del *task*, data la complessità delle frasi proposte e si è consapevoli che i risultati non sono generalizzabili a livello quantitativo per via della dimensione ridotta del campione.

## Capitolo 5

### Analisi dei dati

#### 5.1. Introduzione

Questo capitolo è strutturato in due parti seguendo la procedura metodologica descritta nel capitolo precedente. Il capitolo è suddiviso in tre parti principali: la prima parte contiene l'analisi dei temi scritti dei soggetti maltesi, la seconda parte tratta l'analisi del questionario il quale fornisce un'analisi descrittiva (qualitativa e quantitativa) dei responsi dei soggetti maltesi i quali hanno indicato le abitudini di contatto con la lingua italiana e infine la terza parte presenta i dati del *task sperimentale*.

L'analisi linguistica dei temi e il *questionario* si propone in maniera descrittiva, in quanto l'obiettivo primario è di sintetizzare le caratteristiche più salienti inerenti al fenomeno oggetto di studio. I dati del *task sperimentale* sono rappresentati attraverso la stesura di tabelle di frequenze per fornire un quadro delle varie componenti e per sintetizzare i dati quantitativi. Ad avvalorare la natura del *task* sperimentale vengono impiegate anche procedure statistiche. Per il *task* sperimentale sono stati contattati soltanto i soggetti maltesi che studiano l'italiano a livello avanzato e che hanno accettato di sottoporsi a questa fase della ricerca. Per i nativi non è stato tracciato un profilo sociolinguistico poiché in questo caso sono il gruppo di controllo.

Il campione dei soggetti che ha partecipato a questa ricerca non è rappresentativo, sia per i soggetti maltesi sia per i nativi, poiché gli obiettivi principali della ricerca si possono raggiungere tramite un numero limitato di partecipanti, i dati linguistici forniti dai quali vanno studiati e analizzati a fondo. Il *questionario* è stato sottoposto solo a soggetti maltesi perché questo strumento serve per osservare e valutare la loro varietà di apprendimento.

## 5.2. Prima parte dell'analisi dei dati: Analisi dei temi scritti

### 5.2.1. Le fonti e i criteri di selezione delle relative restrittive

L'analisi in oggetto della presente ricerca si basa su un corpus di temi scritti<sup>72</sup> da studenti maltesi che hanno sostenuto l'esame di stato<sup>73</sup> ai tre livelli di competenza *SEC*, *IM* e *AM*<sup>74</sup>.

Le frasi relative identificate nel corpus hanno la seguente struttura: *SN antecedente+che* seguito da *gap o pronome di ripresa*; *pronome relativo* seguito da *gap* (esempio 17 segnalato con \_) o *pronome di ripresa* (esempio 18 in grassetto e in corsivo).

17) L'uomo che\_ ha ucciso il serpente

18) questi finti lavori della metro, che non *li* hanno mai portati a termine

(Ballaré, Cerruti e Gorla, 2019: 76)

L'analisi di questi esempi è stata condotta in base ai seguenti parametri: la restrittività del sintagma nominale, la testa della frase relativa (+-*def.*, +-*anim.*), la posizione sintattica lungo la gerarchia di accessibilità, il pronome relativo e la strategia di relativizzazione espressa dal *gap* e/o il *pronome di ripresa* (e tipo di ripresa) ed infine, il livello di *embedding*<sup>75</sup> (in particolare con riferimento al *task sperimentale*). Un esempio di analisi e di codificazione di un esempio è riportato nella tabella che segue:

Nella mia infanzia, ho fatto molti belli ricordi che ricorderò per tutta la mia vita (**SEC\_1**)

<sup>72</sup> Per il livello *SEC* gli studenti devono scegliere un tema tra due titoli da svolgere in circa 200 parole; a livello intermedio (*IM*) gli studenti hanno una scelta tra 5 titoli da svolgere in circa 300-350 parole e a livello avanzato (*AM*) gli studenti hanno una scelta tra 5 titoli da svolgere in circa 450-500. Per tutti i livelli, per il tema si assegna un massimo di 20 punti.

<sup>73</sup> B1-B2/C1.

<sup>74</sup> Si ricorda che l'equivalenza con i livelli del QCER si basa esclusivamente sulle competenze a cui si mira nei tre livelli, poiché il processo di equipollenza ufficiale non è stato mai effettuato.

<sup>75</sup> Hendery (2012) specifica che il termine *embedding* è generalmente usato per indicare una configurazione sintattica in cui la frase relativa è subordinata all'antecedente. L'autrice spiega che il termine è sinonimo di *centre-embedding* in frasi in cui la frase relative è circondata da materiale della frase matrice. Come esempio l'autrice fornisce la frase seguente: *the girl [who just left] bought the last book*. Lehmann (1986) fa riferimento a *centre-embedding*, mentre Haspelmath (1995) e Cristofaro (2003) considerano l'*embedding* come una struttura formale presente in alcune strutture ma non in tutte le frasi subordinate.

Esempio	SN testa	Pronome relativo	Strategia di relativizzazione Gap - /ripresa +	Funzione sintattica lungo la gerarchia di Keenan e Comrie
SEC_1	i ricordi (- animatezza, +def)	che	-	oggetto

**Tabella 8** Esempio di un'analisi di un esempio estrapolato dalla produzione scritta dei maltesi a livello SEC

Questa procedura consente, da un lato, di semplificare l'identificazione dei parametri rilevanti per questa ricerca, dall'altro, di gestire con efficacia i dati e di indicare la presenza e/o assenza di una marca esplicita di caso [+/- caso], attraverso la quale si stabilisce il rapporto con l'antecedente<sup>76</sup>. Tra le frasi identificate, sono state incluse anche le produzioni relativizzate non *target-like*, che differiscono spesso solo nella forma e non nella funzione discorsiva, poiché fanno parte dell'interlingua degli studenti maltesi che la ricerca vuole investigare<sup>77</sup>. Per facilitarne l'identificazione, questi esempi sono stati contrassegnati dal puntino nero ● come riportato nella seguente tabella:

*La funzione di comunicazione da un posto nel mondo al altro in un piccolo tempo, avrà la funzione della video chat che posso vedere uno al altro come era come distanza di un braccio (IM\_5)*

Esempio	SN testa	Pronome relativo	Strategia di relativizzazione Gap - /ripresa +	Funzione sintattica lungo la gerarchia di Keenan e Comrie
● <i>IM_5</i> la funzione della <i>video chat che posso vedere uno al altro</i>	Video chat (- animatezza, +def)	che (con cui)	-	complemento obliquo

**Tabella 9** Esempio di un'analisi di un esempio non *target-like* estrapolato dalla produzione scritta dei maltesi a livello IM

<sup>76</sup> In generale le costruzioni [-caso] si formano con il subordinatore invariabile che e/o l'uso sovraesteso di *dove*; la strategia utilizzata per i referenti altamente accessibili è il *gap* mentre la minore recuperabilità di un referente (per via di memoria, distanza sintattica e altri fattori) richiama generalmente come marca un *pronome di ripresa*.

<sup>77</sup> Per questo motivo in questi esempi non è stato usato l'asterisco (\*) tipico nelle analisi linguistiche per indicare una frase agrammaticale che non rispetta le normali regole della lingua.

In questa ricerca le sequenze acquisizionali saranno identificate in base alla dinamica con cui cambiano la distribuzione delle frasi relative e le strategie di relativizzazione. Di conseguenza se una forma relativizzata viene adoperata spesso da soggetti *SEC* e appare anche tra i soggetti *IM* e *AM* (avvicinandosi maggiormente alla produzione standard, assieme all'emergere di forme più complesse), significa che la forma "iniziale" è stata acquisita.

### 5.2.2. Il quadro generale

I dati si basano sulla frequenza di occorrenze (tokens) delle frasi relative restrittive e delle strategie di relativizzazione in un corpus scritto composto come segue:

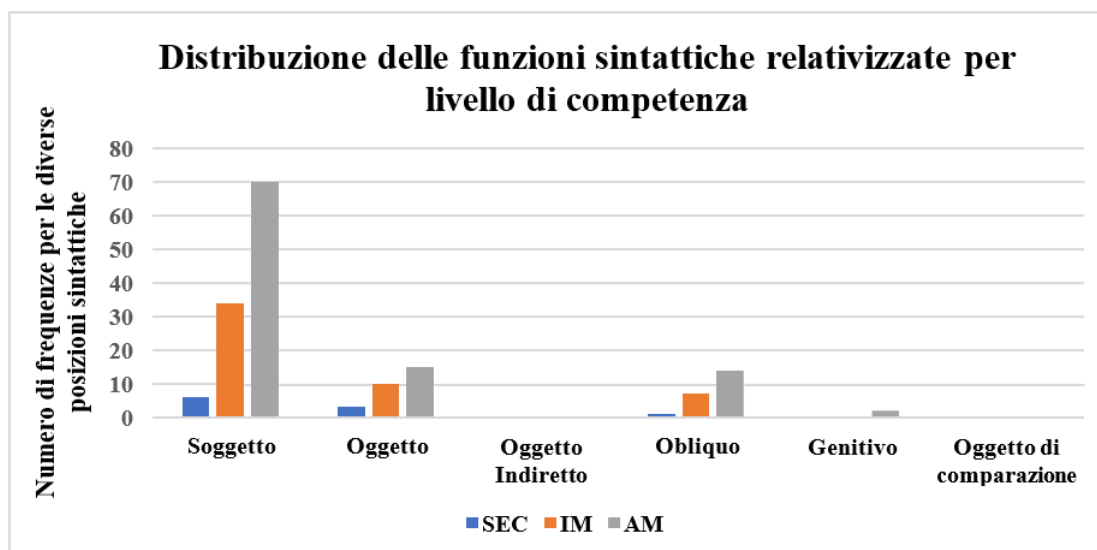
<b>Livello</b>	<b>Numero complessivo di parole che compongono il corpus tratto da 30 temi per ciascun livello</b>
SEC	6,565
IM	9,188
AM	15,264

*Tabella 10 Numero di parole presenti in 30 temi analizzati per ciascun livello di competenza*

Le percentuali nella Tabella 11a e Grafico 1 consentono di vedere sostanzialmente che la maggior parte dei dati del corpus sono stati raccolti dai dati forniti da soggetti al livello più avanzato.

<b>Livello</b>	<b>Funzione sintattica relativizzata</b>					<b>Oggetto di comparazione</b>
	<b>Soggetto</b>	<b>Oggetto</b>	<b>Oggetto Indiretto</b>	<b>Obliquo</b>	<b>Genitivo</b>	
<b>SEC</b>	6 (5%)	3 (11%)	0	1 (4%)	0	0
<b>IM</b>	34 (31%)	10 (36%)	0	7 (32%)	0	0
<b>AM</b>	70 (64%)	15 (53%)	0	14 (64%)	2 (100%)	0
<b>N di esempi di relativizzazione</b>	<b>110</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

*Tabella 11a Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate % dei tre livelli di competenza*



*Grafico 1 Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate per livello di competenza*

Il peso proporzionale delle relative difficili non aumenta nel tempo. Si nota che con lo sviluppo delle competenze (cfr. tabella 11b) il numero delle relative aumenta complessivamente. Di conseguenza aumentano anche i tipi diversi di frasi relativa. Tuttavia, le relative più complesse restano poche e non aumentano proporzionalmente.

Livello	Funzione sintattica relativizzata					Oggetto di comp.	N di esempi di relativizzazione
	Soggetto	Oggetto	Oggetto Ind.	Obliquo	Genitivo		
SEC	6 (60%)	3 (30%)	0	1 (10%)	0	0	10
IM	34 (67%)	10 (20%)	0	7 (13%)	0	0	51
AM	70 (69%)	15 (15%)	0	14 (14%)	2 (2%)	0	101

*Tabella 11b Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate % per ogni livello dei diversi tipi di relativa*

In sintesi la capacità dei soggetti maltesi di costruire frasi relative seguendo la forma standard rispecchia la gerarchia di accessibilità nelle percentuali riportate sotto:

Soggetto	Oggetto Diretto	Oggetti indiretto	Complemento obliquo	Genitivo	Oggetto di comparazione
68%	17%	-	14%	1%	-

*Tabella 12 Gli esempi estratti dal corpus dei soggetti maltesi lungo la gerarchia di accessibilità*

Nei paragrafi seguenti, si propone un'analisi dettagliata della relativizzazione della lingua

d'arrivo nei testi scritti in italiano di apprendenti maltesi.

### 5.3. Analisi sintattica

#### 5.3.1. Le relative non-target

In 10 temi su 30 a livello *SEC* si osserva che la relativizzazione viene formulata tramite forme non-target di vario tipo e presentano una connessione sintattica. Le formule fisse non analizzate sono una sotto parte di queste costruzioni rilevate dal corpus maltese, come gli esempi (19-23) nei quali si adopera *quello che* copiato dal titolo del tema<sup>78</sup>:

- 19) Io sono dispiaciuto *per quello che è successo (SEC\_4)*
- 20) Io non e piace di litigati e sono dispiaciuto per *quello che è successo (SEC\_6)*
- 21) Oggi sto scrivendo per spiegarti che io sono dispiaciuto di *quello che è successo (SEC\_7)*
- 22) Io non vorrei litigato con te e molto dispiaciuto per *quello che è successo (SEC\_12)*
- 23) So che hai telefonato me tanti volte sul mio cellulare ma *che è successo è c'è molto traffico perché più avanti ha successo un brutto incidente (SEC\_1)*

In un altro esempio (24) si nota il calco dall'inglese tramite il processo *stranding*:

- 24) Tu sei l'unica persona *io parlato con* perché tu sei molto gentile e intellettuale (*SEC\_19*)

La semplificazione sintattica in (24) verte sul sintagma preposizionale *io parlato con* tramite una strategia di espansione in funzione di un complemento obliquo *con cui*. Il pronome relativo nella forma standard richiederebbe invece una strategia di integrazione sintattica dell'antecedente. L'intero sintagma preposizionale si sposterebbe all'inizio della frase, obbligatoriamente in italiano ma anche in maltese. In inglese è possibile che il sintagma preposizionale non si sposti per intero senza un oggetto successivo, tramite il processo chiamato *stranding* nella posizione in cui viene generata.

Nella frase (25), il soggetto *SEC\_13* utilizza una comunicativa tipica del parlato (il pronome dimostrativo distale *quella* seguito da *che* stabilisce la relazione di co-referenza

---

<sup>78</sup> Il titolo del tema che gli studenti dovevano svolgere era il seguente: Hai litigato con il tuo migliore amico lo chiami al telefono, mandi messaggi ma lui non risponde. Hai bisogno di spiegargli che sei dispiaciuto **per quello che è successo**. Scrivigli un'email dove chiedi scusa e gli spieghi come sono andate le cose.

restringendo il campo dell'antecedente come succede in una relativa restrittiva), come segnalano Sanfelici e Poletto (2015)<sup>79</sup>.

- 25) Non so esattamente cosa che succede, sapevo solo il fatto che c'è la possibilità di perso la mia mamma, **quella che** a due anni sembra che il fine del mondo (*SEC\_13*)

In questo caso il *che* relativo con verbo all'indicativo *quella che...sembra* ha come antecedente l'intera frase (simile al costrutto target *cosa che*) che può anche sfumare semanticamente in una subordinata causale:

### 5.3.2. La frase relativa presentativa

Nella produzione scritta degli studenti maltesi, specialmente a livello *IM* e *AM*, si trovano esempi della *frase relativa presentativa*, costruita con il deittico *ci* seguito da una copula.

In questi paragrafi si presentano alcuni esempi dal corpus<sup>80</sup>.

Nella seguente tabella si riportano i dati riguardanti l'uso della frase relativa presentativa:

	<b>c'è...che /ci sono...che</b>
<b>Livello SEC</b>	1 (3%)
<b>Livello IM</b>	30 (77%)
<b>Livello AM</b>	8 (20%)
<b>Totale</b>	<b>39 (100%)</b>

*Tabella 13 Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate per livello di competenza*

Nell'evoluzione delle forme relative, la struttura copulativa precorre la relativizzazione sul *soggetto* poiché, a differenza delle relative restrittive, non richiede un rapporto di dipendenza sintattica. In questi casi, l'antecedente e la relativa sono in un rapporto di predicazione (Sornicola 2007, Venier 2007). Questa struttura si adopera per la gestione del *topic* (cfr. esempio 26) in quanto mette in rilievo un elemento della frase dopo l'impiego di *c'è*. Va notato che queste costruzioni sono marcate poiché sono ritenute

<sup>79</sup> Gli autori riportano il seguente esempio *Maria, quella che conosci anche tu, è partita per Roma* (ibid., 564) come esempio di uso del pronome distale nell'italiano colloquiale.

<sup>80</sup> Il tema della prossimità funzionale tra le pseudorelative e le frasi relative da un lato e le frasi complete dall'altro, lontano dagli scopi del presente lavoro, comporta l'individuazione di una costruzione indipendente o l'inclusione delle pseudorelative nella costruzione relativa restrittiva (Scarano, 2002). Sul tema si vedano anche Cristofaro (2003) e Puglielli e Frascarelli (2008).



tipiche delle varietà di parlato (es. le barzellette).

- 26) Quando avevo quattro anni *c'era un giocatore che* mi piaceva, ma la mia famiglia non aveva abbastanza soldi per portarmi a vedere una partita (*SEC\_21*)

A livello *IM*, in tre strutture sulle 30 registrate (il 10%, cfr., tabella 13), il *c'è presentativo* non concorda con il SN, come negli esempi seguenti:

- 27) *c'è persone che* abusano altre gente verbale sul social media (*IM\_10*)  
 28) *c'è tanti tipi diversi di tecnologia che* usiamo (*IM\_13*)  
 29) *ci sono gente che* prenda una opportunità di fare vantaggio sul ragazzi (*IM\_25*)

Per converso, anche se il genere testuale rimane uguale per tutti i livelli di competenza, si nota che a livello *AM* diminuiscono le relative presentative perché subentrano altre strutture più complesse lungo la gerarchia di accessibilità, i quali saranno discusse nelle sezioni illustrate più in avanti in questo capitolo.

### 5.3.3. Le frasi relative lungo la gerarchia di accessibilità

#### 5.3.3.1. Le posizioni sintattiche oggetto e soggetto

Nel corpus maltese, nella produzione di relative *soggetto* e relative *oggetto*, si registra la prevalenza della strategia del *subject primacy* con un rapporto di proporzione al pari di 4:1 (cfr. tabella 12 par. 5.2.2), nel senso che tra i soggetti maltesi le relative soggetto sono usate quattro volte in più rispetto alle relative oggetto:

Livello	Funzione sintattica relativizzata	
	Soggetto	Oggetto
<b>SEC</b>	6 (4%)	3 (2%)
<b>IM</b>	34 (25%)	10 (7%)
<b>AM</b>	70 (51%)	15 (11%)
<b>N di esempi di relativizzazione</b>	<b>138</b>	
<b>Percentuali di relative soggetto e oggetto pari ad un rapporto 4:1</b>	<b>80%</b>	<b>20%</b>

Tabella 14a *Frasi relative soggetto e oggetto nella produzione scritta dei soggetti maltesi % dei tre livelli di competenza*

Nella Tabella 11a (par. 5.2.2) si mostra come la produzione sintattica *soggetto-oggetto*

risulta più numerosa per la relativizzazione del *soggetto*, con 110 occorrenze rispetto alle 28 occorrenze di forme relativizzate dell'*oggetto*. Le occorrenze aumentano in relazione al livello di competenza (cfr. tabella 14a). Il distacco maggiore tra le due posizioni sintattiche (cfr. tabella 14b), si trova a livello **IM** e **AM** con 77% forme di relativizzazione del *soggetto* rispetto al 23% dell'*oggetto* per i soggetti **IM** e 82% di relativizzazione del *soggetto* e 18% dell'*oggetto* per i soggetti **AM**. Lo stesso effetto non si registra per il livello **SEC** con un conteggio di 6 casi (il 67%) di relativizzazione del *soggetto* e 3 casi (il 33%) dell'*oggetto*. Il numero complessivo delle relativizzazioni è molto basso per questa categoria.

Livello	Funzione sintattica relativizzata		N di esempi di relativizzazione
	Soggetto	Oggetto	
<b>SEC</b>	6 (67%)	3 (33%)	<b>9</b>
<b>IM</b>	34 (77%)	10 (23%)	<b>44</b>
<b>AM</b>	70 (82%)	15 (18%)	<b>85</b>

*Tabella 14b Frasi relative soggetto e oggetto nella produzione scritta dei soggetti maltesi % per ogni livello*

Le percentuali nella tabella 14a, indicano che la relativizzazione sul *soggetto* e *oggetto* aumentano in relazione alla competenza. Va notato, però, che la proporzione delle relative sulla posizione sintattica oggetto diminuisce, (es. 18% nel caso degli AM; 33% nel caso del SEC) seguendo il pattern identificato nella tabella 11b per tutte le posizioni sintattiche. In queste due posizioni sintattiche i soggetti maltesi hanno usato la forma standard per mezzo del complementatore *che*. Non sono stati registrati esempi con il *pronome di ripresa*.

### **5.3.3.1.1. Transitività<sup>81</sup>**

Dato che una costruzione sintattica dipende dalla organizzazione di vari elementi, più aumenta la lunghezza e la complessità frasale, più vengono richieste capacità di controllo

<sup>81</sup> Sulla base di dati di frequenza relativi all'inglese Fox (1987) sostiene che le frasi relative più frequenti sono quelle formate su soggetti intransitivi e oggetti transitivi.

dei vari elementi per produrre una frase coesa e con chiarezza comunicativa. L'argomento riguardo il *subject primacy* in Keenan e Comrie (1977) è stato discusso nei lavori di Fox (1987), la quale ha asserito che le difficoltà non dipendono da una spiegazione cognitiva ma dal genere testuale e dal contesto comunicativo. In questa prospettiva si rilevano esiti diversi a seconda della fonte da cui gli esempi sono tratti, dati orali vs. scritti. Siccome questa ricerca si basa su dati scritti, ci si aspetta che la relativizzazione sui soggetti di verbitransitivi sia più frequente. I dati tratti dalla produzione scritta dei soggetti maltesi sono presentati nella tabella sottostante. La tabella permette anche di fare delle constatazioni sulla posizione sintattica oggetto:

Livello	Parametro della transitività per le posizioni sintattiche del soggetto e oggetto			
	Soggetto		Oggetto	
	Transitivi <sup>82</sup>	Intransitivi	Transitivi	Intransitivi
<b>SEC</b>	50% (n=3)	50% (n=3)	100% (n=3)	-
<b>IM</b>	47% (n=16)	53% (n=18)	80% (n=8)	20% (n=2)
<b>AM</b>	64% (n=45)	36% (n=25)	67% (n=10)	33% (n=5)
<b>Totale</b>	<b>64</b>	<b>46</b>	<b>21</b>	<b>7</b>
<b>Percentuali</b>	<b>58%</b>	<b>42%</b>	<b>75%</b>	<b>25%</b>

Tabella 15 Il parametro della transitività nel corpus maltese % per ogni livello e dei tre livelli di competenza

La maggioranza di frasi relative sul soggetto sono proposizioni con verbi transitivi per il livello *AM*, mentre per gli altri livelli *SEC* e *IM*, i valori sono pressoché uguali. La transitività è maggiore anche sulla posizione sintattica dell'*oggetto* con costruzioni che prendono pronomi soggetto di prima e seconda persona come nel seguente esempio: *il*

<sup>82</sup> Dixon (1979) usa la terminologia *S-relatives* per i soggetti intransitivi e *A-relatives* per le relative transitive.

*litigio che noi abbiamo fatto*<sup>83</sup> (*SEC\_5*).

Dato che la transitività incide sulla formazione e sul *processing* delle frasi relative (Fox 1987) è interessante commentarla in base ai dati presentati in tabella 13 dove si mostra che le relative presentative sono più numerose delle proposizioni relative sull'oggetto diretto. Secondo Diessel e Tomasello (2005) questo si deve alla semplicità strutturale delle frasi presentative. Tuttavia, a livello *SEC* si registra solo l'1% di presentative rispetto al 100% di relativizzazione dell'oggetto diretto di un verbo transitivo; a livello *IM* questi valori sono il 77% rispetto al'80%. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che gli esempi sono estrapolati da un corpus scritto e i soggetti studiano l'italiano in un contesto formale. A livello *AM*, invece, le presentative sono numericamente minori: il 20% rispetto al 67% di relativizzazione dell'oggetto diretto di un verbo, indicando che si attivano più facilmente a un livello avanzato. Questo dato si spiega in base a tre motivi principali: la natura del compito, l'aumento di competenza riflessa in una maturità sintattica e l'effetto dell'istruzione. Bisogna sempre tenere presente che queste constatazioni si basano su numeri contenuti e che non sono generalizzabili.

### **5.3.3.2. Le relative oblique**

Nell'interlingua degli studenti maltesi si registrano anche esempi di complementi in funzione obliqua: queste costruzioni hanno un complemento obliquo segnalato con una codificazione grammaticale diversa dallo standard e vengono formate tramite il *preposition stranding* o manca la concordanza di genere e numero con il pronome relativo:

---

<sup>83</sup> L'italiano è una lingua pro-drop e il soggetto può essere omesso quando è sottinteso dal contesto. Il pro-drop è presente anche nelle relative oggetto, quindi il soggetto può occupare una posizione post-verbale.

Livello di competenza	Oblique formate in modo standard (con il pronome relativo)	Strutture con funzione di oblique	Totale (n=)	% dei tre livelli di competenza rispetto al numero di relativizzazioni nella posizione sintattica obliqua
<b>SEC</b>	0	1	<b>1</b>	<b>5%</b>
<b>IM</b>	2	5	<b>7</b>	<b>33%</b>
<b>AM</b>	12	1	<b>13</b>	<b>62%</b>
<b>TOTALE</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

*Tabella 16a Percentuali dei tre livelli di competenze di relative oblique nel corpus maltese*

Dai dati riportati nella tabella si vede che le relative oblique aumentano man mano che cresce il livello di competenza, il rapporto è di 1:7:13.

Tabella 16b riportata sotto si nota che il numero assoluto di queste costruzioni aumenta man mano che si innalza il livello di competenza dei soggetti. Di conseguenza cambia anche la loro proporzionalità e, per esempio, le oblique standard rappresentano il 92% delle forme raccolte:

Livello di competenza	Oblique formate in modo standard	Strutture con funzione di oblique	Totale (n=)
<b>SEC</b>	0	1 (100%)	<b>1</b>
<b>IM</b>	2 (29%)	5 (71%)	<b>7</b>
<b>AM</b>	12 (92%)	1 (8%)	<b>13</b>

*Tabella 16b Percentuali per ogni livello di competenza di relative oblique nel corpus maltese*

Su un totale di 21 esempi in funzione obliqua, 7 condividono la funzione ma non la forma della struttura sintattica standard. Gli esempi seguenti sono accompagnati da un commento per le sottocategorie individuate:

Esempio dal corpus maltese	Commento
quindici mila spettatori <b>con cui</b> me ( <i>SEC_11</i> )	<b>Strategia di relativizzazione con problemi di selezione della preposizione</b> (n=4 <sup>84</sup> , il 57%)
Un svantaggio molto comune sul aree low cost e le cadute e le tragedie <b>che</b> sono molto famosi <b>per</b> ( <i>IM_20</i> )	<b>preposition stranding con sovraestensione di che</b> (n=1, il 14%)
Io penso che questo è uno dei valori <b>che</b> dobbiamo stare da largo ( <i>AM_7</i> )	<b>sovraestensione di che</b> (n=2 <sup>85</sup> , il 29%)

Gli esempi sopracitati mostrano che la maggior parte delle relative non standard, nelle categorie *relativizzazione con problemi di selezione del pronome e/o della preposizione*, e *del preposition stranding* sono simili, anche se si rileva una distribuzione diversa a seconda:

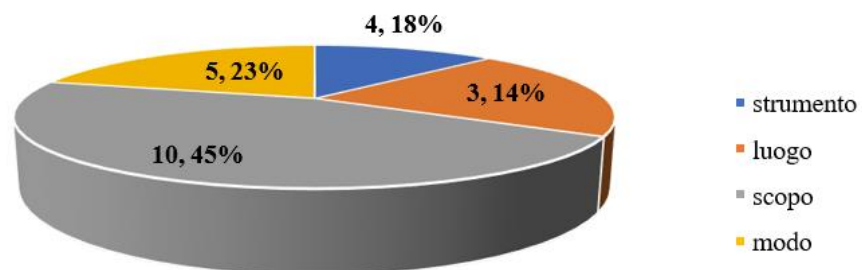
- i) del livello di competenza – la maggior parte si trovano a livello **IM**;
- ii) delle preposizioni specifiche – ci sono due esempi introdotti dalla preposizione *con*, un esempio con la preposizione *in* e un altro con *per*;
- iii) la frequenza di utilizzo delle strategie lessicali - in particolar modo per il *preposition stranding*. Lo stranding a livello **SEC**: tu sei l'unica persona **io parlato con** perché tu sei molto gentile e intellettuale (*SEC\_19*)<sup>86</sup> è diverso dall'esempio a livello **IM** riportato nella tabella sopra: *un svantaggio molto comune sul aree low cost e le cadute e le tragedie che sono molto famosi per* (*IM\_20*). La differenza risiede nell'uso del pronome relativo nel caso dell'esempio **IM**. Questo mostra un *processing* diverso ai due livelli in quanto a livello **SEC** la frase rappresenta una forma di giustapposizione mentre a livello **IM** c'è un tentativo di integrazione sintattica tramite il pronome relativo *che*.

<sup>84</sup>Gli altri tre esempi si trovano a livello **IM**: la chiudono con una parola d'ordine i quale per gli hacker chiedono una somma in denaro (*IM\_11*); dalle varie statistiche rilasciate dall'Unione Europea un fenomeno regressivo sta accadendo in quale i giovani non riescono più ad esprimersi bene neanche nella propria lingua nativa (*IM\_17*); i social media hanno facilitato il modo con cui facciamo comunicazione (*IM\_22*).

<sup>85</sup>L'altro esempio è di un soggetto **IM**: la funzione di comunicazione da un posto nel mondo al altro in un piccolo tempo, avrà la funzione di video chat che posso vedere uno al altro come era come distanza di un braccio (*IM\_5*).

<sup>86</sup>Cfr. par. 5.3.1.

I rimanenti 14 esempi (cfr. tabella 16a) sono stati formati in base alla struttura obliqua in italiano standard. All'interno delle strutture rappresentanti della categoria sintattica *obliqua* sono state identificate quattro sottocategorie funzionali come segue: *strumentale/mezzo*, *luogo*, *scopo* e *modo*. Per tutte queste funzioni è stata utilizzata la strategia del *gap* e del *pronome relativo* come in questo esempio: *un coltello con cui l'umanità si toglie la propria vita (AM\_11) – [SN strumento + pronome relativo obliquo]*



**Grafico 2** Funzione delle relative oblique nel corpus maltese

La strategia del *gap* e del *pronome relativo* è stata prevalentemente utilizzata per la posizione obliqua con funzione di *scopo* (il 10%) e *modo* (il 5%) per quest'ultima categoria si riportano i seguenti esempi tratti dal soggetto *AM\_11* in particolare perché solo per questa categoria si sono trovati l'uso di una relativa obliqua in successione per esprimere un pensiero completo di un argomento cominciato e finito: *nonostante l'ammigliorazione dei modi in cui diverse culture interagiscono e la maniera in cui, grazie alla scienza e alla tecnologia, il mondo si è unificato in una società globalizzata, questo non solo non ha servito a smettere le guerre tra diversi nazioni ma ha sfortunatamente aumentato i modi in cui si fa guerra (AM\_11).*

Per analizzare ulteriormente l'uso del *gap* per la posizione sintattica degli obliqui, le occorrenze sono state divise ulteriormente in altre due categorie: *a breve distanza* e *a lunga distanza* tenendo conto del numero dei sintagmi tra il sintagma nominale testa e il

gap:

un processo	[con il quale	la lingua	cambia	_____]			
1		2	3	con il processo	1		<b>Dipendenza breve</b>
							<b>(IM_17)</b>
una società	[nella quale	tutti sono	comodi	e liberi	_____]		
1		2	3	4	5	nella società	<b>Dipendenza lunga</b>
						1	<b>(AM_30)</b>

Si nota che a livello **IM** le due relative oblique standard rilevate dai temi scritti (cfr. tabella 16) sono una a breve distanza e una a lunga distanza, mentre a livello **AM**, escludendo le relative *di modo* (n=5), si dividono in 5 a breve distanza e 4 a lunga distanza. Ammesso che si tratta di indicazioni, basate su dati limitati, pare che la relativizzazione sul complemento obliquo a breve distanza preceda quella a lunga distanza.

**5.3.3.2.1. L'uso di dove nella posizione sintattica del complemento obliquo**

Le uniche eccezioni nelle quali non viene usato il pronome *che* sono rappresentate da qualche occorrenza in cui *dove* viene adoperato in funzione di congiunzione relativa. In questo caso la forma *dove* è attestata nei dati dei tre gruppi di apprendenti:

<b>Dove</b>	
<b>Livello SEC</b>	1 in cui 'dove' si adopera con sovraestensione in funzione di congiunzione relativa
<b>Livello IM</b>	13 di cui 5 esempi con sovraestensione in cui 'dove' si adopera in funzione di congiunzione relativa
<b>Livello AM</b>	17 di cui 7 esempi con sovraestensione esempi in cui 'dove' si adopera in funzione di congiunzione relativa

*Tabella 17 L'uso di dove nella produzione scritta dei soggetti maltesi*

Estrapolando gli esempi di sovraestensione si ottengono le seguenti percentuali:



<b>Dove in funzione di congiunzione relativa</b>	
<b>SEC</b>	1 (il 5%)
<b>IM</b>	8 (il 42%)
<b>AM</b>	10 (53%)
<b>Totale</b>	<b>19</b> (100%)

Tabella 18 Sovraestensione di dove nel corpus maltese

Nelle produzioni scritte dei soggetti maltesi ci sono sovraestensioni rappresentate dalle proposizioni relative in cui *dove* rappresenta metaforicamente la relativizzazione di un complemento di stato in luogo (come negli esempi 30, 31 e 33). Nei livelli **IM** e **AM**, bensì ci sia un uso produttivo della strategia del pronome relativo *cui/quale*, si registrano ugualmente esempi in questa categoria:

- 30) Chopped kids è una competizione dove ci sono quattro bambini (**SEC\_9**)
- 31) Altri invece utilizzano i social network per scopo di lavoro dove ad esempio un sarto di abiti si può farsi pubblicità gratis tramite un account in una dei svariati social network (**IM\_11**)
- 32) Anche tramite i social network le persone possono sentire un furto d'identità dove altre persone si spacciano per altri dietro dei profili falsi dei social network (**IM\_11**)
- 33) Il Black Friday è diventato un appuntamento ogni anno dove tutti i negozi fanno un sconto in più del normale. (**AM\_10**)

### 5.3.3.3. La posizione sintattica del complemento genitivo

Le relative sulla posizione sintattica del *genitivo* si trovano solo a livello **AM** (n= 2), come segue:

- 34) Nel passato se qualcuno non poteva trovare il libro di cui aveva bisogno nelle librerie di Sliema o Valletta, avrebbe dovuto chiedere a uno dei negozi di portarlo dall'estero (**AM\_5**)
- 35) In questo giorno la gente compra anche cose che ha bisogno di perché per loro la priorità è un capriccio (**AM\_10**)

Benché la strategia del *pronome relativo* sia produttiva a livello **AM** e alcuni soggetti a questo livello siano capaci di gestire le dipendenze a lunga distanza (anche dal fatto che si producono persino la posizione sintattica del genitivo), l'ampliamento del dominio

funzionale di *che* continua a figurare nell'interlingua dei soggetti maltesi. A questo proposito, si nota l'uso produttivo della formulazione di possesso *di cui* (si veda l'esempio di *AM\_5*) e la sovraestensione di *che* (*AM\_10*).

Il caso del soggetto *AM\_10* è interessante perché questo soggetto non ha usato altre relative che si possono collocare lungo la gerarchia di accessibilità, però dal suo elaborato sono stati estratti due esempi di *dove*, un esempio come avverbio di luogo e un altro in cui *dove* è stato sovraesteso (cfr., par 5.3.3.2.1 sopra). Va notato che la struttura della frase in funzione di genitivo è simile alla relativa non-target del soggetto *SEC\_19* (*io parlato con* si veda par. 5.3.1).

#### 5.4. Analisi dei fattori semantici

##### 5.4.1. Definitezza

Sulla posizione sintattica del *soggetto* l'accesso al SN nominale testa differisce in termini di astrattezza semantica e definitezza:

Livello	Funzione sintattica	Definitezza	Indefinitezza	Totale di relative soggetto e oggetto
SEC	soggetto	4	2	6
	oggetto	3	0	3
<b>Totali</b>		<b>7</b> 78%	<b>2</b> 22%	<b>9</b>
IM	soggetto	16	18	34
	oggetto	7	3	10
<b>Totali</b>		<b>23</b> 52%	<b>21</b> 48%	<b>44</b>
AM	soggetto	30	40	70
	oggetto	13	2	15
<b>Totali</b>		<b>43</b> 57%	<b>42</b> 49%	<b>85</b>

Tabella 19 Distribuzione delle funzioni sintattiche relativizzate per livello di competenza

L'azione identificativa (+*def.*) della relativa restrittiva viene espressa nel corpus tramite l'articolo determinativo (cfr. tabella 11): *le persone che usano i cellulari smart phone e la rete sul tablet o pc sta crescendo (IM\_3)* o tramite il dimostrativo (*questo/quello*) in funzione di riferimento cataforico interpretato alla luce della relativa: *fake news è un nome proprio data a quelle notizie che sono fabbricate e non hanno alcuna verità. Tante persone sui social media cadono nella nasba<sup>87</sup> di queste notizie false che sono creati per fare propaganda (IM\_4); questo incidente che fino in un memoria felice (SEC\_13).*

Il tratto di indefinitezza (-*def.*) si adoperava maggiormente nei contesti in cui precede un referente generico come dimostrano gli esempi sotto (37-42) tratti dalle produzioni a livello *IM* e *AM*:

- 36) Possiamo anche avere musica tradizionale di cantanti e musicisti locali che sono molto rinomati (*IM\_15*)
- 37) La violenza e le guerre sono elementi che sono veramente difficili da eliminare dalla mente e dagli abitudini dell'uomo (*AM\_1*)
- 38) L'amore o la famiglia che danno una tipo di contentezza vera nella nostra vita che rimarra con noi per sempre (*AM\_8*)
- 39) Oggigiorno i giovani hanno una vasta scelta di corsi e programmi scolari che loro possono fare (*AM\_13*)
- 40) paio di esempi sarebbero come l'erasmo o un parte del sillabo che porta agli studenti per avere esperienza fuori loro paese (*AM\_16*)
- 41) Quando uno studia all'estero, può incontrare nuove persone e sfide che infine aiutano a diventare più maturo (*AM\_26*)

Si nota che negli esempi elencati sopra, l'antecedente è composto da due SN collegati da una congiunzione, indipendentemente dal tratto di definitezza.

#### 5.4.2. Animatezza

Il tratto dell'animatezza è inerente alla semantica e alla morfosintassi della frase. Non rappresenta, infatti, una semplice individuazione dell'essere [+/- umano] o [+/- animato]

---

<sup>87</sup> *Nasba* è una parola maltese che significa trappola.

ma interagisce direttamente con altre caratteristiche. Nella tabella 20 presento i dati tratti dal corpus:

Livello	+/- Animatezza del sintagma nominale testa sulle posizioni sintattiche del soggetto e oggetto					
	Soggetto		Totale relative	Oggetto		Totale relative
	+	-		+	-	
<b>SEC</b>	1 17%	5 83%	6	0 0%	3 100%	3
<b>IM</b>	22 65%	12 35%	34	0 0%	10 100%	10
<b>AM</b>	24 34%	46 66%	70	1 7%	14 93%	15

Tabella 20 Frequenze di conteggio in termini di +/- animatezza della testa nominale sulla posizione sintattica soggetto e oggetto

Sulla posizione sintattica del *soggetto* gli studenti **IM** prediligono l'uso di referenti animati, a differenza degli studenti **SEC** e **AM**. Sulla posizione sintattica dell'*oggetto* invece, prevale l'uso di SN inanimati in tutti e tre i livelli. Il quadro generale riguardo il tratto animatezza pre e post il pronome relativo nella posizione sintattica del *soggetto* e dell'*oggetto* si presenta come segue:

Posizione sintattica e livello di competenza	Tratto animatezza pre pronome relativo	Tratto animatezza post pronome relativo	Totale in percentuali
<b>SEC</b> Relative soggetto	-	-	66%
	-	+	17%
Relative oggetto	+	+	17%
	-	-	100%
<b>IM</b> Relative soggetto	+	-	47%
	-	-	20%
	+	+	18%
	-	+	15%
Relative oggetto	-	+	100%
	-	-	59%
<b>AM</b> Relative soggetto	+	-	22%
	-	+	9%
	+	+	8%
	-	-	100%
Relative oggetto	-	+	100%

Tabella 21 Frequenze di conteggio in termini di +/- animatezza della testa nominale sulla posizione sintattica soggetto e oggetto

Le relative sulla posizione dell'*oggetto* sono caratterizzate dal tratto - + animatezza (si veda tabella 14) disponendo delle seguenti caratteristiche: il SN che interviene ha una

forma lessicale (esempi 42-47) o pronominale (come esempi dei soggetti *SEC\_5* (cfr. par.5.3.3.1.1) e *AM\_12* (esempio 39 citato sopra), è animato e corrisponde pragmaticamente ad una informazione data. Negli esempi riportati sotto si nota che il soggetto collocato in posizione post verbale costituisce un *contrastive focus* sull'evento:

- 42) Esempio di comunicazione sono i blog che persone comuni possono aprire così che possono esprimere le loro opinioni o passare informazioni (*IM\_11*) [-+]
- 43) La line posso comprare un altro aeroplano con i soldi che i turisti ha pagato con l'uso del biglietto (*IM\_20*) [-+]
- 44) Uno può scrivere cose non adatte e anche può eliminare l'abbigliamento che la persona ha indosso (*IM\_26*) [-+]
- 45) I progressi che l'uomo ha fatto negli anni (*AM\_1*) [-+]
- 46) Personalmente, io vedo lo sport come un mezzo di comunicare, di uscire dai problemi che le persone affacciano (*AM\_23*) [-+]
- 47) Credo che questi tre sono i valori che la società deve avere (*AM\_30*) [-+]

## 5.5. Conclusione dell'analisi linguistica

Per rappresentare il percorso emerso dagli esempi tratti dal corpus maltese, rappresentato nel paragrafo successivo, si è deciso di usare il segno >>. Per le scale implicazionali si usa generalmente il segno > ma dato che le ipotesi formulate non sono sufficienti per formulare una scala implicazionale ma rappresentano i diversi passaggi nell'ordine di comparsa della relativizzazione nel corpus maltese (i cui dati non possono essere dichiarati generalizzabili senza ulteriori studi) si è deciso di rappresentare il percorso utilizzando il doppio segno. Si ribadisce che le conclusioni seguenti dipendono dalla dinamica della distribuzione delle frasi relative e dalle strategie di relativizzazione attestate nell'interlingua dei soggetti maltesi con tre livelli di competenza linguistica, che sono determinate dal corso di lingua che intraprendono (*SEC*, *IM* o *AM*). In sintesi le tappe principali (segnalate in grassetto) seguono l'ordine di complessità sintattica delle proposizioni relative (tra parentesi ci sono le sottocategorie rappresentate in corsivo di

ciascuna posizione sintattica), le quali sono organizzate in base all'ordine di comparsa attestato nel corpus maltese:

**relative non-target dipendenti da un sintagma preposizionale** tu sei l'unica persona io parlato con >> **relativizzazione del soggetto** i negozi che offrono una migliore scelta e prezzi bassi aiuta significamente le persone >> (*soggetto transitivo* le persone che lavorano più delle sette hanno l'accesso di comprare oggetti quando possono >> *soggetto intransitivo* il ricordo che è rimasto nel mio cuore) >> **relativizzazione dell'oggetto** i valori che deve avere la società >> (*oggetto transitivo* la giustizia regala la libertà che puoi trovare nella società >> *relative oggetto transitive con pronominalizzazioni* il litigio che noi abbiamo fatto >> *relative transitive oggetto lessicali* i blog che persone comuni possono aprire) >> relative con **complemento obliquo con il pronome relativo con funzione di:** *scopo* è un processo con il quale la lingua cambia, *modo* i social media hanno facilitato il modo in cui facciamo comunicazione *strumento* un coltello con cui l'umanità si toglie la propria vita, *luogo* il paese in cui si trovano) >> **relative oblique non-target** (*pronome relativo senza accordo con il sintagma nominale* un fenomeno sta accadendo in quale i giovane non riescono più ad esprimersi >> *sovrastensione di che* il valore che dobbiamo stare da largo) >> *frasi oblique formate con il preposition stranding* le tragedie che sono famosi per *sovrastensione di dove in funzione di relativa* gli hacker utilizzano il loro sapere della tecnologia per scopi di ricatto dove loro rubano informazione dalla gente) >> **genitivo con pronome relativo** il libro di cui aveva bisogno >> (*preposition stranding nella posizione sintattica del genitivo* cose che ha bisogno di).

Sotto in evidenza vi è la rappresentazione grafica dell'interlingua dei soggetti maltesi presi in esame per questa ricerca:

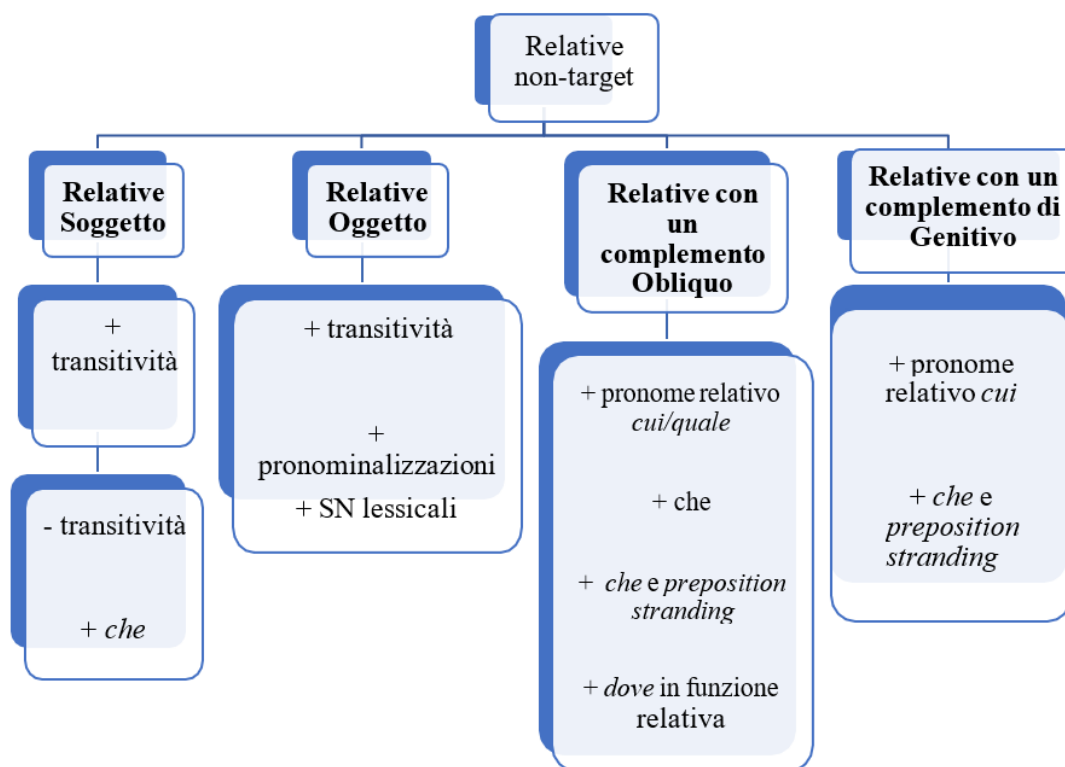


Figura 3 Le strategie di relativizzazione nell'interlingua dei soggetti maltesi

Lo studio dell'analisi effettuato sui risultati dei soggetti maltesi presi in esame dimostrano che i soggetti riscontrano difficoltà nelle posizioni sintattiche inerenti alle strategie di relativizzazione più complesse. Queste difficoltà vengono attribuite al fatto che alcune strutture non presentano una elevata frequenza nell'input, anche nei livelli più elevati (AM) in quanto in ambito scolastico non sempre vi si dedica molto spazio all'apprendimento di queste strutture.

## 5.6. Seconda parte dell'analisi dei dati: Il Questionario

### 5.6.1. Analisi descrittiva e profilo del campione

L'informazione raccolta dal *questionario* permette di fare osservazioni che potranno, successivamente, essere utili per affrontare la parte di analisi del task sperimentale.

L'analisi di questa parte della ricerca si basa sulle risposte fornite a quattordici domande (si veda *Appendice A*). Al fine di identificare i fattori che maggiormente influenzino l'uso

dell'italiano L2 e per identificare altrettanti fattori che riguardano l'esposizione alla lingua studiata, si è deciso di inserire quesiti che prendessero spunto dal lavoro di Caruana (2003).

Il questionario doveva essere compilato dai soggetti maltesi a livello *IM* e *AM* che hanno accettato di fare il *task sperimentale*. Nonostante tutte le misure prese, tramite le quali si è presentato il lavoro da svolgere con le rassicurazioni necessarie in merito alla serietà dell'iniziativa, la privatezza dei dati e l'assenza di secondi fini, si è trovata piena collaborazione dai soggetti solo da una scuola media di secondo grado (*Sixth Form*), perciò la ricerca è stata condotta con soggetti che frequentavano un corso di italiano (*IM-AM*) in questa istituzione.

Il numero totale di studenti che studiavano italiano nell'anno accademico 2018/2019 era di 115 (*IM* n= 46 e *AM* n= 69), di cui 34 (il 30%) studenti hanno accettato di partecipare alla fase del task sperimentale e quindi di compilare anche il *questionario* (per una spiegazione dettagliata della metodologia si veda capitolo 4).

### **5.6.2. La lingua madre ed esposizione ad altre lingue straniere studiate**

La maggior parte dei soggetti ha dichiarato che la loro L1 è esclusivamente il maltese (n= 20, il 59%). Dodici studenti (il 35%) hanno invece dichiarato di aver usato inglese e maltese contemporaneamente. Questo riscontro è rappresentativo della situazione bilingue locale. Tra i soggetti ci sono cinque nati in Italia (tre studiano italiano a livello *AM*, due a livello *IM*) di cui due hanno dichiarato di aver parlato in italiano fin da piccoli<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> Per questi soggetti non si hanno dettagli in merito a se sono semi autoctoni (nati da coppie miste, con un genitore italiano e l'altro maltese) e/o per quanto tempo hanno vissuto in Italia.



Nella tabella 22 si forniscono informazioni sul numero di studenti che hanno studiato lingue straniere (in alcuni casi i singoli soggetti ne hanno studiato più di una). Il maltese e l'inglese non sono state inserite tra le opzioni perché sono materie obbligatorie a partire dalle scuole primarie fino alle medie. Il francese è la lingua studiata dalla maggior parte dei soggetti a livello *AM*, a differenza dei soggetti di livello *IM* tra i quali prevale lo spagnolo:

	francese	tedesco	spagnolo
Livello AM	11	3	7
Livello IM	4	3	10

Tabella 22 Suddivisione di soggetti a seconda delle lingue studiate in un contesto formale

Nella prossima tabella si forniscono informazioni in merito alla frequenza con la quale i soggetti seguono programmi televisivi nelle diverse lingue studiate e/o parlate.

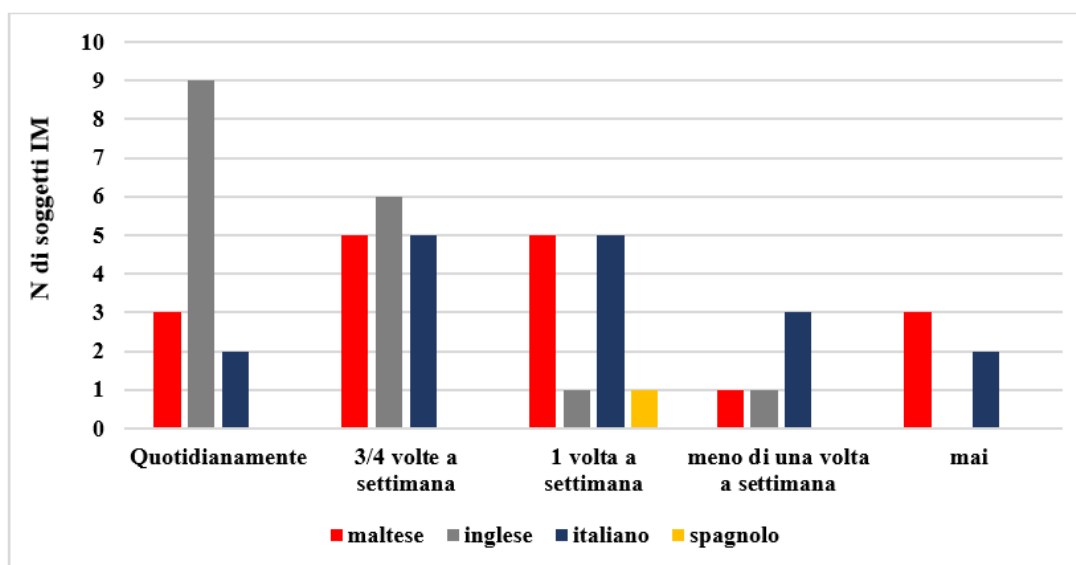
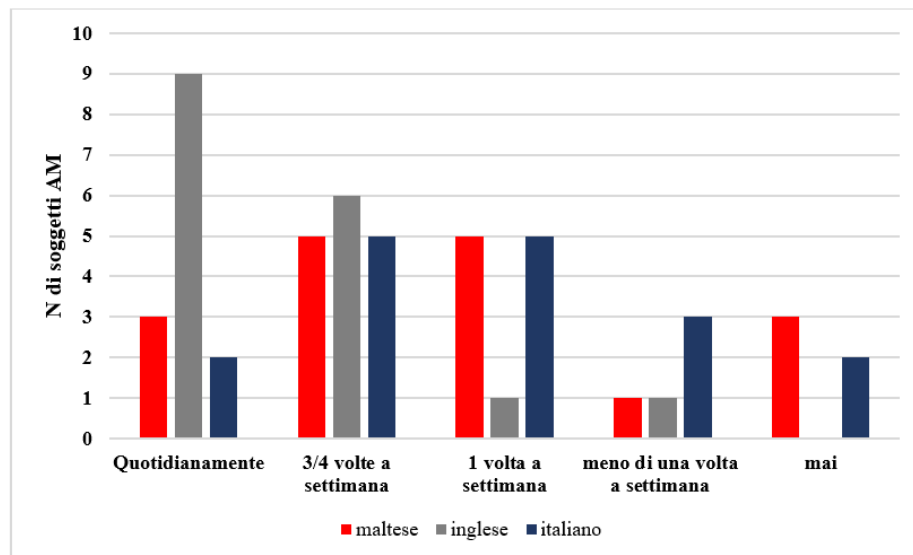


Grafico 3 I programmi nelle diverse lingue visionati dai soggetti IM

I soggetti a livello *IM* (Grafico 3) seguono maggiormente programmi televisivi in inglese, infatti il 53% dei soggetti a livello *IM* li seguono quotidianamente. Come si rileva dai lavori svolti a Malta sull'argomento (Caruana 2013; Caruana e Pace 2015), ormai gli studenti che studiano l'italiano a diversi livelli di competenza, hanno poco input in questa lingua (specialmente dalla tivù 'tradizionale') poiché le abitudini degli studenti maltesi sono cambiate, soprattutto per via della disponibilità di un'ampia scelta di mezzi di

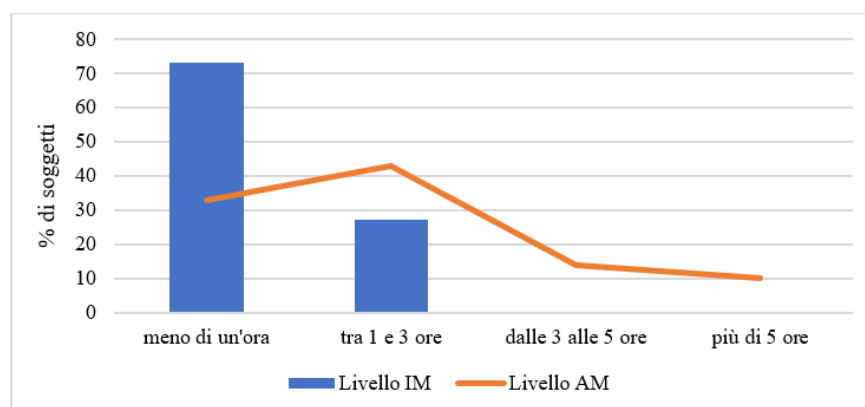
comunicazione che trasmettono in inglese. Si nota la stessa tendenza anche per i soggetti a livello *AM* (Grafico 4).

Tuttavia, i soggetti *AM* seguono di più la tivù italiana: infatti, l'88% dei soggetti (sommando le categorie *quotidianamente* e *3/4 volte a settimana*) la segue regolarmente.



**Grafico 4** I programmi nelle diverse lingue visionati dai soggetti *AM*

Dopo aver riportato le valutazioni dei soggetti *IM* e *AM*, l'analisi successiva riguarda il consumo televisivo, ovvero per quanto tempo i soggetti dichiarano di seguire i programmi televisivi in italiano:



**Grafico 5** Il trend di tempo trascorso a seguire programmi televisivi in italiano da parte dei soggetti *IM* e *AM*

Il grafico fa emergere chiaramente la differenza di abitudine per i due gruppi. Più della metà dei soggetti *IM* segue la tivù italiana per meno di 2 ore al giorno (il 73%) mentre a

livello *AM* il 43% segue la tivù dall'1 a 3 ore, con alcuni che raggiungono un massimo di cinque ore. Bisogna aggiungere che i generi di programmi televisivi che preferiscono sono quelli di intrattenimento come si nota dai dati presentati nel grafico seguente:

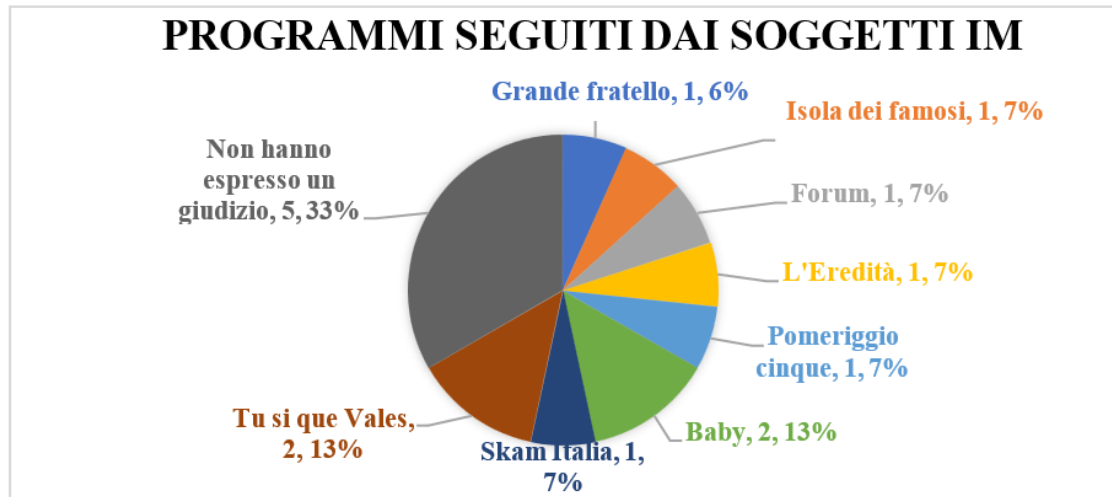


Grafico 6 Distribuzione delle preferenze dei soggetti IM inerenti ai programmi in italiano

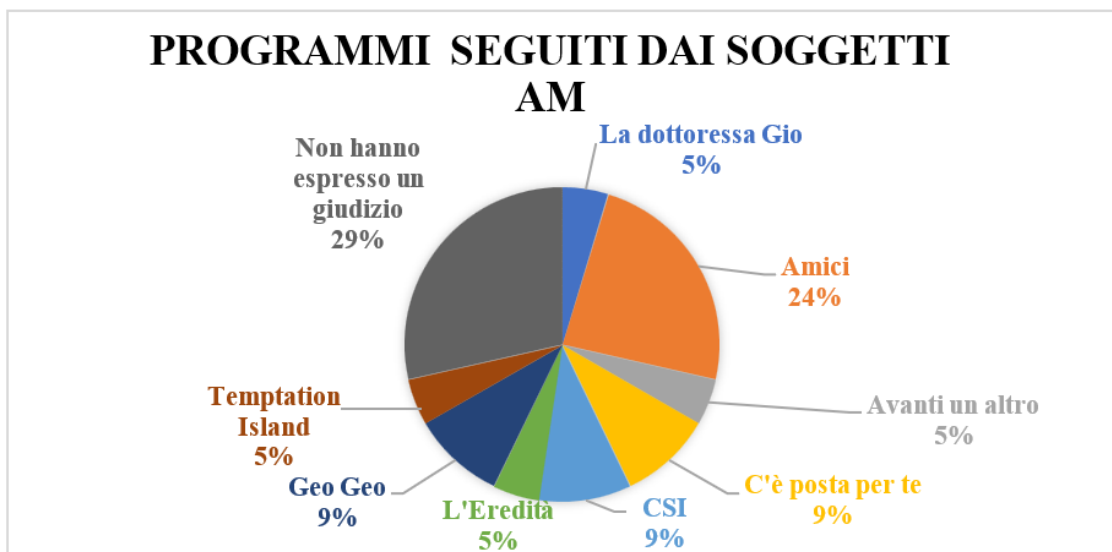


Grafico 7 Distribuzione delle preferenze dei soggetti IM inerenti ai programmi in italiano

Benché non ci sia una differenza notevole d'età tra i soggetti *IM* e *AM*, si nota che coloro che studiano italiano a livello *IM* hanno incluso due preferenze seguite online su *Netflix*

(*Skam Italia* e *Baby*<sup>89</sup>). Questo potrebbe essere un'indicazione delle scelte di una generazione digitale che sta passando da un modello *broadcast* ad uno *netcast*.

### 5.6.3. Input da altri mezzi di comunicazione

Ai soggetti è stato chiesto di indicare altri mezzi di comunicazione con i quali mantengono il contatto con la lingua italiana, e i dati ricavati vengono presentati nei paragrafi seguenti.

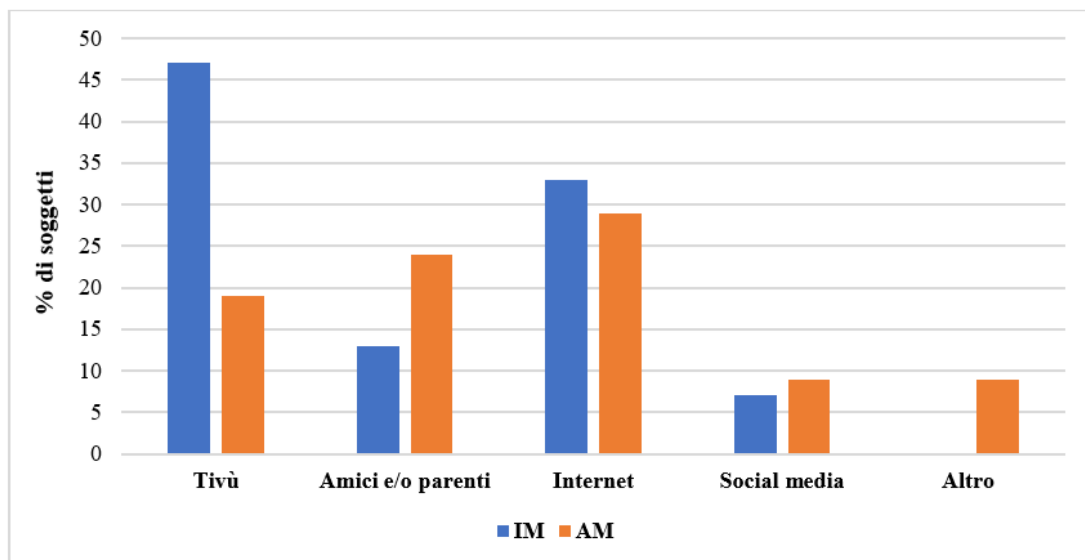
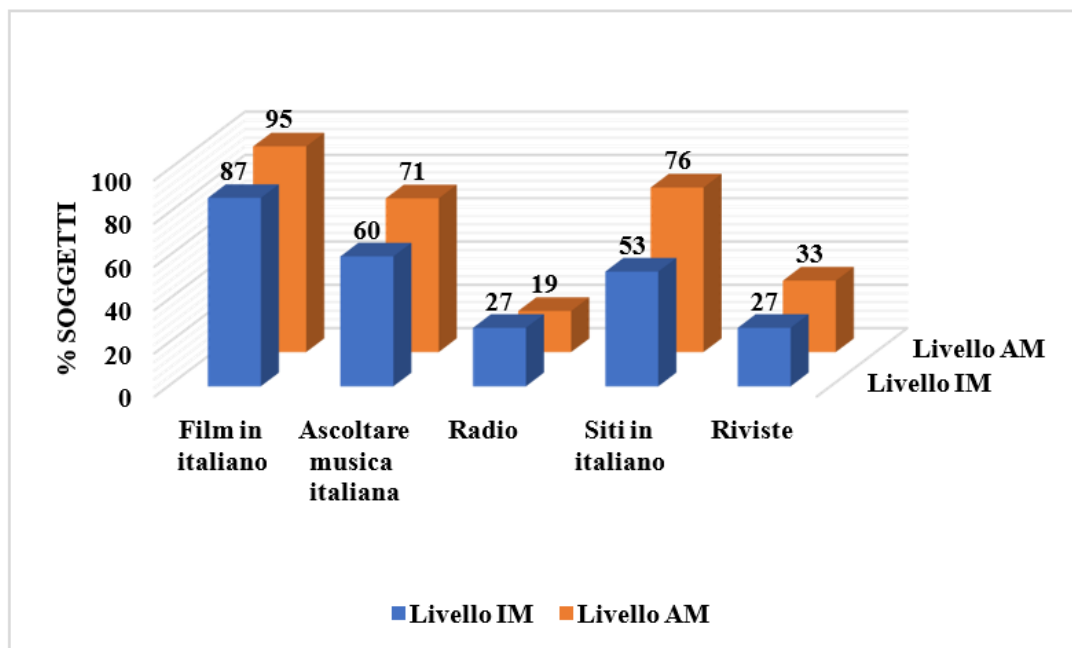


Grafico 8 Altri mezzi di input in lingua italiana

Si ricorda che nel Grafico 4 si presenta la differenza nella modalità di consumo di programmi televisivi italiani poiché i soggetti *AM* li guardano per più ore. Nel Grafico 8 invece si mostra che gli studenti di entrambi i gruppi, *AM* e *IM* (con un bilancio a favore dei soggetti *IM* del 33% contro il 29% dei soggetti *AM*), utilizzano *internet* per ampliare le loro conoscenze in italiano. Si precisa che in questo contesto il termine *internet* va inteso come un motore di ricerca e non come mezzo di comunicazione sociale bidirezionale o pluridirezionale come i *social media* intesi come un gruppo di applicazioni

<sup>89</sup> I due titoli rientrano nel genere *teen drama*. *Skam Italia* è un remake dell'omonima serie norvegese e tratta le vicende del vissuto della gioventù, mentre *Baby* racconta la vicenda che ha fatto scalpore nel 2014, riguardo lo scandalo delle baby squillo nel distretto del Parioli a Roma.

per lo scambio di contenuti generati dagli utenti. Anche se il valore *internet* è alto per gli studenti *IM* (si veda Grafico 9, infatti il 53% consulta *siti in italiano*) è preceduto dall'ascolto di *musica italiana* e da *film in italiano* (si veda Grafico 9 - 60% e 87% rispettivamente contro il 53% di *siti in italiano*). La tendenza è replicata nel grafico sottostante.



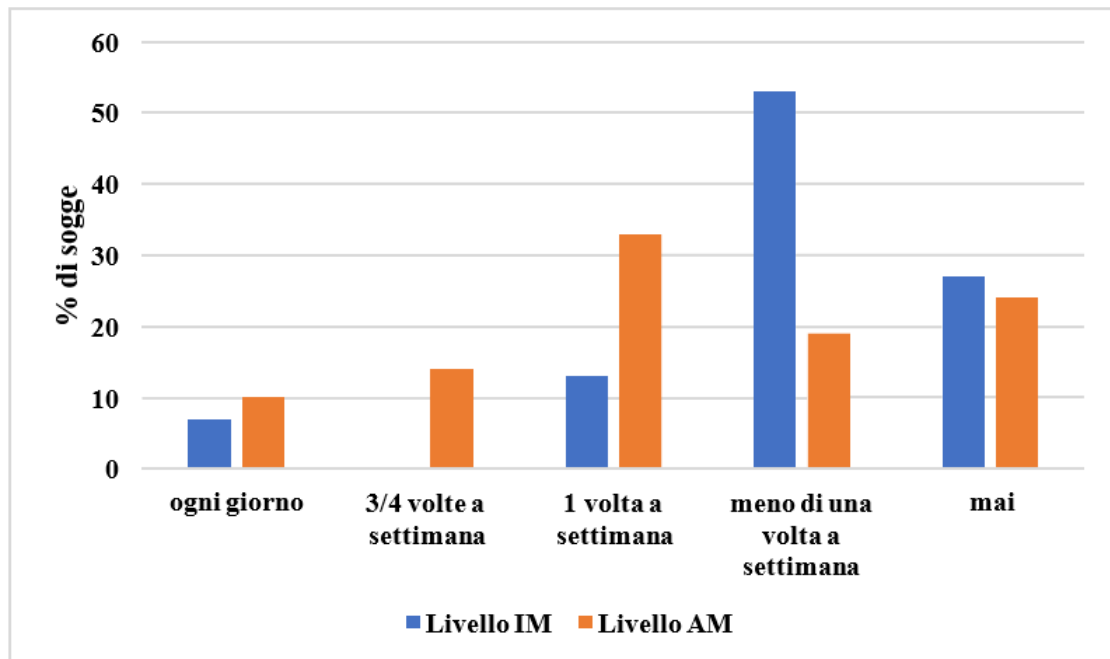
**Grafico 9** Distribuzione delle abitudini da parte dei soggetti

I valori esposti nel grafico sopra indicano che gli studenti a livello *AM* hanno una maggiore esposizione alla lingua italiana tramite diversi mezzi di comunicazione. Gli studenti *IM* superano i soggetti *AM* soltanto per l'uso della radio (il 19% a confronto del 27% dei soggetti *IM*).

### **5.6.3.1. Il confronto tra la lettura di libri e la lettura in rete**

Il gruppo degli studenti *IM* mostra orientamenti nettamente diversi dai soggetti *AM* in merito alla lettura nel tempo libero. Infatti, i dati riportati sotto si riferiscono alla lettura di libri durante il tempo libero e non alla lettura dei libri scolastici. Si nota che in entrambi i gruppi (il corrispettivo al 27% *IM* e il 24% *AM*) non leggono *mai* nel tempo libero. In

più a livello **IM** il 53% hanno dichiarato di leggere *meno di una volta a settimana*.



**Grafico 10** Distribuzione del tempo trascorso alla lettura in italiano nel tempo libero

La situazione per i soggetti **IM** non cambia nemmeno per la lettura in rete anche se diminuisce per la categoria *meno di una volta a settimana* (dal 53% al 40%) e per la categoria *mai* (dal 33% al 20%), mentre diminuiscono anche i valori dei soggetti **AM** per la categoria *mai* (dal 24% al 5%). D'altro canto, entrambi i gruppi mostrano una predilezione alla lettura online a svantaggio della lettura tradizionale.

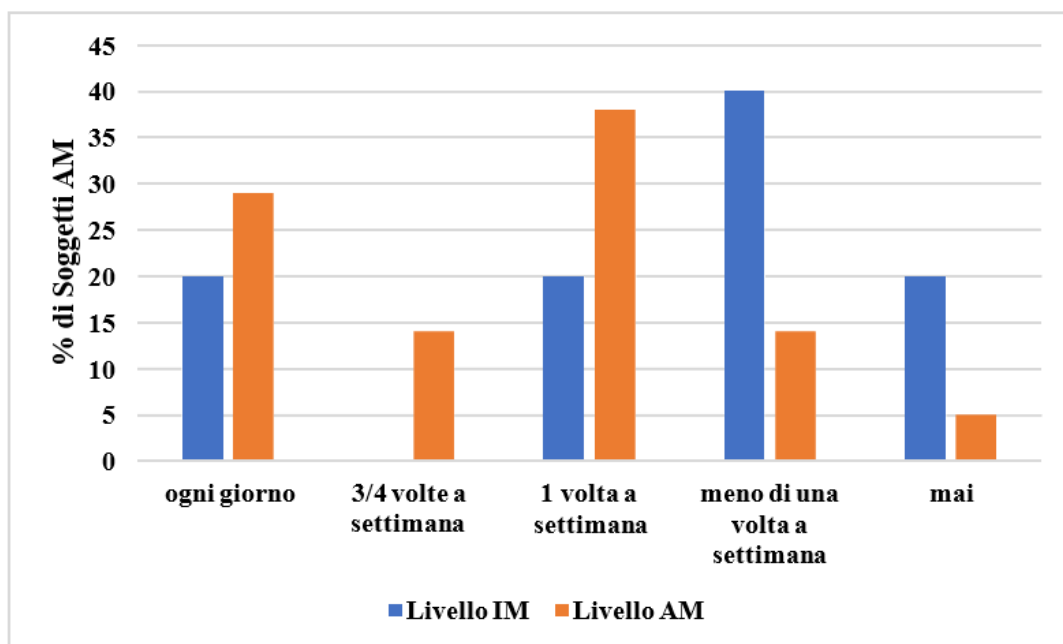


Grafico 11 Distribuzione della lettura in rete da parte dei gruppi IM e AM

In linea generale aumentano in positivo la *lettura quotidiana* e *una volta a settimana* per il gruppo *AM* (rispettivamente dal 10% al 29% e dal 33% al 38%); lo stesso vale per il gruppo *IM* per cui aumenta la *lettura quotidiana* (dal 7% al 20%) e la *lettura una volta a settimana* (dal 13% al 20%).

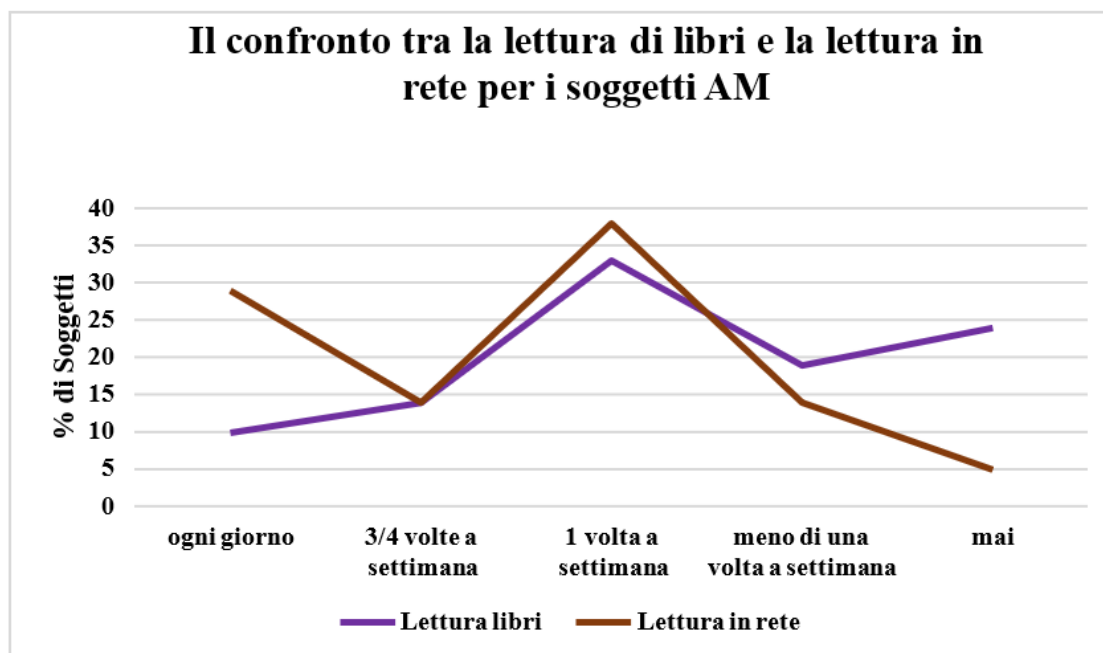


Grafico 12 Il confronto tra la lettura di libri e la lettura in rete per i soggetti AM

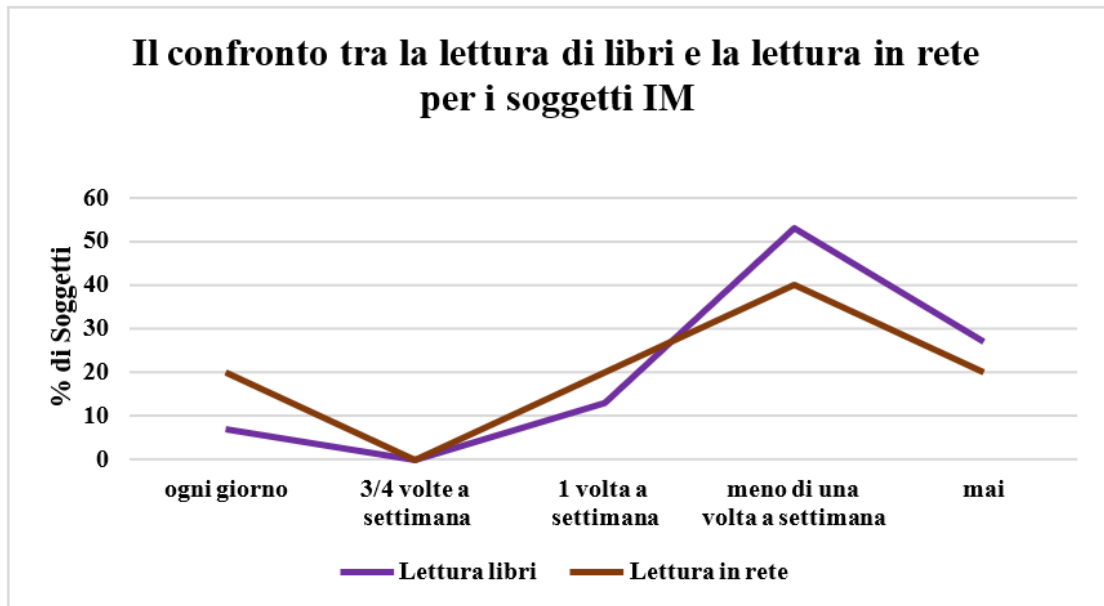


Grafico 13 Il confronto tra la lettura di libri e la lettura in rete per i soggetti IM

L'ultima parte del questionario riguardava la produzione linguistica in italiano nei contesti in cui gli studenti parlano in italiano. Nella categoria *altro* gli studenti hanno menzionato *viaggi in Italia e lezioni*.

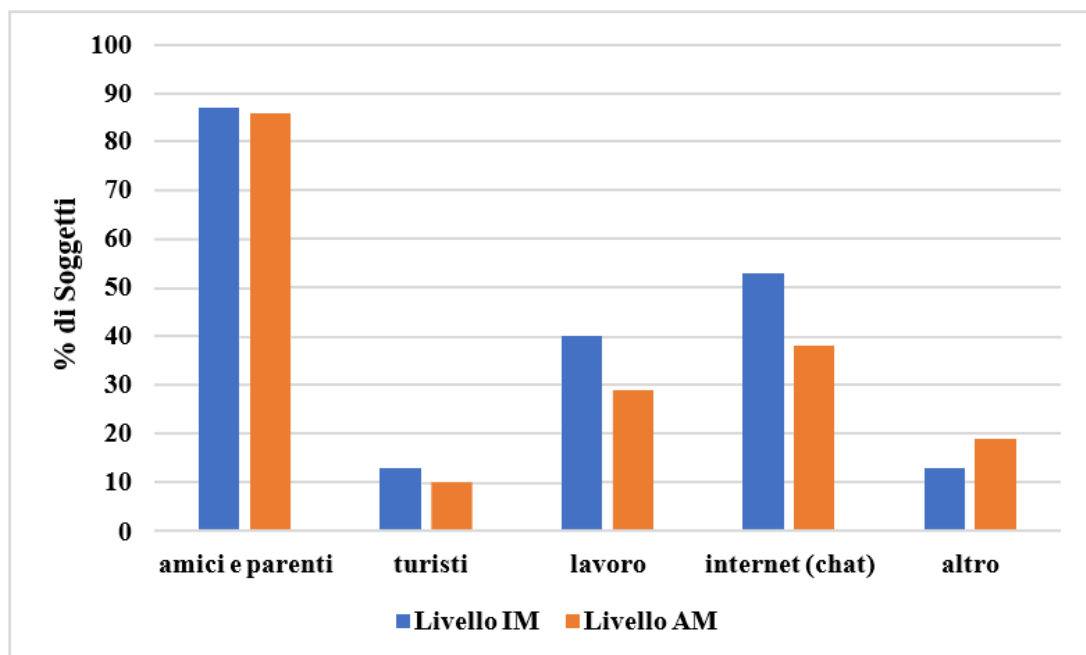


Grafico 14 Contesti in cui i soggetti IM e AM parlano in italiano

I dati più cospicui riguardano tre contesti: *amici e parenti*, *lavoro* e comunicazione via



*internet*. Si tratta perciò di una prevalenza di un italiano colloquiale o italiano spedito<sup>90</sup> (Pistolesi 2004).

#### **5.6.4. Riflessioni conclusive sul questionario**

Come riflessione conclusiva sull'analisi del questionario e dall'osservazione dei profili ottenuti, è emerso che i soggetti *AM* hanno un'esposizione maggiore rispetto ai soggetti *IM* alla lingua italiana proveniente sia dal corso scolastico più intensivo che seguono sia dai mezzi di comunicazione. Questo input più ricco permette ai soggetti *AM* di avere maggiori possibilità per arricchire le loro competenze linguistiche e per sfruttarle quando devono svolgere task e compiti scolastici. Infatti, questo input più ricco si rispecchia nelle loro competenze, comprese le relativizzazioni oggetto di questo studio. Si ricorda che il corso d'italiano a livello avanzato (*AM*) è più elaborato rispetto al corso a livello intermedio (*IM*) e gli studenti che lo seguono hanno interessi e competenze maggiori per l'italiano, come emerge dai risultati del *questionario*.

### **5.7. Terza parte dell'analisi: il task sperimentale**

#### **5.7.1. Introduzione**

Le risposte fornite nel *task sperimentale* (cfr. *Appendice B*) sono state codificate e contate per ciascun gruppo: *nativi*, *IM*, *AM*. L'analisi consisteva nel contare e classificare le risposte fornite da diciassette informanti per ciascun gruppo: *nativi*, *AM* e *IM*. Nella prima parte dei task ogni informante doveva rispondere a otto item (due situazioni contestualizzati con un'immagine, due contesti dativi divisi in *isola-non isola* e due contesti accusativi divisi in *isola-non isola* a due livelli di embedding), pertanto alla fine si avevano disponibili centotrentasei risposte fornite dai diciassette soggetti per ciascun

---

<sup>90</sup> Con questo termine Pistolesi (2004) si riferisce all'italiano scritto mediato dal computer e dal telefono cellulare.

gruppo. Si ricorda che ogni soggetto aveva tre scelte di risposta per ciascun stimolo: *gap*, *pronomi di ripresa* o *non lo so*. Gli item a due livelli di *embedding* sono stati usati per fornire un quadro generale e scoprire i pattern tra i gruppi nei diversi contesti *isola/non isola* e per vedere se ci sono diversità nei pattern tra i gruppi con diversi livelli di competenza.

Per la seconda parte del *task* ci sono item a tre livelli di *embedding* (cfr. *Appendice B*): due situazioni senza un rinforzo contestuale con all'interno quattro contesti tutti *dativi* manipolati per le variabili *isola* e *non isola*. Le opzioni tra cui scegliere una risposta seguivano la stessa logica del *task a due livelli di embedding* trovandosi alla fine disponibili sessantotto risposte fornite dai diciassette soggetti di ciascun gruppo. Inoltre, il *task a tre livelli* era diverso dal precedente in quanto è stato introdotto il pronome relativo *a cui* (solo per *situazione A*, cfr. *Appendice*) per ottenere delle indicazioni sugli effetti della costruzione preposizionale.

Malgrado il campione sia molto piccolo, i dati sono stati sottoposti ad un test di normalità il cui esito ha indicato che i dati non si conformavano al tipo di distribuzione richiesto dalle procedure parametriche. Perciò si è deciso di procedere con i test non parametrici. Inoltre, tra i dati vi sono degli *outliers* soprattutto per le risposte *non lo so*, che non sono stati esclusi dal campione poiché possono fornire indicazioni importanti in merito alla scelta di questa opzione. Nei paragrafi che seguono si forniscono informazioni sui test non parametrici che sono stati utilizzati per l'analisi delle risposte del *task* sperimentale.

Per verificare se vi fosse differenza nella proporzione di risposte *isola/non isola* dai soggetti di diversi livelli di competenza (*nativi*, *AM* e *IM*) è stato eseguito il test esatto di Fisher (*Fisher's exact test*)<sup>91</sup>. Gli stessi dati sono stati sottoposti al test statistico di

---

<sup>91</sup> Il test di Fisher è un test di proporzione su due variabili indipendenti (per questa ricerca contesti di *isola* vs. *competenza*). Il test statistico viene usato al posto del *chi quadrato* quando la dimensione del campione è molto piccolo come per la presente ricerca.

Kruskal-Wallis (il corrispondente non parametrico dell'analisi di varianza) per esplorare le differenze tra i gruppi per quanto riguarda l'uso delle strategie di relativizzazione (*gap/pronome di ripresa*). Il test di Wilcoxon è stato usato sia per avere indicazioni sulla grandezza e la differenza dei dati (*effect size* sia per misurare risposte ripetute (un unico gruppo su diversi test). Per la presente ricerca sono le strategie di relativizzazione nei contesti *isola* e *non isola* a *due livelli di embedding* e *tre livelli di embedding* all'interno degli stessi item (*within item*). Il test di Wilcoxon permette di investigare il pattern di risposte fra le coppie di item con variabili simili e/o diverse e permette di fare osservazioni riguardo la misura di similarità o diversità di scelta tra i criteri: *gap*, *pronome di ripresa* o *non lo so*. L'*effect size* del test di Wilcoxon è determinato e commentato seguendo l'indice di Cohen (1988) con i seguenti valori: 0.20 (minimo), 0.50 (medio) e 0.80 (grande).

Siccome il task sperimentale è volto ad investigare se i *pronomi di ripresa* sono utilizzati per aggirare le violazioni di *isola*, i risultati sono stati divisi e commentati separatamente per i contesti *non isola* e *isola*, ponendo maggiore enfasi su quest'ultimi.

### **Le risposte non lo so**

Le due alternative (*gap* e *pronome di ripresa*) che accompagnavano gli item del task e fra cui i soggetti dovevano scegliere potevano creare problemi per determinare l'accettabilità o l'inaccettabilità sul piano della norma e sia del sistema dell'italiano. Per questo motivo si è anche aggiunta l'opzione *non lo so* (cfr. cap.4, par., 4.4.2). Si precisa che questa opzione può prendere valori molto diversi tra cui: esprimere neutralità (*non so quale sia giusta*) o certezza (*sono sicuro che nessuna delle due vada bene*), ma essendo un *forced choice task* il soggetto doveva indicare una risposta priva di queste sfumature. Di conseguenza, all'inizio dell'analisi bisognava valutare come trattare le risposte *non lo so* (*missing data* o *no response*) e considerare il loro peso sulle procedure statistiche e come

le stesse abbiano determinato le preferenze nelle risposte del campione. Dalla tabella riportata sotto si nota un quadro sufficientemente chiaro della situazione di partenza dei soggetti e che si registra una differenza tra le risposte dei *nativi* e dei soggetti maltesi per l'opzione *non lo so*:

<b>Contesti non isola due livelli di embedding livello di competenza n di risposte non lo so</b>				<b>Contesti isola due livelli di embedding livello di competenza n di risposte non lo so</b>			
	<i>IM</i>	<i>AM</i>	<i>nativi</i>		<i>IM</i>	<i>AM</i>	<i>nativi</i>
item 1	0	1	1	item 3	1	0	1
item 2	1	1	1	item 4	0	1	3
item 5	1	0	0	item 7	0	1	1
item 6	1	0	0	item 8	0	0	2
<b>Totale</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>Totale</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Contesti non isola tre livelli di embedding livello di competenza n di risposte non lo so</b>				<b>Contesti isola tre livelli di embedding<sup>92</sup> livello di competenza n di risposte non lo so</b>			
	<i>IM</i>	<i>AM</i>	<i>nativi</i>		<i>IM</i>	<i>AM</i>	<i>nativi</i>
item 1	1	1	3	item 2	1	0	4
item 3	1	1	4	item 4	1	1	3
<b>Totale</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Totale</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Tabella 23 Analisi delle risposte non lo so

A tal fine i dati del campione sono stati sottoposti alla *regressione ordinale* per investigare un'eventuale relazione funzionale tra le variabili. Quest'analisi statistica si è ritenuta necessaria per due motivi: (i) descrivere i dati, e (ii) spiegare la relazione tra la variabile dipendente *competenza* e le variabili indipendenti (le strategie di relativizzazione in tutti contesti *non isola/isola a due e tre livelli di embedding*):

- i. il coefficiente di regressione per le risposte *non lo so* e *pronome di ripresa non*

<sup>92</sup> Si ricorda che per i contesti a *tre livelli di embedding* gli item erano solo *dativi*

hanno riscontrato significatività per nessun item del task sperimentale;

- ii. **due livelli di embedding**: per i contesti *non isola* il test di Wald (1062.480) ha rilevato una significatività per *item 6 (accusativo non isola)* per il *gap* ( $p=0.000$ ). Il segno del coefficiente di regressione negativo (-18.563) indica una discordanza tra le variabili per cui se aumentano i valori attesi del *gap*<sup>93</sup> diminuisce il livello di *competenza*;
- iii. **tre livelli di embedding**: per i contesti *isola* il test di Wald (7.344) ha rilevato una significatività per *item 2 (dativo isola a tre livelli di embedding)* per il predittore *gap* ( $p=0.007$ ). Il segno del coefficiente di regressione positivo (3.210) indica una relazione di concordanza tra le variabili per cui se aumenta la *competenza* i valori attesi del *gap*<sup>94</sup> aumentano.

La *regressione ordinale* ha consentito di determinare quali delle variabili indipendenti ha avuto un effetto statisticamente significativo sulla variabile dipendente (*competenza*), escludendo un possibile effetto delle risposte *non lo so*. Anche se questo non chiarisce la posizione dei soggetti in relazione alla risposta espressa, si potrebbe ipotizzare una decisione consapevole, ovvero consistenza e risolutezza nel valutare le alternative possibili e una volta scelta quella più valida, si impegnano per portarla a compimento. Infatti, per punto (iii) il modello è valido per i *soggetti maltesi* ma non per i *nativi* i quali non hanno scelto l'opzione del *gap* per *item 2* (si veda nota 3). Si ricorda che *item 2* era costruito con il  *pied piping* (con il pronome relativo *cui*) pertanto i soggetti maltesi hanno optato per la forma più familiare (cfr. Appendice B).

Seguendo Payne (1951) “*middle responses should be offered if you wish to elicit only the stronger opinions on the issue*” per questo motivo, anche se le risposte *non lo so* non

<sup>93</sup> Le frequenze relative al *gap* per *item 6 (accusativo non isola per due livelli di embedding)* sono: **IM** 4, **AM** 8 e **nativi** 13.

<sup>94</sup> Le frequenze relative al *gap* per *item 2 (dativo isola per tre livelli di embedding)* sono: **IM** 8, **AM** 9 e **nativi** 0.

hanno riscontrato un peso statistico non si possono ignorare e le commenterò di seguito per fini descrittivi<sup>95</sup>.

Nei prossimi paragrafi si esplorano in dettaglio le risposte fornite dal campione tramite una descrizione sistematica dei vari contesti degli item del *task*.

## 5.8. Analisi degli item a due livelli di embedding: tutti i contesti non isola

### 5.8.1. Prima parte del task: item a due livelli di embedding tutti i contesti non isola

Le risposte dei nativi e dei soggetti maltesi per gli stimoli *dativi e accusativi non isola* a *due livelli* di embedding si presentano come segue:

Item a due livelli di embedding	Gap	RP	Non lo so
1 <sup>96</sup> dativo non isola	12	37	2
%	23.5%	72.5%	3.9%
2 accusativo non isola	26	22	3
%	51%	43.1%	5.9%
5 dativo non isola	16	34	1
%	31.4%	66.7%	2%
6 accusativo non isola	25	25	1
%	49%	49%	2%

**Tabella 24** *Le strategie di relativizzazione per tutti i contesti di non isola a due livelli di embedding*

Il conteggio relativo ai diversi gruppi si presentano come segue:

<sup>95</sup> Una significatività non è stata nemmeno registrata con il test Dunn-Bonferroni.

<sup>96</sup> Questo numero si riferisce all'item nel Task sperimentale (cfr. *Appendice B*).

<b>Livello</b>	<b>Item</b>	<b>Gap</b>	<b>RP</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	1 <sup>97</sup> dativo non isola	5	11	1
	2 accusativo non isola	9	7	1
	5 dativo non isola	7	10	0
	6 accusativo non isola	13	4	0
<b>Totale</b>		<b>34</b>	<b>32</b>	<b>2</b>
<b>AM</b>	1 dativo non isola	6	10	1
	2 accusativo non isola	11	5	1
	5 dativo non isola	6	11	0
	6 accusativo non isola	8	9	0
<b>Totale</b>		<b>31</b>	<b>35</b>	<b>2</b>
<b>IM</b>	1 dativo non isola	1	16	0
	2 accusativo non isola	6	10	1
	5 dativo non isola	3	13	1
	6 accusativo non isola	4	12	1
<b>Totale</b>		<b>14</b>	<b>51</b>	<b>3</b>

Tabella 25 Il conteggio relativo ai diversi gruppi per tutti i contesti di non isola a due livelli di embedding

### 5.8.1.1. Analisi dei pattern delle risposte tra i gruppi

I dati riportati sopra (cfr. tabella 25) in assoluto indicano delle differenze tra i gruppi nell'uso delle strategie di relativizzazione inerenti ai diversi contesti (*dativo e accusativo non isola*). Man mano che aumenta il livello di competenza, aumenta il numero di coloro che sceglie l'opzione *gap* (**IM 14: AM 31: nativi 34**). Si riporta l'effetto inverso per l'uso del *pronome di ripresa* (**IM 51: AM 35: nativi 32**), mentre rimane quasi stabile la scelta per la scelta *non lo so*.

Il peso proporzionale per i vari contesti (cfr. tabella 26a e b) indica che:

- i) per il contesto *dativo non isola a due livelli* di embedding il pattern dei soggetti **AM**

<sup>97</sup> Questo numero si riferisce all'item nel Task sperimentale (*ibidem*).

è uguale a quella dei *nativi*;

- ii) la *ripresa* si associa maggiormente al contesto *dativo non isola*. Al contrario, non la si associa al contesto *accusativo non isola* (cfr. tabella 25b), specialmente nel caso dei soggetti **IM** (l'85% vs. il 65%); e
- iii) nell'*item 6* il contesto *accusativo non isola* si registrano differenze con esiti di significatività nelle risposte tra i gruppi.

<b>Contesto dativo non isola due livelli di embedding</b>			
	<b>Gap</b>	<b>Ripresa</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	12 (35%)	21 (62%)	1 (3%)
<b>AM</b>	12 (35%)	21 (62%)	1 (3%)
<b>IM</b>	4 (12%)	29 (85%)	1 (3%)

**Tabella 26a** Distribuzione delle risposte per i contesti dativi non isola a due livelli di embedding % per ogni livello

<b>Contesto accusativo non isola due livelli di embedding</b>			
	<b>Gap</b>	<b>Ripresa</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	22 (65%)	11 (32%)	1 (3%)
<b>AM</b>	19 (56%)	14 (41%)	1 (3%)
<b>IM</b>	10 (29%)	22 (65%)	2 (6%)

**Tabella 26b** Distribuzione delle risposte per i contesti accusativi non isola a due livelli di embedding % per ogni livello

Il risultato del test di Fisher ha rilevato differenze nelle risposte dei tre gruppi di soggetti (*nativi, AM e IM*) con una significatività ( $p=0.014$ ) solo per l'*item numero 6* (*accusativo non isola*): quello è l'interrogato che il compagno che siede in prima fila (ha aiutato – l'ha aiutato – non lo so) di nascosto. Dai pattern emersi (cfr. tabelle 26b e 27) si riscontra una differenza tra i gruppi, la quale è determinata dalla scelta del *gap* o del *pronome di*



*ripresa*: per i *nativi* e i soggetti *AM* prevale la scelta del *gap* e per i soggetti *IM* il *pronome di ripresa*, come si mostra nella seguente tabella riassuntiva:

		Contesto accusativo <i>non isola</i> due livelli di embedding				Contesto accusativo <i>non isola</i> due livelli di embedding		
		Gap	Ripresa	Non lo so		Gap	Ripresa	Non lo so
<b>Nativi</b>	<b>Item 2</b> <b>(gatto- bambino)</b>	9 (53%)	7 (41%)	1 (6%)	<b>Item 6</b> <b>(compagni di classe)</b> <b>+ sign.</b>	13 (76%)	4 (24%)	0
<b>AM</b>		11 (65%)	5 (29%)	1 (6%)		8 (47%)	9 (53%)	0
<b>IM</b>		6 (35%)	10 (59%)	1 (6%)		4 (23%)	12 (71%)	1 (6%)

Tabella 27 Distribuzione delle strategie di relativizzazione peri contesti accusativi *non isola* item 2 e 6 a due livelli di embedding % per ogni livello

Per l'item 6 il test di Kruskal-Wallis<sup>98</sup> ha rilevato una significatività tra i gruppi *nativi*:  $H(2)=9.86, p=0.002$ . Il post hoc test al Kruskal-Wallis rivela un valore mediano della distribuzione dei soggetti *IM* ( $Md=2$ ) che è superiore al valore di quello dei *nativi* ( $p=0.002$ ) che ha un valore di  $Md=1$ .

### 5.8.1.2. Analisi dei pattern delle risposte tra gli item (*within item*)

Un'analisi statistica è stata condotta per esplorare il pattern delle risposte fornite a misure ripetute sugli stessi item con variabili simili (*within item non isola/non isola*) come segue: per i contesti *dativi non isola* (item 1:5), *dativi isola* (item 3:7), *accusativi non isola* (item 2:6), *accusativi isola* (item 4:8). I test statistici non hanno portato a differenze statisticamente significative.

I risultati cambiano quando gli item vengono analizzati con il loro corrispondente nei

<sup>98</sup> È un metodo non parametrico per verificare l'uguaglianza delle mediane (*median*) di diversi gruppi; cioè per verificare che tali gruppi provengano da una stessa popolazione (o da popolazioni con uguale mediana). Questo metodo è il corrispondente non parametrico dell'analisi di varianza in cui i dati vengono sostituiti dal loro rango, e viene solitamente usato quando non può essere assunta una distribuzione normale della popolazione.

contesti di *isola* (1:3, 1:7, 5:3, 5:7). I dati ottenuti sono illustrati nelle tabelle sotto:

Riscontro degli item contesto <i>dativo non isola e isola a due livelli di embedding</i> Sommaro risultati test di <i>Wilcoxon</i>					
		Item contesto <i>dativo isola</i>			
		Item 3 bambino/gatto	Commento	Item 7 bambino/bambi no	Commento
Item contesto <i>dativo non isola</i>	Item 1 bambino/ gatto	-	Nessuna sig.	+	sig. per il gruppo <b>IM</b> (p=0.004)
	Item 5 bambino/ bambino	-	Nessuna sig.	+	sig. per il gruppo <b>IM</b> (p=0.020)

Tabella 28 Test di Wilcoxon per l'analisi within item nei contesti dativi non isola e isola a due livelli di embedding

		Dativo non isola due livelli di embedding				Dativo isola due livelli di embedding		
		Gap	Ripresa	Non lo so		Gap	Ripresa	Non lo so
IM	Item 1 (gatto- bambino)	1 (6%)	16 (94%)	0	Item 7 (bambino- bambino)	11 (65%)	6 (35%)	0
		3 (18%)	13 (76%)	1 (6%)		11 (65%)	6 (35%)	0
IM	Item 5 (bambino- bambino)	3 (18%)	13 (76%)	1 (6%)	Item 7 (bambino- bambino)	11 (65%)	6 (35%)	0
		3 (18%)	13 (76%)	1 (6%)		11 (65%)	6 (35%)	0

Tabella 29 Distribuzione delle risposte dei soggetti IM per i contesti dativi isola e non isola

Il risultato espresso come *punto z* (*z score*) ha rilevato una significatività tra *item 1:7* e *item 5:7* (cfr. tabella 29) solo per il gruppo **IM** suggerendo che l'effetto *isola* è statisticamente significativo al livello più basso di competenza<sup>99</sup>. L'effetto risulta diverso

<sup>99</sup> Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *non isola e isola a due livelli di embedding* con una riduzione nel pattern delle risposte tra item 1:7,  $z = -2.887$ ,  $n=17$ ,  $p = 0.004$  con una differenza negativa e un'ampiezza di dimensione (*effect size* medio)  $r = 0.50$ . Il valore della mediana (*median*) è sceso da item 1 ( $Md=2$ ) a item 7 ( $Md=1$ ). Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto non isola e isola a due livelli di embedding con una riduzione nel pattern delle risposte tra item 5:7,  $z = -2.324$ ,  $n=17$ ,  $p = 0.020$  con una differenza negativa e un'ampiezza

da quanto ipotizzato in quanto aumentano le risposte con il *gap* e diminuiscono le risposte con il *pronome di ripresa*, quando solitamente il *pronome di ripresa* è una strategia utilizzata per aggirare le restrizioni di *isola*. L'ampiezza di dimensione (*effect size*) è maggiore per il riscontro degli item 1:7 anziché 5:7 ( $r=0.50$  e  $r = 0.40$  rispettivamente): questo potrebbe essere dovuto alla asimmetria lessicale degli item, mantenendo costante le variabili *non isola/isola* e *embedding*.

I risultati cambiano anche per i *contesti accusativi* quando gli item vengono analizzati con il loro corrispondente nei contesti di *isola* (2:4. 2:8. 6:8, 6:4). I risultati sono presentati nelle tabelle 30 e 31:

<b>Riscontro degli item contesto <i>accusativo non isola e isola</i> a due livelli di <i>embedding</i></b>					
<b>Sommario risultati test di Wilcoxon</b>					
		<b>Item contesto <i>accusativo isola</i></b>			
		<b>Item 4 bambino/g atto</b>	<b>Commento</b>	<b>Item 8 bambino/bam bino</b>	<b>Commento</b>
<b>Item contesto accusativo non isola</b>	<b>Item 2 bambino/ gatto</b>	+	sig. per il gruppo <i>Nativi</i> (P=0.023)	-	Nessuna sig.
	<b>Item 6 bambino/ bambino</b>	+	sig. per il gruppo <i>Nativi</i> (P=0.004)	+	sig. per il gruppo <i>Nativi</i> (P=0.033)

**Tabella 30** Test di Wilcoxon per l'analisi *within item* nei contesti *accusativi non isola e isola* a due livelli di *embedding*

di dimensione (*effect size* quasi medio)  $r=0.40$ . Il valore della mediana (*median*) è sceso da item 5 ( $Md=2$ ) a item 7 ( $Md=1$ ).

		Accusativo <i>non isola</i> due livelli di embedding				Accusativo <i>isola</i> due livelli di embedding		
		Gap	Ripresa	Non lo so		Gap	Ripresa	Non lo so
nativi	Item 2 (bambino- gatto)	9 (53%)	7 (41%)	1 (6%)	Item 4 (bambino- gatto)	3 (18%)	11 (64%)	3 (18%)
nativi	Item 6 (bambino- bambino)	13 (76%)	4 (24%)	0	Item 4 (gatto- bambino)	3 (18%)	11 (64%)	3 (18%)
						Item 8 (bambino- bambino)	7 (41%)	8 (47%)

**Tabella 31** Distribuzione delle risposte dei soggetti nativi per i contesti accusativi *isola* e *non isola*

Il risultato espresso come *punto z* (*z score*) ha rilevato una significatività tra *item 2:4* e *item 6:4* e *2:4* solo per il gruppo dei *nativi* suggerendo che l'effetto *isola* è statisticamente significativo al livello più alto di competenza<sup>100</sup>. Il pattern dei *nativi* concorda con le ipotesi iniziali in quanto il *pronome di ripresa* viene utilizzato per aggirare le restrizioni di *isola*. L'ampiezza di dimensione (*effect size*) è maggiore per il riscontro degli *item 6:4* anziché per *2:4* e *6:8* ( $r=0.50$ ,  $r = 0.39$  e  $r = 0.37$  rispettivamente), questo potrebbe essere dovuto alla asimmetria lessicale degli *item*, mantenendo costante le variabili *non isola/isola* e *embedding*.

Questa parte dell'analisi rivela che gli effetti di *isola* si registrano già a *due livelli di embedding* e i livelli di competenza per cui si sono registrati risultati significativi sono

<sup>100</sup> Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *non isola* e *isola a due livelli di embedding* con un aumento nel pattern delle risposte tra *item 6:4*,  $z = 2.919$ ,  $n=17$ ,  $p = 0.004$  con una differenza positiva e un'ampiezza di dimensione (*effect size* medio)  $r = 0.50$ . Il valore della mediana è aumentato da *item 1* ( $Md=1$ ) a *item 7* ( $Md=2$ ). Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *non isola* e *isola a due livelli di embedding* con un aumento nel pattern delle risposte tra *item 2:4*,  $z = 2.271$ ,  $n=17$ ,  $p = 0.023$  con una differenza positiva e un'ampiezza di dimensione (*effect size* medio)  $r = 0.50$ . Il valore della mediana è aumentato da *item 2* ( $Md=1$ ) a *item 4* ( $Md=2$ ). Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *non isola* e *isola a due livelli di embedding* con un aumento nel pattern delle risposte tra *item 6:8*,  $z = 2.126$ ,  $n=17$ ,  $p = 0.033$  con una differenza positiva e un'ampiezza di dimensione (*effect size* medio)  $r = 0.50$ . Il valore della mediana è aumentato da *item 6* ( $Md=1$ ) a *item 8* ( $Md=2$ ).

alle estremità del continuum *nativi: IM* mostrando pattern contrapposti. I dati degli *IM* hanno fatto registrare un *valore z* negativo il che vuol dire che l'esito del pattern nelle risposte è sotto la media<sup>101</sup>, contrariamente al pattern registrato per i nativi che con un *valore z* positivo, sono sopra la media<sup>102</sup>.

## 5.9. I contesti isola

### 5.9.1. Prima parte del task: item a due livelli di embedding contesti isola

Le risposte dei nativi e dei soggetti maltesi per gli stimoli *dativi e accusativi isola a due livelli* di embedding si presentano come segue:

<sup>101</sup> I valori del *gap* e *pronome di ripresa* per i soggetti *IM* sono come segue:

Soggetti <i>IM</i>						
<i>Contesto non isola</i>			vs.	<i>Contesto isola</i>		
ITEM con riscontro di significatività	Gap	Pronome di ripresa	ITEM con riscontro di significatività	Gap	Pronome di ripresa	
1	1	16	7	11	6	
3	3	13	7	11	6	

<sup>102</sup> I valori del *gap* e *pronome di ripresa* per i soggetti *nativi* sono come segue:

Soggetti <i>nativi</i>						
<i>Contesto non isola</i>			vs.	<i>Contesto isola</i>		
ITEM con riscontro di significatività	Gap	Pronome di ripresa	ITEM con riscontro di significatività	Gap	Pronome di ripresa	
2	9	7	4	3	11	
6	13	4	4	3	11	
6	13	4	8	7	8	

Item a due livelli di embedding	Gap	RP	Non lo so
3 <sup>103</sup> dativo isola	20	29	2
%	39.2%	56.9%	3.9%
4 accusativo isola	15	32	4
%	29.4%	62.7%	7.8%
7 dativo isola	27	22	2
%	52.9%	43.1%	3.9%
8 accusativo isola	15	34	2
%	29.4%	66.7%	3.9%

Tabella 32 Le strategie di relativizzazione per tutti i contesti di isola a due livelli di embedding

Il conteggio relativo ai diversi gruppi si presentano come segue:

Livello	Item	Gap	RP	Non lo so
<b>Nativi</b>	3 <sup>104</sup> dativo isola	6	10	1
	4 accusativo isola	3	11	3
	7 dativo isola	6	10	1
	8 accusativo isola	7	8	2
<b>Totale</b>		<b>22</b>	<b>39</b>	<b>7</b>
<b>AM</b>	3 dativo isola	7	10	0
	4 accusativo isola	7	9	1
	7 dativo isola	10	6	1
	8 accusativo isola	5	12	0
<b>Totale</b>		<b>29</b>	<b>37</b>	<b>2</b>
<b>IM</b>	3 dativo isola	7	9	1
	4 accusativo isola	5	12	0
	7 dativo isola	11	6	0
	8 accusativo isola	3	14	0
<b>Totale</b>		<b>26</b>	<b>41</b>	<b>1</b>

Tabella 33 Il conteggio relativo ai diversi gruppi per i contesti di isola a due livelli di embedding

I dati inerenti al contesto *isola* si differiscono da quelli *non isola* in quanto si nota un pattern meno omogeneo nelle risposte fornite, anche se la scelta del *pronome di ripresa* è maggiore anche in questo caso. I dati non hanno riscontrato una significatività per il test del *Fisher* e conseguentemente per il test *Kruskal-Wallis* quando si è fatto il riscontrotra

<sup>103</sup> Questo numero si riferisce all'item nel *Task sperimentale* (cfr. Appendice B).

<sup>104</sup> Questo numero si riferisce all'item nel *Task sperimentale* (cfr. Appendice B).

la variabile *isola* con *livello di competenza*. Per converso l'effetto *isola* si nota nel pattern *within item*, come mostrano i dati significativi al test di Wilcoxon per l'analisi *within item* (cfr. tabelle 28 e 30).

Come riportato nelle tabelle sotto (33 *a* e *b*) nei contesti di *isola*, l'uso del *pronome di ripresa* è impiegato come strategia per aggirare le violazioni della condizione di soggiacenza sul movimento sintattico, specialmente nei contesti *accusativi* (cfr. 33b).

Questo contrasta i dati per i contesti *non isola*, i quali hanno mostrato che il *pronome di ripresa* era più scelto nei contesti *dativi non isola* (cfr. 26 *a* e *b*)<sup>105</sup>.

<b>Contesto dativo isola due livelli di embedding</b>			
	<b>Gap</b>	<b>Ripresa</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	12 (35%)	20 (59%)	2 (6%)
<b>AM</b>	17 (50%)	16 (47%)	1 (3%)
<b>IM</b>	18 (53%)	15 (44%)	1 (3%)

**Tabella 34a Distribuzione delle risposte per i contesti dativo isola % per ogni livello**

<b>Contesto accusativo isola due livelli di embedding</b>			
	<b>Gap</b>	<b>Ripresa</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	10 (29%)	19 (56%)	5 (15%)
<b>AM</b>	12 (35%)	21 (62%)	1 (3%)
<b>IM</b>	8 (24%)	26 (76%)	0 (3%)

**Tabella 34b Distribuzione delle risposte per i contesti accusativi isola % per ogni livello**

Anche se non sono stati riscontrati esiti di significatività statistica (con *livello di competenza*), a livello descrittivo i pattern emersi potrebbero fornire alcune indicazioni interessanti specialmente per via di differenze registrate tra i soggetti *nativi* e i soggetti

<sup>105</sup> Nel loro lavoro Morgan e Wagers (2018: 879) osservano che “*the production of resumptives increases as the acceptability of a gap decreases*”.

*maltesi*, in particolar modo per i contesti *accusativo isola* (cfr. tabella 34b), come si discute nel paragrafo che segue.

Nei contesti *accusativo isola* si nota un aumento di scelte per *non lo so*<sup>106</sup> tra i parlanti nativi (il 15% per i *contesti isola* cfr. tabella 34b vs. il 3% della tabella 26b per i contesti *non isola*). In studi che si concentrano sugli effetti *isola* scegliendo task di accettabilità come in Perpignan (2020: 9) si osserva che “*the first interesting result is that native speakers overwhelmingly considered the sentences not ok, that is, ungrammatical. The L2 learners, on the other hand, do not seem to have robust intuitions regarding the acceptability of these sentences, accepting these sentences as adequate around 40–45% of the time*”. Nel caso della presente ricerca il *task* non era disegnato per esprimere una risposta in termini di accettabilità di un dato item, perché i soggetti dovevano fare una scelta tra le tre opzioni fornite. Inoltre, si escludeva l’eventualità che si trattasse di frasi inaccettabili, pertanto i soggetti che le hanno considerati tali hanno optato per *non lo so* (poiché la natura del task era *forced choice*). In sintesi, l’opzione *non lo so* non indica un vero e proprio giudizio di (in)accettabilità ma indica che ci può essere un’alternativa alla risoluzione del problema. Inoltre, può anche indicare che in questa parte del task, le opzioni tra cui hanno dovuto scegliere gli sono parse difficili da distinguere.

Negli item *isola* molti più **nativi** hanno optato per l’opzione *non lo so*, rispetto ai soggetti maltesi, con un rapporto di quasi 4:1 (**nativi: soggetti maltesi**), indicando, come dice Perpignan (citata precedentemente), che i **nativi** hanno percepito un cambiamento nella

---

<sup>106</sup> I test statistici di Fisher e Kruskal Wallis sono stati anche effettuati impostando le condizioni di filtro nel programma statistico SPSS togliendo dal corpus i soggetti che hanno fornito risposto *non lo so* per escludere una potenzialità di *bias* sui dati di questi cosiddetti *outlier*. La procedura è stata effettuata per tutti gli item del task sperimentale. Il test di Fisher ha riconfermato la significatività solo per item 6 *accusativo non isola* (P=0.014) tra i soggetti della ricerca; il test di Kruskal Wallis ha rilevato una significatività tra i gruppi *nativi: IM H* (2)=8.64, P=0.013. Il post hoc test al Kurskal Wallis ha indicato un valore mediano della distribuzione de soggetti IM (Md=2) è superiore al valore dei nativi (P=0.003) con un valore di Md=1.



formulazione degli item.

La prontezza di intuito dei *nativi* va in supporto ai dati significativi discussi sopra in quanto i *nativi* mostrano un pattern diverso dai soggetti *IM* (cfr. paragrafo 5.8.1.2).

### **5.10. Analisi degli item a tre livelli di embedding**

Per i *tre livelli* di embedding l'analisi riguarda i casi *dativi* inclusi nelle frasi proposte in questo task, usati per studiare l'effetto del  *pied piping* (con la strategia del *gap*), un aspetto ancora non esplorato nelle ricerche (ne fa accenno solo Perpinan, 2020). Si ricorda che per i *tre livelli* di embedding i soggetti non dovevano completare le frasi con le opzioni fornite (*gap*, *pronomi di ripresa*, *non lo so*) ma dovevano indicare quale tra le frasi formate con il *gap* ( *pied piped*) e il *pronomi di ripresa* era meno marcato (dunque “*più corretto*”) in italiano.

Anche in questo caso i soggetti potevano scegliere l'opzione *non lo so*. Con l'aumento del livello di embedding si nota infatti che a differenza dei contesti a *due livelli* di embedding aumentano le risposte *non lo so* dei *nativi* per i contesti *non isola a tre livelli* (n= 1 a *due livelli* di embedding vs. 7 a *tre livelli* di embedding). Per i soggetti maltesi, invece, il valore rimane pressoché uguale per entrambi i gruppi di competenza (n= 1 a *due livelli* di embedding vs. 2 a *tre livelli* di embedding ). Per i contesti *isola* invece, si ha lo stesso effetto da parte dei *nativi* con i seguenti valori (n= 2 a *due livelli* di embedding vs. 4 a *tre livelli* di embedding), mentre per i soggetti *AM* rimangono invariabili (n=1 a *due livelli* di embedding vs. 0 a *tre livelli* di embedding) e rimane quasi invariabile per i soggetti *IM* (n= 1 a *due livelli* di embedding vs. 1 a *tre livelli* di embedding).

L'analisi per i *tre livelli di embedding* è stata divisa in due fasi:

- (i) la *fase 1* comprende l'analisi separata dei contesti *non isola* e dei contesti *isola*;
- (ii) nella *fase 2* si esplorano possibili differenze e si forniscono riscontri in merito alla significatività tra le risposte fornite dai soggetti per i contesti *isola* e *non isola a due*

livelli e tre livelli di embedding.

### 5.10.1. Fase 1 – Esplorare i pattern nelle strategie di relativizzazione nei contesti dativi a tre livelli di embedding

Le risposte dei nativi e dei soggetti maltesi per gli stimoli dativi *non isola* a tre livelli di embedding si presentano come segue:

Item a tre livelli di embedding	Gap	RP	Non lo so
1 <sup>107</sup> dativo non isola	23	23	5
%	45.1%	45.1%	9.8%
3 dativo non isola	18	27	6
%	35.3%	52.9%	11.8%

Tabella 35 Le strategie di relativizzazione per i contesti di dativi non isola a tre livelli di embedding

Il conteggio relativo ai diversi gruppi si presenta come segue:

Livello	Item	Gap	RP	Non lo so
<b>Nativi</b>	1 <sup>108</sup> dativo non isola	6	8	3
	3 dativo non isola	4	9	4
<b>Totale</b>		<b>10</b>	<b>17</b>	<b>7</b>
<b>AM</b>	1 dativo non isola	7	9	1
	3 dativo non isola	9	7	1
<b>Totale</b>		<b>16</b>	<b>16</b>	<b>2</b>
<b>IM</b>	1 dativo non isola	10	6	1
	3 dativo non isola	5	11	1
<b>Totale</b>		<b>15</b>	<b>17</b>	<b>2</b>

Tabella 36a Il conteggio relativo ai diversi gruppi per i contesti di dativi non isola a tre livelli di embedding

<sup>107</sup> Questo numero si riferisce all'item nel *Task sperimentale* (cfr. Appendice B).

<sup>108</sup> Questo numero si riferisce all'item nel *Task sperimentale* (cfr. Appendice B).

<b>Contesto dativo non isola tre livelli di embedding</b>			
	<b>Gap</b>	<b>Ripresa</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	10 (29%)	17 (50%)	7 (21%)
<b>AM</b>	16 (47%)	16 (47%)	2 (6%)
<b>IM</b>	15 (44%)	17 (50%)	2 (6%)

**Tabella 36b % per ogni livello per i contesti dativo non isola a tre livelli di embedding**

A differenza dei valori rilevati nei contesti *dativo non isola a due livelli di embedding* (cfr. tabella 26a) aumentano i *gap* per i soggetti maltesi per via degli item con il pronome relativo *cui* esplicito. Conseguentemente diminuiscono le scelte con il *pronome di ripresa*. Per i soggetti nativi invece, diminuiscono i *gap* e i *pronomi di ripresa* ma aumentano le risposte *non lo so*. Il valore delle risposte *non lo so* si raddoppia per i soggetti maltesi (cfr. tabella 36b).

Seguendo la stessa procedura per i *due livelli di embedding*, il test di Fisher non ha trovato riscontro di significatività tra i gruppi per i contesti *non isola* (*item 1*  $p= 0.650$  e *item 3*  $p= 0.530$ ) a *tre livelli* di embedding. Per converso, con l'aumentare del livello di embedding, il test di Fisher ha riscontrato una significatività solo nel contesto *dativo isola* (*item 2* riportato sotto) con un valore di  $p= 0.001$  contrariamente a quanto accaduto a *due livelli* di embedding in cui non si era registrata una significatività (cfr. par.5.8.1.2).

<b>Item 2 dativo isola gap</b>	Questo è l'anziano a cui abbiamo sentito che l'infermiera che ____ ha dato un bacio lavora al terzo piano.
<b>Item 2 dativo isola ripresa</b>	Questo è l'anziano a cui abbiamo sentito che l'infermiera che <b>gli</b> ha dato un bacio lavora al terzo piano.

Le risposte dei nativi e dei soggetti maltesi per gli stimoli dativi *isola a tre livelli* di embedding si presentano come segue:

Item a tre livelli di embedding	Gap	RP	Non lo so
2 <sup>109</sup> dativo isola	17	29	5
%	33.3%	56.9%	9.8%
4 dativo isola	16	30	5
%	31.4%	58.8%	9.8%

Tabella 37a Le strategie di relativizzazione per i contesti di dativi isola a tre livelli di embedding

Contesto dativo isola tre livelli di embedding			
	Gap	Ripresa	Non lo so
<b>Nativi</b>	5 (15%)	22 (65%)	7 (21%)
<b>AM</b>	12 (35%)	21 (62%)	1 (3%)
<b>IM</b>	16 (47%)	16 (47%)	2 (6%)

Tabella 37b % per ogni livello per i contesti dativo isola a tre livelli di embedding

A differenza dei valori del contesto *dativo isola* a due livelli di embedding (cfr. tabella 34a) si registra un aumento a favore del pronome di ripresa sia per i *nativi* e anche per i soggetti maltesi (*AM*). Invece diminuisce per i soggetti *IM*. Si nota anche che le risposte *non lo so* aumentano molto solo nelle risposte dei *nativi*.

La differenza tra i gruppi rilevata dal test di Fisher è determinata dalla differenza tra la scelta di un *gap* o di un *pronome di ripresa* nei diversi gruppi: i *nativi* e i soggetti *AM* scelgono maggiormente il *pronome di ripresa*, i soggetti *IM* il *gap* e il *pronome di ripresa* con valori uniformi.

Il conteggio relativo ai diversi gruppi si presenta come segue:

Livello	Item	Gap	RP	Non lo so
<b>Nativi</b>	2 <sup>110</sup> dativo isola	0	13	4
	4 dativo isola	5	9	3
<b>Totale</b>		<b>5</b>	<b>22</b>	<b>7</b>
<b>AM</b>	2 dativo isola	8	9	0
	4 dativo isola	4	12	1
<b>Totale</b>		<b>12</b>	<b>21</b>	<b>1</b>
<b>IM</b>	2 dativo isola	9	7	1
	4 dativo isola	7	9	1
<b>Totale</b>		<b>16</b>	<b>16</b>	<b>2</b>

Tabella 38 Il conteggio relativo ai diversi gruppi per i contesti di dativi isola a tre livelli di embedding

Per questi item, i *nativi* si differenziano completamente dai soggetti maltesi come dimostrano

<sup>109</sup> Questo numero si riferisce all'item nel *Task sperimentale* (cfr. Appendice B).

<sup>110</sup> Questo numero si riferisce all'item nel *Task sperimentale* (*ibidem*).

i valori indicati nella seguente tabella:

	Contesto <i>dativo isola</i> tre livelli di embedding		
	Item 2		
	Gap	Ripresa	Non lo so
<b>Nativi</b>	0 (0%)	13 (45%)	4 (80%)
<b>AM</b>	8 (47%)	9 (31%)	0 (0%)
<b>IM</b>	9 (53%)	7 (24%)	1 (20%)

Tabella 39a % dei tre livelli di competenza per il contesto *dativo isola* a tre livelli di embedding

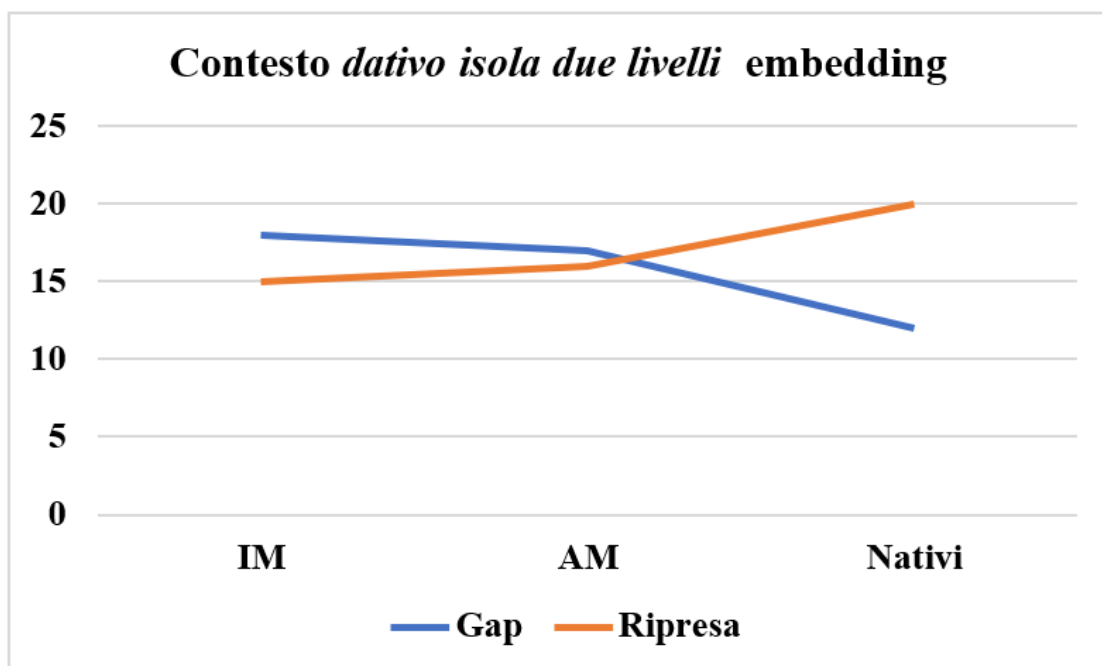
	Contesto <i>dativo isola</i> tre livelli di embedding		
	Item 2		
	Gap	Ripresa	Non lo so
<b>Nativi</b>	0 (0%)	13 (76%)	4 (24%)
<b>AM</b>	8 (47%)	9 (53%)	0 (0%)
<b>IM</b>	9 (53%)	7 (41%)	1 (6%)

Tabella 39b % per ogni livello del contesto *dativo isola* a tre livello di embedding

I riscontri ottenuti dalle risposte dei soggetti maltesi rispetto a quelli dei nativi hanno portato a fare il test statistico di Kruskal-Wallis<sup>111</sup> per esplorare la differenza tra i gruppi nella produzione delle strategie di relativizzazione nei contesti *isola a tre livelli* di embedding. Il test di Kruskal-Wallis ha rilevato una significatività tra i gruppi *nativi: AM*  $H(2)=14.82, p=0.001$  e *nativi: IM*  $H(2)=14.82, p=0.001$ . Il valore mediano della distribuzione de soggetti *IM* (Md=1) è inferiore al valore dei nativi ( $p=0.001$ ) con un valore di Md=2 e dei soggetti *AM* (Md=2) è uguale al valore dei nativi ( $p=0.001$ ) con un valore di Md=2.

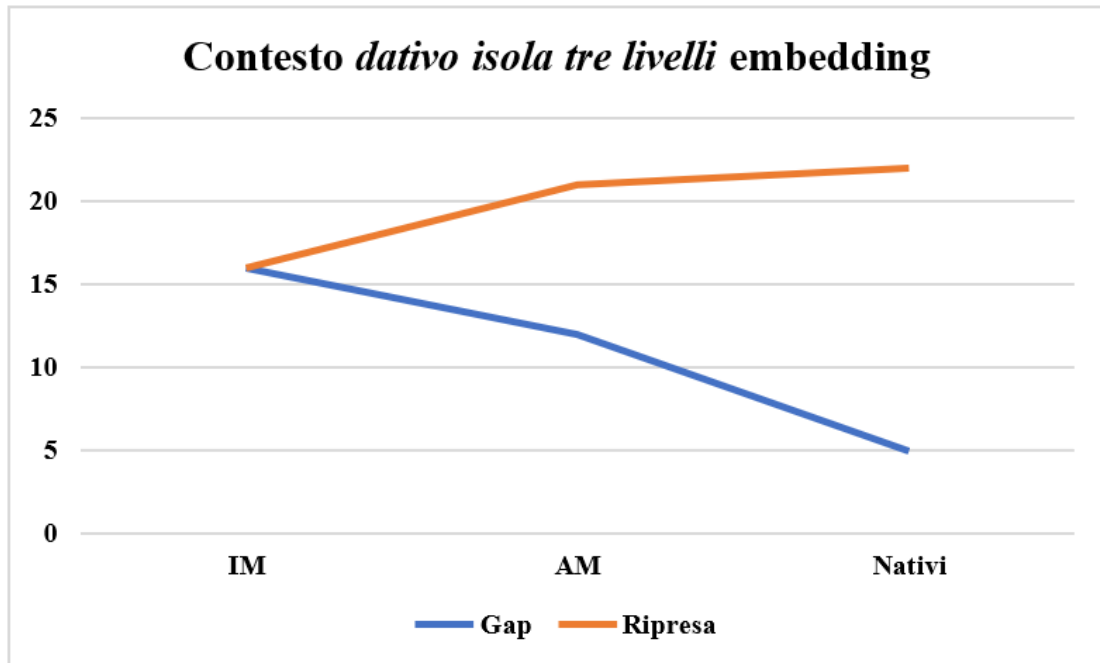
<sup>111</sup> I test statistici di Fisher e Kruskal Wallis sono stati anche effettuati impostando le condizioni di filtro nel programma statistico SPSS togliendo dal corpus i soggetti che hanno fornito risposto *non lo so* per escludere una potenzialità di *bias* sui dati di questi cosiddetti *outlier*. La procedura è stata effettuata per tutti gli item del task sperimentale. Il test di Fisher ha riconfermato la significatività solo per *domanda 6 accusativo non isola* ( $p=0.014$ ) tra i soggetti della ricerca; il test di Kruskal Wallis ha rilevato una significatività tra i gruppi *nativi: AM*  $H(2)=10.68, p=0.009$  e *nativi: IM*  $H(2)=10.68, p=0.002$ . Il post hoc test al Kruskal Wallis ha mostrato un valore mediano della distribuzione dei soggetti *IM* (Md=1) è inferiore al valore dei nativi ( $p=0.005$ ) con un valore di Md=2, mentre per i soggetti *AM* (Md=2) è uguale al valore dei *nativi* ( $p=.005$ ) con un valore di Md=2.

I grafici presentati sotto indicano il rapporto tra i pattern delle strategie di relativizzazione e la competenza dei soggetti di questa ricerca. Particolare attenzione va data al cambiamento del pattern del *pronome di ripresa* (segnalata col colore arancione) in entrambi i grafici (15 e 16). Osservando la riga arancione, si nota che nel grafico 16 va a spostarsi al livello superiore, mostrando una maggiore preferenza al *pronome di ripresa* nel contesto a *tre livelli* rispetto a quello a *due livelli di embedding* (si veda grafico 15 vs. grafico 16), tracciando un percorso che avvicina la competenza target.



*Grafico 15 Il gap e il pronome di ripresa nei contesti isola a due livelli di embedding*

Si nota anche che nel grafico seguente, che riguarda i *tre livelli* di embedding, le due linee si intersecano verso il gruppo di competenza *IM* (si veda grafico 16):



**Grafico 16** Il gap e il pronome di ripresa nei contesti isola a tre livelli di embedding

I dati rappresentati in ambedue i grafici indicano che, scegliendo la strategia del *gap*, i soggetti **IM** hanno optato per la forma più esplicita (forse a loro più familiare) con il pronome relativo *cui*. Dall'analisi linguistica risulta, infatti, che *cui* si usa più frequentemente di *quale* e che gli studenti **IM** usano questa forma nelle loro produzioni scritte.

È interessante notare che l'ipotesi iniziale riguardo l'uso del verbo *dare*<sup>112</sup> in alcuni item (item 1 e 3 a *due livelli di embedding* e 1 e 2 a *tre livelli di embedding*) non ha avuto un effetto negativo per i nativi benché alcuni hanno scelto l'opzione *non lo so* possibilmente anche perché erano restii a fornire una risposta. Si riportano i dati sommari dalla tabella 23 (cfr. sezione 5.7.1) per le risposte *non lo so* degli item con il verbo *dare*:

<sup>112</sup> Cfr. Cap4. Sezione Task sperimentale.

Item non isola due livelli di embedding			Item isola due livelli di embedding				
Item 1	IM 0	AM 1	Nativi 1	Item 3	IM 1	AM 0	nativi 1
Item non isola tre livelli di embedding			Item non isola tre livelli di embedding				
Item 1	IM 1	AM 1	nativi 3	Item 2	IM 1	AM 0	nativi 4

Dai dati riportati sopra, il cambiamento notevole in merito all'opzione *non lo so* si registra solo a *tre livelli di embedding* per via del carico sul processing e anche della percezione di mancata naturalezza degli item da parte dei nativi (si ricorda che la consegna di questa parte del task era quale 'suonasse' meglio in italiano cfr. Appendice B). Va notato che la maggioranza dei *nativi* si è mostrata decisa e non ha scelto l'opzione *non lo so*, optando per il pronome di ripresa (cfr. tabella 38 sopra) al contrario dei maltesi (specialmente i soggetti **IM** e anche alcuni tra gli **AM**) i quali, riconoscendo il pronome relativo *cui*, hanno optato per questa scelta. Questo risultato ha portato ad un differenza statisticamente significatività tra i nativi e i soggetti maltesi (cfr. tabella 43) anche se i soggetti **AM** hanno dimostrato di possedere un monitor esplicito simile a quello dei nativi, come si vede dalla significatività che è stata sfiorata per *item 4 a tre livelli di embedding* (cfr. tabella 41).

Si osserva che nell'altro item *dativo isola a tre livelli di embedding* (*item 4*), il quale non era esplicitamente marcato con il pronome relativo ma con il *che* sovraesteso, non sono state riscontrate differenze significative e che si sceglie maggiormente il *pronome di ripresa* – anche se ciò è solo un dato descrittivo, che non si può commentare in termini di significatività statistica, ma il pattern è presente nelle risposte di tutti i soggetti ma soprattutto in quelle dei soggetti maltesi.



<b>Item 4 Dativo isola gap</b>	Quello è il giocatore che abbiamo sentito il difensore che _____ ha fatto lo sgambetto è stato espulso
<b>Item 4 Dativo isola ripresa</b>	Quello è il giocatore che abbiamo sentito il difensore che <b>gli</b> ha fatto lo sgambetto è stato espulso

	<b>Contesto <i>dativo isola</i> tre livelli di embedding</b>		
	<b>Item 4</b>		
	<b>Gap</b>	<b>Ripresa</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	5 (31%)	9 (30%)	3 (60%)
<b>AM</b>	4 (25%)	12 (40%)	1 (20%)
<b>IM</b>	7 (44%)	9 (30%)	1 (20%)

Tabella 40a % dei tre livelli di competenza per il contesto *dativo isola* tre livelli di embedding

	<b>Contesto <i>dativo isola</i> tre livelli di embedding</b>		
	<b>Item 4</b>		
	<b>Gap</b>	<b>Ripresa</b>	<b>Non lo so</b>
<b>Nativi</b>	5 (29%)	9 (53%)	3 (18%)
<b>AM</b>	4 (23%)	12 (71%)	1 (6%)
<b>IM</b>	7 (41%)	9 (53%)	1 (6%)

Tabella 40b per ogni livello del contesto *dativo isola* tre livelli di embedding

### 5.10.2. Fase 2 – Esplorare le risposte paragonando i due e i tre livelli di embedding per i contesti *dativo isola*

Dato che l'effetto *isola* conferma maggiormente la differenza tra i gruppi quando aumenta l'*embedding*, per esplorare le differenze a due e *tre livelli* di embedding è stato effettuato il test di Wilcoxon per campioni non indipendenti per i contesti *isola* domande 3 e 7 (a *due livelli di embedding*)<sup>113</sup> e domande 2 e 4 (a *tre livelli di embedding*). Il test di Wilcoxon serve per tenere conto dell'ampiezza delle osservazioni ottenute<sup>114</sup>.

<sup>113</sup> Item 3: Quello è il bambino che il gatto che \_\_\_\_\_ (ha dato- gli ha dato – non lo so) una leccata ha molta fame.

Item 7: Quello è l'interrogato che il compagno che \_\_\_\_\_ (ha suggerito – gli ha suggerito – non lo so) l'aristocrazia siede in prima fila.

<sup>114</sup> Il programma statistico IBM SPSS non fornisce automaticamente questo dato, ma il valore approssimativo di  $r$  lo si può calcolare tramite la formula  $r = z/\sqrt{N}$  usata sia per il test parametrico Mann - Whitney e sia per l'equivalente test non parametrico di Wilcoxon (Pallant 2020:240; Field 2018: 303) . Va

Il risultato espresso come *punto z* ha rilevato una significatività tra gruppi per gli *item 2a tre livelli di embedding* e *item 7 a due livelli di embedding*<sup>115</sup> ( $p=0.027$ ) con una differenza negativa e un'ampiezza di dimensione (*effect size*)  $T= 96, p=0,027, r=0,22$ <sup>116</sup>. Inoltre, il test di Wilcoxon ha anche rilevato una significatività tra *item 4 a tre livelli di embedding* e *item 7 a due livelli di embedding* ( $p=0,019$ )<sup>117</sup> con una differenza negativa e un'ampiezza di dimensione (*effect size*)  $T= 100, p=0,019, r=0,23$ <sup>118</sup>. La differenza nelle risposte non è grande ma rispecchia quelle riportate nei grafici 15 e 16.

---

specificato che  $N$  non equivale al numero di partecipanti ma al numero di osservazioni delle risposte e quando si riportano i risultati si usa  $T$  indicando la somma dei ranghi positivi (Field 2018: 302) fornito nella tabella dell'output sotto la categoria *Test Statistic* (la tabella dell'output del test di Wilcoxon contiene le seguenti categorie: *Total N, Test Statistic, Standard Error, Standardised Test Statistic* e *Asymptotic Sig. (2 tailed test)*).

<sup>115</sup> Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *non isola* e *isola a due livelli di embedding* con una riduzione nel pattern delle risposte tra item 7 a due livelli: 2 a tre livelli,  $z= -2.208, n=51, p= 0.027$  con una differenza negativa e un'ampiezza di dimensione (*effect size* minimo)  $r= 0.22$ . Il valore della mediana (*median*) è sceso da item 2 ( $Md=2$ ) a item 7 ( $Md=1$ ).

<sup>116</sup> Cfr. nota 111  $r = z/\sqrt{N}: r= 2.208/\sqrt{96} = 0.22$

<sup>117</sup> Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *non isola* e *isola a due livelli di embedding* con una riduzione nel pattern delle risposte tra item 7 a due livelli: 4 a tre livelli,  $z= -2.342, n=51, p= 0.019$  con una differenza negativa e un'ampiezza di dimensione (*effect size* minimo)  $r= 0.23$ . Il valore della mediana (*median*) è sceso da item 4 ( $Md=2$ ) a item 7 ( $Md=1$ ).

<sup>118</sup> Cfr. nota 111  $r = z/\sqrt{N}: r= 2.342/\sqrt{100} = 0.23$ .

Riscontro tra i gruppi contesto <i>dativo isola a due e tre livelli di embedding</i> livelli di <i>embedding</i>					
Sommaro risultati test di <i>Wilcoxon</i>					
		Item contesto <i>dativo isola</i>			
		Item 2 a <i>tre livelli di embedding</i> <sup>119</sup>	Commento	Item 4 a <i>tre livelli di embedding</i> <sup>120</sup>	Commento
Item contesto <i>dativo isola</i>	Item 7 due livelli di <i>embedding</i>	+	Significatività (p=0.027)	+	Significatività (p=0.019)

Tabella 41 Test di *Wilcoxon* per l'analisi tra i gruppi nei contesti *dativo isola a due e tre livelli di embedding*

L'analisi *within item* ha rilevato le risposte che hanno inciso su queste differenze e i risultati sono come segue:

<sup>119</sup> I valori del *gap* e *pronome di ripresa* per i soggetti sono come segue:

Gruppo	Item 2 <i>dativo isola a tre livelli di embedding</i>		Item 7 <i>dativo isola a due livelli di embedding</i>	
	Gap	Pronome di ripresa	Gap	Pronome di ripresa
Nativi	0	13	6	10
AM	8	9	10	6
IM	9	7	11	6

<sup>120</sup> I valori del *gap* e *pronome di ripresa* per i soggetti sono come segue:

Gruppo	Item 4 <i>dativo isola a tre livelli di embedding</i>		Item 7 <i>dativo isola a due livelli di embedding</i>	
	Gap	Pronome di ripresa	Gap	Pronome di ripresa
Nativi	5	9	6	10
AM	4	12	10	6
IM	7	9	11	6

Riscontro degli item contesto <i>dativo isola a due e tre livelli di embedding</i> livelli di <i>embedding</i> Sommaro risultati test di <i>Wilcoxon</i>					
		Item contesto <i>dativo isola</i>			
		Item 2 a tre livelli di <i>embedding</i> <sup>121</sup> <i>anziano/ infermiera</i>	Commento	Item 4 a tre livelli di <i>embedding</i> <sup>122</sup> <i>giocatore/ difensore</i>	Commento
Item contesto <i>dativo isola</i>	Item 7 due livelli di <i>embedding</i> <i>bambino/ bambino</i>	+	Sig, <b>nativi</b> (p=0.014)	+/-	Sig. <b>AM</b> (p=0.058)

Tabella 42 Test di Wilcoxon per l'analisi within item nei contesti *dativo isola a due e tre livelli di embedding*

I risultati presentati nella tabella sopra (41) sfiorano la significatività per il livello *AM*. A livello descrittivo si può commentare che si ritiene che i valori riscontrati nella presente ricerca non siano sufficienti per fornire un quadro definitivo delle differenze riscontrate tra i gruppi di partecipanti e tra le diverse forme di relativizzazione esaminate da questo task. Tuttavia, emergono certe regolarità, soprattutto se si constata che i dati proposti nelle note 108 e 109 mostrano che il pattern dei soggetti *AM* è più vicino ai *nativi*. Pertanto l'interlingua degli *AM*, anche quando scelgono tra due opzioni di frasi relative complesse, si avvicina alla varietà nativa. Si sottolinea che questo dato non risulta semplicemente da un'impressione generica dei dati – come talvolta accade quando si descrive l'interlingua – bensì da un'analisi accurata di frasi molto complesse.

<sup>121</sup> Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *dativo isola a due livelli di embedding* e *dativo isola a tre livelli di embedding* con una riduzione nel pattern delle risposte tra item 7:2,  $z = -2.460$ ,  $n=17$ ,  $p = 0.004$  con una differenza negativa e un'ampiezza di dimensione (*effect size* quasi medio)  $r = 0.42$ . Il valore della mediana (*median*) è 2 per entrambi gli item.

<sup>122</sup> Il test di Wilcoxon ha rilevato una relazione statisticamente significativa tra il contesto *dativo isola a due livelli di embedding* e *dativo isola a tre livelli di embedding* con una riduzione nel pattern delle risposte tra item 7:4  $z = -1.897$ ,  $n=17$ ,  $p = 0.058$  con una differenza negativa e un'ampiezza di dimensione (*effect size* quasi minimo)  $r = 0.32$ . Il valore della mediana (*median*) è sceso da item 7 ( $Md=2$ ) a item 4 ( $Md=1$ ).

D'altro canto i pattern delle risposte scelte fanno emergere anche divergenze tra parlanti nativi e parlanti non nativi, in particolar modo tra i *nativi* e gli *IM* (sia *within item* e tra i *gruppi*):

<i>Item a due livelli di embedding</i>			
<i>Analisi within item</i>	Significatività	<i>Analisi tra i gruppi</i>	Significatività
<p><b><u>tutti i contesti</u></b>            (dativi e accusativi)  <i>non isola: non isola</i>   <i>isola: isola</i></p>	-  -	<i>nativi: IM</i>	+ Item 6 contesto accusativo <i>non isola</i> (cfr. paragrafo 5.8.1.1, tabella 26)
<p><b><u>Contesti dativi</u></b>  <i>non isola:isola</i></p>	+ item 1 vs. 7 a livello <i>IM</i> bambino-gatto/ bambino-bambino  + item 5 vs. 7 a livello <i>IM</i> bambino-gatto/ bambino-bambino  (cfr. paragrafo 5.8.1.2, tabella 27)		
<p><b><u>Contesti accusativi</u></b>  <i>non isola:isola</i></p>	+ item 2 vs. 4 a livello <i>Nativi</i> bambino-gatto/ bambino-gatto + item 6 vs. 4 a livello <i>Nativi</i> bambino-gatto/ bambino-bambino + item 6 vs. 8 a livello <i>Nativi</i> bambino-bambino/ bambino-bambino  (cfr. paragrafo 5.8.1.2, tabella 29)		

<i>Item a tre livelli di embedding</i>			
<i>Analisi within item</i>	<b>Significatività</b>	<b>Analisi tra i gruppi</b>	<b>Significatività</b>
<b><u>Contesti dativi</u></b> <i>non isola: non isola</i> <i>isola: isola</i> <i>non isola:isola</i>	- - -		
<i>Item a due livelli di embedding vs. tre livelli di embedding</i>			
<i>Analisi within item</i>	<b>Significatività</b>	<b>Analisi tra i gruppi</b>	<b>Significatività</b>
<b><u>Contesti dativi</u></b> <i>isola:isola</i>	item 2 a tre livelli di embedding anziano/infermiera vs. item 7 a due livelli di embedding <i>bambino/bambino</i> <b>Nativi</b>  item 4 a tre livelli di embedding <i>giocatore/difensore</i> vs. 7 a due livelli <i>bambino/bambino</i> <b>sfiora la significatività il livello AM</b> (cfr. paragrafo 5.10.1.2, tabella 41)	<b>nativi:</b> <b>AM e IM</b>	+ Item 2 contesto <i>dativo isola</i> (cfr. paragrafo 5.10.1.1, tabelle 38a,b)

Tabella 43 Sintesi dei risultati del Task sperimentale

Questo risultato è coerente con l'aspettativa che più il livello di competenza è alto più si avvicina al livello nativo. Sulla base di questi risultati, possono nascere numerose iniziative di ricerca poiché mettono a fuoco il fatto che su un lungo periodo gli apprendenti possono imparare a processare le *filler gap dependencies* come i parlanti nativi. L'insensibilità ai cosiddetti *island constraints* (consimile ai risultati dei soggetti **IM**) invece, indica che gli apprendenti tendono ad interpretare il filler su base semantica.

Gli stimoli usati per il *task sperimentale* tratti da Beltrama e Xiang (2016) hanno permesso di rilevare pattern nell'uso delle strategie di relativizzazione nei contesti

sintattici di *isola* e *non isola* nelle scelte fornite da parte dei soggetti nativi e maltesi (**IM** e **AM**).

L'interpretazione dei grafici e l'analisi statistica suggeriscono due esiti: più aumenta il livello di competenza (**AM**) più le risposte si avvicinano al pattern dei nativi; ai livelli più bassi di competenza (**IM**) invece, l'avvicinarsi alla varietà nativa è minore.

Il secondo esito rivela che l'interlingua dei soggetti maltesi, specialmente nel caso di soggetti **AM**, condivide alcuni tratti che si riscontrano anche nella varietà dei nativi: trattandosi di un task complesso non si esclude che anche il *processing* di questi studenti avanzati – che normalmente sono esposti regolarmente all'italiano – presenta caratteristiche simili a processi metalinguistici (spesso inconsci) che posseggono i parlanti nativi d'italiano.

### **5.11. Conclusione Task Sperimentale**

Le conclusioni presentate sommariamente in tabella 43 sopra, presentano alcune riflessioni derivanti dai risultati ottenuti dalle analisi descrittive e statistiche dei responsi dei soggetti nativi e dei soggetti maltesi.

La distanza rilevata tra i vari livelli di competenza presi in considerazione per la presente ricerca porta a seguire la linea argomentativa che la competenza ha un impatto rilevante sia sulla gerarchia di accessibilità e sia nel *processing* delle *isole sintattiche*.

In conclusione, il *task sperimentale* rafforza l'analisi linguistica la cui complementarità porta a formulare considerazioni che saranno ampiamente discusse nel prossimo capitolo.

## Capitolo 6

### Discussione

#### 6.1. Introduzione

La presente ricerca riguarda le strategie di relativizzazione che per loro natura si situano nei principi universali descritti dalla ricerca tipologica, tra morfologia e sintassi. Inoltre, si esplora come modelli descrittivi ben testati in vari contesti di acquisizione (naturale e parlanti nativi) siano applicati e testati in ambito di acquisizione guidata o semiguidata.

Il connubio *relativizzazione-universalità* è centrale per la ricerca sull'acquisizione perché anche se il fenomeno della relativizzazione varia da una lingua all'altra e rientra in vari quadri teorici, il principio di universalità è fondamentale per spiegare i processi di acquisizione che seguono le generalizzazioni osservate in varie lingue.

Al cuore dell'acquisizione linguistica c'è il collegamento alla vita reale e l'input/l'esposizione naturalistica i quali sono una fonte inestimabile. È stato infatti suggerito che l'esposizione naturalistica sia cruciale per ottenere produzioni simili a quelle dei nativi nella lingua non nativa (*Pliatsikas e Chondrogianni 2015*). Nel contesto locale, il primo e unico cenno alle strategie di relativizzazione di apprendenti maltesi di italiano L2 si trova nel lavoro di Caruana (2003) in uno studio sull'input dai mezzi di comunicazione (cfr. cap.2, par. 2.9).

#### 6.2. L'interlingua dei soggetti maltesi seguendo l'iter della gerarchia di accessibilità

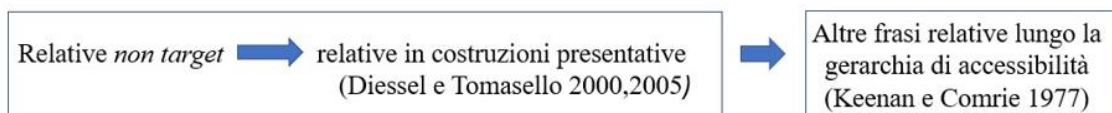
I risultati di questa ricerca mostrano che la produzione scritta dei soggetti maltesi rispecchia la gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (1977), e vanno a favore della validità della gerarchia nei contesti guidati (Chini 2013). Il pattern emerso dall'analisi



linguistica (cfr. cap.5, par.5.2.2) mostra una direzionalità nella formazione della competenza linguistica degli apprendenti maltesi in relazione alla relativizzazione seguendo la tendenza dell'acquisizione linguistica in generale delle lingue naturali (cfr. cap.1, par.1.2) riconoscendo che gli elementi meno marcati sono qualitativamente e quantitativamente maggiormente presenti di quelli marcati (cfr. cap.1, par. 1.1). In senso analogo, laddove l'interlingua comprende una scelta, pende per la soluzione meno impegnativa nel *processing*, come mostrano i seguenti passaggi emersi dalla presente ricerca:

- i. la relativizzazione segue la gerarchia di accessibilità
- ii. l'uso di *che* precede l'uso dei pronomi relativi *cui/quale*
- iii. le dipendenze a breve distanza precedono le dipendenze a lunga distanza
- iv. il *preposition stranding* precede il  *pied piping* (cfr. cap.2, par. 2.7.2)

Tenendo conto che l'analisi dell'interlingua si occupa soprattutto della funzione di *pattern* stabiliti dai parametri responsabili della variazione linguistica espressi come proprietà binaria +/-, la figura sottostante riassume<sup>123</sup> la tendenza di aderenza da parte degli studenti maltesi alla gerarchia di accessibilità. Le prime forme di relativizzazione sono caratterizzate da relative *non target* e relative in costruzioni presentative, entrambe emerse nella produzione: le prime per via della loro struttura sintattica meno complessa, mentre le seconde favorite dal genere testuale descrittivo richiesto anche dalla tipologia del compito (*task*) preso in esame per la presente ricerca.



**Figura 4** Il pattern delle strategie di relativizzazione nell'interlingua dei soggetti maltesi

<sup>123</sup> Per lo schema per intero si veda cap.5, figura 3, par.5.5.

Le tendenze emerse riflettono molto il progressivo complessificarsi della sintassi infatti, con il migliorare della competenza linguistica sono apparse altre frasi relative complesse e si adoperano verbi transitivi o intransitivi (cfr. tabella 15, cap.5, par.5.3.3.1.1) che seguono il sintagma nominale.

A tutti i livelli di competenza i soggetti maltesi usano frasi relative seguendo la forma standard<sup>124</sup> nei casi in cui un *soggetto* o un *oggetto* costituiscono la testa della proposizione relativa. Per converso, solo i soggetti a livello **AM** hanno la stessa padronanza (standard) nell'adoperare un complemento obliquo per la relativizzazione (cfr. cap.5, tabella 16, par. 5.3.3.2). Nel corpus maltese non sono stati attestati esempi per le posizioni sintattiche dell'*oggetto indiretto* e il *comparativo*. Le relative formate con un sintagma nominale testa relativizzato con il complemento *genitivo* sono molto più rare anche nelle fasi avanzate (solo due esempi a livello **AM**) del percorso di apprendimento e completamente assenti a livello **SEC**. Questo significa che più il *processing* diventa elaborato, più subentra l'uso di strategie complesse, che spiega il perché nella produzione scritta dei livelli più avanzati (**AM**), infatti, emergono altre strutture sintattiche complesse (non solo per la posizione sintattica del *genitivo* ma anche per i complementi *obliqui* cfr. cap.5, par. 5.3.3.2).

---

<sup>124</sup> L'assimilazione della gestione del *gap* sintattico in conformità alla struttura relativa standard in italiano trova anche complice la non-competizione tra le diverse lingue (*li/that/che*) studiate generalmente dai soggetti maltesi e anche la L1 poiché in linea di massima non ci sono divergenze nella formazione di una relativa soggetto o oggetto. Va notato che il maltese ha il *gap* obbligatorio nella posizione sintattica del *soggetto* perché è vincolata dal *highest subject restriction*, mentre nella posizione sintattica *oggetto* si usa il *gap* per le 'distanze' brevi e il *pronome di ripresa* per le 'distanze' lunghe (Camilleri e Sadler, 2010). Se invece, i soggetti si appoggiano sulla conoscenza della lingua inglese, il *gap* è per default la strategia usata per la relativizzazione del soggetto e oggetto. (cfr. Cap.2, par.2.2).

### **6.3. I fattori che contribuiscono alle asimmetrie tra le diverse posizioni sintattiche lungo la gerarchia di accessibilità**

Le frasi relative restrittive estrapolate seguono anche le gerarchie implicazionali dell'animatezza e della definitezza (cfr. Cap.5, parr.5.4.1 e 5.4.2), specialmente per la relativizzazione del *soggetto* e l'*oggetto*. L'informazione codificata nel sintagma nominale testa è fondamentale per il processing di una relativa e come afferma Comrie (1988: 147), "*it is quite frequent for a given phenomenon to be conditioned by more than one logically independent parameter*". Nonostante il solo antecedente non basta per spiegare il motivo per cui si costruiscono le relative, e il perché alcune forme sono più frequenti di altre. Pertanto, bisogna prendere in considerazione anche la prominenza cognitiva. Il principio di prominenza (Givon: 1983, 1988, O'Grady: 2011), spiega che è più facile costruire un argomento sul *soggetto*, poi sul referente del suo *oggetto diretto* e così via, seguendo la gerarchia di accessibilità. Questo implica una concettualizzazione in modo scalare sia dal punto di vista semantico (il soggetto è massimamente animato e definito) sia all'interno della struttura informativa (di cui il soggetto è solitamente il topic).

La prominenza cognitiva associata alla gerarchia di accessibilità fornisce pertanto una spiegazione valida della distribuzione delle frasi relative nei testi scritti. Prendendo come esempio la relativizzazione sul complemento obliquo, Wiechmann (2014: 134) afferma che "*the modification via an oblique relative clause occurs significantly less frequently than expected. This is likely to be due to semantic reasons. While subjects are associated with high semantic roles obliques encode low roles expressing the goal or manner of an action or specify spatio-temporal parameters*". Questa spiegazione è utile per spiegare i dati ottenuti dai soggetti maltesi (cfr. cap5, par.5.3.3.2, grafico 2), ovvero la relativizzazione del complemento obliquo in questa ordine: *scopo, modo, luogo* e

*strumento*. Va anche notato che le relative oblique standard appaiano spesso nel registro formale/scritto dell'italiano, ed è possibile che non tutti i soggetti maltesi siano stati esposti ad un input sufficiente per poter utilizzare tali strutture.

L'asimmetria tra le diverse posizioni sintattiche è dovuta anche al tratto dell'animatezza, che non rappresenta una semplice individuazione dell'essere [+/- umano] o [+/- animato] ma interagisce direttamente con altre caratteristiche della frase. La posizione del *soggetto* è caratterizzata dal tratto animato del sintagma nominale testa, ma Wiechmann (2015) sostiene che è anche possibile riscontrare “*a strong bias towards inanimate subjects in written discourse*”<sup>125</sup>. Kidd et alii. (2007) affermano che il tratto dell'animatezza può contribuire alla difficoltà della relativizzazione sulla posizione sintattica dell'*oggetto diretto*, argomento che si conferma in altri studi (si veda Keenan e Hawkins 1987; Hawkins 2007) e che è attestato anche nel corpus maltese, come si spiega nel paragrafo che segue.

L'ambiguità dei contesti in cui c'è un'asimmetria nel tratto dell'animatezza (Volpato 2010) rende difficili le costruzioni relative nella posizione sintattica del complemento oggetto (si veda anche cap.2, nota 24). Ai livelli più avanzati (*IM* e *AM*) il tratto dell'animatezza nelle costruzioni relative seguiva il pattern (- *che* +) come nell'esempio del soggetto *IM\_11* in cui si nota il *contrastive focus* sull'evento *blog-persone*: *esempio di comunicazione sono i blog che persone comuni possono aprire così che possono esprimere le loro opinioni o passare informazioni (IM\_11)*<sup>126</sup>.

Le strutture (- *che* +) possono raggiungere un livello di complessità elevata tanto che è possibile che un soggetto possa alleviare il peso di *processing* utilizzando una strategia

<sup>125</sup> Wiechmann (2014: 145): “*we observe a strong bias towards inanimate subjects in written discourse. For spoken language we observe that animate subjects far outnumber inanimate ones*”.

<sup>126</sup> Cfr. cap.5, par.5.4.2, esempio 43.

pronominale malgrado avesse una competenza linguistica avanzata come nell'esempio del soggetto *AM 13*: *oggi giorno i giovani hanno una vasta scelta di corsi e programmi scolari che loro<sup>127</sup> possono fare (AM\_13)<sup>128</sup>. Questo coincide con ciò che riportano Warren and Gibson (2002): “*constructing new discourse referents is more computationally complex than accessing anaphoric devices such as pronouns, which when embedded in conversation are discourse old*”.*

Queste strategie non sono impiegate a livello *SEC* perché processare il pronome soggetto implica rappresentazioni sintattiche raffinate che come si è visto potrebbe rimanere difficile persino ai livelli più avanzati<sup>129</sup> come nel caso del soggetto *AM\_13*. Questo dimostra che ci sono gradi di difficoltà diversi nella formazione delle relative *oggetto* (Warren e Gibson 2002; Gordon et alii. 2001)<sup>130</sup> perché nel caso di un cambiamento nell'argomento (*topic shift*) l'apprendente deve avere presente il movimento del sintagma nominale testa e l'accordo verbo-soggetto. In questo caso il pronome nullo diventa un'operazione alquanto complessa, specialmente quando si hanno pressioni per elaborare un compito, tra cui quando si fa un esame.

I soggetti di questo studio hanno un input scolastico ed è pertanto anche possibile che ai livelli più avanzati la strategia morfosintattica preceda la strategia sintattica, nel senso che i soggetti imparano a gestire sia la difficoltà strutturale ma anche l'indeterminatezza lessicale. Difatti la gestione di due sintagmi nominali non integrati *soldi-turisti, blog-persone* (cfr., Cap.5, par. 5.4.2) collocati prima di un verbo si registra solo ai livelli più avanzati. In questi contesti è plausibile che i soggetti non possano fare affidamento soltanto sull'input, perché bisogna aver compreso regole eterogenee di natura sintattica

<sup>127</sup> L'italiano è una lingua pro-drop e il soggetto può essere omesso quando è sottinteso dal contesto. Il pro-drop è presente anche nelle relative oggetto, quindi il soggetto può occupare una posizione post-verbale.

<sup>128</sup> Cfr. cap.5, par.5.4.1, esempio 40.

<sup>129</sup> Per ulteriori approfondimenti sull'argomento si veda Tsimpli e Sorace (2006).

<sup>130</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda lo studio di Reali e Christiansen, (2007).

per poi applicarle in tempo reale nelle frasi in corso di elaborazione e produzione. In questi casi i livelli più avanzati si distaccano completamente dal gruppo *SEC* perché posseggono abilità linguistiche e metalinguistiche, più avanzate.

#### **6.4. L'interlingua tra il processo di acquisizione e processing**

Il *processing* ha un peso importante nell'acquisizione delle frasi relative, e si può associare alla gerarchia di accessibilità. Anche se la presente ricerca non era mirata ad investigare i fattori di *processing* come obiettivo primario e non ha trovato alcuna prova d'uso di una strategia di elaborazione specifica nei dati dei soggetti maltesi, osservando i pattern in cui sono emerse le frasi relative nel corpus maltese, indirettamente, sono state rilevate le strategie di *processing* messe in atto. Queste riguardano costruzioni precorritrici delle frasi relative strutturalmente semplici e la semplificazione della forma del pronome relativo *che* a confronto di *cui* e *quale* e le sovraestensioni di *dove*. Più precisamente, dato che i soggetti producono solo quelle strutture L2 che possono elaborare in un dato momento, l'ipotesi avanzata è che il carico di *processing* delle costruzioni standard si riflette nell'uso di strategie con marche morfologiche sovraestese. Il punto di vista adottato per la presente ricerca è coerente con i concetti di sviluppo (inteso come *pattern* e riflesso nelle tendenze d'uso non l'osservazione sistematica del fenomeno) di interlingua in quanto avviene in modo incrementale, dal meno complesso al più complesso. Da questa prospettiva l'interlingua dei soggetti maltesi riflette il processo acquisizionale che determina il percorso evolutivo, condizionato da fattori interni (es. motivazione, predisposizione) ed esterni (es. input, scuola). È proprio questa caratteristica dell'interlingua che la rende diversa dalla lingua d'arrivo.

Ne consegue che i processi collegati all'*output processing* sono l'accessibilità e le strategie di produzione; il primo richiama un'elaborazione linguistica poco dispendiosa

mentre le strategie comportano un'elaborazione che passa attraverso l'interlingua che non si basa su predizioni probabilistiche ma ragiona in termini di costruzioni possibili. Ne sono testimoni i pochi esempi estrapolati dal corpus maltese e segnalati come *relative non target* (1), *sovraestensioni di che*<sup>131</sup> (3) e gli esempi di *preposition stranding* (1, 2 e 4):

- 1) Tu sei l'unica persona *io parlato con* perché tu sei molto gentile e intellettuale (*SEC\_19*)<sup>132</sup>
- 2) Un svantaggio molto comune sul aree low cost e le cadute e le tragedie *che* sono molto famosi *per* (*IM\_20*)<sup>133</sup>
- 3) Io penso che questo è uno dei valori *che* dobbiamo stare da largo (*AM\_7*)<sup>134</sup>
- 4) In questo giorno la gente compra anche cose *che ha bisogno di* perché per loro lapriorità è un capriccio (*AM\_10*)<sup>135</sup>

In base alle riflessioni fornite negli studi di Goodall (2004: 2) e Hawkins (2004: 173)<sup>136</sup> bisogna interrogarsi sul perché alcune strutture risultano più problematiche da acquisire di altre, e forse constatare che la distanza tra il filler e il gap (cfr., cap. 2, par. 2.3) non è un fattore determinante (proprio perché i soggetti della presente ricerca sono stati esposti ad un input scolastico) della difficoltà riscontrata in tutte le posizioni sintattiche lungo la gerarchia dei accessibilità. Nel corpus maltese la dipendenza filler gap non ha lo stesso peso lungo la gerarchia di accessibilità: nelle relative soggetto per esempio richiede uno sforzo minimo di memoria perché c'è solo un interveniente, ovvero il complementatore relativo che. Anche se proseguendo lungo la gerarchia la distanza strutturale aumenta, per i soggetti maltesi la posizione sintattica del complemento oggetto non ha costituito una difficoltà. L'accuratezza, in base alla formazione standard delle relative risulta pertanto

---

<sup>131</sup> In questo caso non si includono le sovraestensioni con *dove* (cfr. Cap.5, par. 5.3.3.2.1). Un complemento di luogo può essere distinto unicamente appoggiandosi su un avallo semantico (localizzazione spaziale). Questo potrebbe indicare che siccome vi è un punto di contatto tra i tre gruppi, anche se tuttavia il livello *SEC* si discosta dagli altri due gruppi, in alcune soggetti specialmente a livello *IM* e *AM*, sembra ancora legato, in particolare nella formulazione delle relative, ad una fase lessicale.

<sup>132</sup> Si veda Cap.5 par.5.3.1

<sup>133</sup> Si veda Cap.5 par.5.4.2

<sup>134</sup> Si veda Cap.5 par.5.3.3.2

<sup>135</sup> Si veda Cap.5 par.5.3.3.2.1

<sup>136</sup> Gli autori mostrano che la difficoltà nel processare le frasi relative dipende anche dalla distanza tra il *gap* e il *filler*.

consistente nelle relazioni a breve distanze<sup>137</sup> per il livello **SEC**. Per converso, l'effetto della distanza (in termini di numero di intervenienti) è stato notato per le relative del complemento obliquo (cfr. Cap.5, par.5.3.3.2) specialmente per i soggetti a livello **IM** e **AM**. Questo conferma che i *filler gap dependencies* (cfr. cap.2, par.2.3) rappresentano una complessità aggiuntiva per il *processing* delle frasi relative (Gibson: 1998, 2000; Grodner e Gibson: 2005, Hawkins: 2004).

Le motivazioni per questo sono tre: (i) tenendo conto delle altre variabili di *definitezza*, *animatezza* e *la testualità*, il pattern che ha prevalso nell'interlingua dei soggetti maltesi, specialmente nelle competenze dei soggetti **SEC** e **IM**, si basa soprattutto su principi semantici e si osserva l'effetto di interferenza evidente per il fenomeno del *preposition stranding*, (ii) gli esempi estrapolati delle relative non-target, bensì siano pochi, gettano luce su tematiche importanti legate alle dipendenze *filler gap* e (iii) la grammatica individuale (in termini di interlingua) diventa universale (nel senso di un fenomeno osservato e attestato in vari contesti).

Su quest'ultimo punto (iii) va aggiunto che non tutto va spiegato in termini di percorsi universali di acquisizione. Il peso dell'interferenza come per i casi di *preposition stranding* (punto i) può essere valutato solo in prospettiva comparativa. Anche se l'interferenza non è il motore trainante di questo percorso e della presente ricerca, il fenomeno non è inesistente. In sintesi, mentre l'influenza dell'insegnamento non può spiegare gli esempi di *stranding* estrapolati dal campione, confermano l'ordine naturale che si riscontra nell'interlingua.

I pattern che emergono sono utili sia per una pianificazione didattica sia per la verificabilità tramite varie metodologie e approcci sperimentali per confutare o confermare le previsioni stabilite dalla gerarchia. La gerarchia specifica alle lingue

---

<sup>137</sup> Le due prime due posizioni sintattiche della gerarchia sono a distanza breve.



diverse (in questo caso l'italiano<sup>138</sup>) offre una guida anche per i punti meno trasparenti come per le *isole sintattiche*<sup>139</sup>. Gli esempi tratti dal corpus maltese di *preposition stranding*<sup>140</sup> (un'isola sintattica) e la sovraestensione di *che* per relativizzare un complemento *obliquo*<sup>141</sup> e un complemento *genitivo*<sup>142</sup> non indicano un errore ma un processo di acquisizione e di *processing* per evitare (*avoidance*) l'uso del pronome relativo che permette di formare una relativa standard tramite la strategia chiamata  *pied piping*<sup>143</sup>.

Riconoscere che la complessità linguistica inerente alla relativizzazione è insita nel sistema stesso delle lingue ha ricadute sui temi di acquisizione. Gli esempi citati, estratti da un corpus scritto, seguono le constatazioni di Bardovi-Harlig (1987) (cfr. cap. 2, par. 2.7.2) la quale aveva stabilito che l'uso del *preposition stranding* precede il  *pied piping*. Le sovraestensioni con *che* e le relative lungo la gerarchia di accessibilità superano i pochissimi esempi di *stranding* e le incertezze attestate del  *pied piping* (l'unica opzione grammaticale per le relative nell'estrazione di un complemento *obliquo* in italiano). Questo dimostra che i soggetti maltesi confermano il dato che una costruzione complessa e dispendiosa in termini di *processing* sia in realtà anticipata da costruzioni più semplici ma pragmaticamente più forti<sup>144</sup> (Diessel e Tomasello 2000, 2005).

<sup>138</sup> Per gerarchie specifiche si intende che la gerarchia di accessibilità prevede strategie diverse come nel caso del maltese l'uso del *pronome di ripresa*.

<sup>139</sup> Entrare nei particolari del movimento sintattico va oltre lo scopo di questo lavoro. Per una rassegna critica ed un approfondimento del movimento sintattico e delle isole sintattiche si veda Boeckx (2012).

<sup>140</sup> Un svantaggio molto comune sul aree low cost e le cadute e le tragedie **che** sono molto famosi **per** (*IM\_20*).

<sup>141</sup> Io penso che questo è uno dei valori **che** dobbiamo stare da largo (*AM\_7*).

<sup>142</sup> In questo giorno la gente compra anche cose **che ha bisogno di** perché per loro la priorità è un capriccio (*AM\_10*).

<sup>143</sup> In questi casi sia il maltese e l'italiano impongono restrizioni di un'estrazione di un sintagma nominale da un sintagma preposizionale, al contrario della lingua inglese che permette il *preposition stranding*, ne consegue che è la grammatica della lingua in particolare che impone restrizioni confermando che non è la distanza il fattore principale. Secondo Ross (1967) la strategia del  *pied piping* aggira le restrizioni di isola<sup>143</sup>, trascinando l'*isola* con l'elemento che si muove rendendo possibile l'estrazione frasale infatti l'italiano ha questa strategia per evitare il *preposition stranding*.

<sup>144</sup> Altri casi marginali estrapolati dal corpus maltese con il *c'è presentativo*, la struttura appare nei dati anche in conseguenza della natura narrativa del resoconto (cfr. Cap.5, par.5.3.2).

Gli studi inerenti allo *stranding* e al *pied piping* mettono a fuoco la distribuzione di queste forme e la loro frequenza e non se ne analizza l'uso nei generi testuali. Inoltre, localmente, nessuno studio è stato dedicato al maltese per studiare queste strutture. Mancano anche dati su come queste strutture si manifestano nell'italiano L2 di maltesi.

Queste occorrenze che, si ricorda, sono state prodotte senza essere elicitate porta a chiedersi e investigare ulteriormente (i) se le restrizioni di *movimento/isola* rispecchiano i limiti dell'interlingua, (ii) se è possibile o come è possibile che l'apprendente impari tali restrizioni da un input limitato e (iii) come fare ad insegnare queste strutture (ammesso che sia possibile farlo). In realtà per la maggior parte dei soggetti maltesi, il sistema interno contiene molte più informazioni sotto forma di regole astratte di quelle che sarebbero state fornite dall'input scolastico, pertanto "*the implicit system contains far more information in the form of abstract rules than could have been gotten by proceduralisation of declarative knowledge. In short, while skill development may be useful to help explain how learners learn to speak fluently and accurately, it does not address the matter of how learners create implicit linguistic systems. Once again, there is more to SLA than meets the eye*" (Van Patten 2003: 145). Questo è un dato importante perché permette di ipotizzare che la relativizzazione, e i principi universali collegati alla formazione di queste strutture, non sia solo dovuto al transfer linguistico (Gass e Selinker 2001: 145).

In questo caso l'analisi dell'interlingua e la gerarchia di accessibilità tornano utili come punti di partenza e di riferimento, perché l'interlingua dei soggetti maltesi raggiunge stadi di notevole complessità sintattica, offrendo spunti che vanno approfonditi ulteriormente. Le prime strategie di *processing* verso la relativizzazione comportano l'uso di strutture automatizzate (*parlare con, sono famosi per, ho bisogno di*) riconducibili al transfer (in questo caso dall'inglese all'italiano L2), "*it is important however, to note that we are not*

*talking about learners practicing a form or structure in their output; we are talking about learners coming to the awareness that they need a form or structure because of their output*” (Van Patten 2003:69). Questo conferma la linea di argomentazione di Diessel (2004) il quale sostiene che le prime costruzioni complesse ad emergere sono lessicalmente specifiche, ovvero sono associate ad espressioni concrete di natura formulaica (*usage-based*). Questa strategia non viene abbandonata del tutto anche quando la competenza linguistica dei soggetti migliora.

### **6.5. La strategia del pronome di ripresa**

Nei paragrafi precedenti la descrizione della strategia del *pronome di ripresa* è stata omessa perché nel corpus maltese non ne sono trovati esempi dato l’input scolastico e aderente alla norma. Questo fatto è andato contro le ipotesi iniziali quando ci si aspettava di trovarne; inoltre è un tratto comune agli studi di interlingua che trattano la relativizzazione. Si osserva che la strategia del *pronome di ripresa* (cfr. cap.2, par.2.4.2) è facoltativa, ma non è nemmeno ammessa nella norma infatti per gli stessi nativi e che è determinata da scelte pragmatiche che si riconducono al diasistema dell’italiano (cap.2, par.2.4.3). Queste forme appaiono più frequentemente nel parlato anziché nello scritto. Nelle lingue in cui il *pronome di ripresa* non è obbligatorio nella forma standard, la funzione assunta dalla ripresa viene considerata come una strategia riparatoria per aggirare le restrizioni di *isola* durante la produzione di una frase con una dipendenza lunga<sup>145</sup>, essendo il risultato della difficoltà di *processing* (Kroch 1981; Prince 1990; Erteschick-Shir 1992; Asudeh 2004, 2011 e 2012).

La mancanza di dati in merito al *pronome di ripresa* nel mio corpus si spiega in base al

---

<sup>145</sup> Nelle numerose ricerche sui filler *gap dependencies* è stato al centro del dibattito il fatto che il *pronome di ripresa* ripara le violazioni di *isola* (Traxler e Pickering 1996; McDaniel e Cowart 1999; Creswell 2002; Beltrama e Xiang 2016). Ma esistono ricerche contrastanti si veda per esempio McDaniel e Cowart (1999) e Perpignan (2020).

fatto che ho fatto una disamina di testi scritti di un esame, per sostenere il quale i soggetti hanno dovuto completare un percorso di istruzione guidata, mirata a riprodurre forme standard. In sintesi, dal punto di vista del sistema nativo italiano, il *pronome di ripresa* compare quando ci sono potenziali difficoltà di *processing* ma dal punto di vista della norma italiana il pronome di ripresa è considerato inammissibile in qualunque contesto. Per questo motivo, l'uso del pronome di ripresa può anche rappresentare un indizio del *processing* nel contesto dell'apprendimento guidato, e di conseguenza ignorarlo completamente nella didattica, specialmente quando si hanno studenti di competenza avanzata, rappresenta un limite.

### **6.6. Il task sperimentale**

L'analisi del task sperimentale si basa sulle constatazioni seguenti: (i) nella ricerca i dati sperimentali non risultano conclusivi (Beltrama e Xiang 2016, Perpignan 2020), (ii) si tratta di uno studio completamente innovativo localmente; (iii) per verificare se gli apprendenti a livello avanzato mostrano un pattern simile a quello dei nativi.

Il punto (iii) è di particolare rilievo perché se si verificassero pattern simili tra apprendenti maltesi e nativi l'ipotesi avanzata dalla *Full transfer/Access Hypothesis*<sup>146</sup> si riterrebbe valida anche per la presente ricerca. Si potrebbe pertanto rilevare la possibilità di imparare proprietà della L2 non presenti nella L1, tenendo conto anche dell'input limitato a cui gli apprendenti sono esposti come si è rilevato nel *questionario* (cfr. cap.5, par.5.6): i soggetti *AM* hanno un'esposizione maggiore rispetto ai soggetti *IM* alla lingua italiana, sia a scuola sia dai mezzi di comunicazione.

---

<sup>146</sup> Si veda i lavori di Schwartz e Sprouse (1994).

I due tipi di violazione presentati nel *task* sono o potrebbero essere diversamente sensibili al tema dell'input: un input meno controllato (ad esempio televisivo o simili) potrebbero fornire esempi di relative che violano la norma (come per esempio *item 1* contesto non isola), ma non esempi di relative che violano il sistema (come per esempio *item 4* contesto isola). Pertanto, le violazioni dei due contesti presentati nel *task* non hanno le stesse implicazioni, si ribadisce che in termini *Full Access*<sup>147</sup>, le violazioni della norma (a contrario delle violazioni del sistema) non intaccano l'ipotesi alla *Grammatica Universale*.

Il task sperimentale rappresenta un'attività laboratoriale per lo studio delle restrizioni di *isola* dei soggetti maltesi. Si ricorda, a proposito, l'osservazione di Perpinan (2020), “*these sentences are experimental in nature and are quite implausible and we know that plausibility is a very relevant factor when interpreting sentences in real time*” (Traxler and Pickering, 1996; Traxler et alii., 1998; Pickering et alii., 2000).

Dal task sperimentale emergono quattro esiti di rilievo:

- (i) anche se nella produzione scritta il *pronome di ripresa* non appare, nel task sperimentale si opta spesso per la scelta di frasi che contengono il *pronome di ripresa* nei contesti di *isola* poiché, in tali contesti, la maggior distanza sintattica rende più accettabile, o meno inaccettabile, l'inserzione di un pronome per la posizione lasciata vuota siccome “*is anaphoric and help retrieve the left hand side of a non local dependency if not at syntactic level at local level*” (Beltrama e Xiang 2016) (cfr. anche cap.3).

---

<sup>147</sup> Le ricerche che sull'acquisizione linguistica presentano posizioni contrastanti che si interrogano sulla possibilità che i meccanismi cognitivi attivati durante l'acquisizione della lingua materna siano gli stessi che si attivano durante l'acquisizione di una lingua L2. Il punto di vista *Full Access* teorizza che l'interlingua si reimposta in base alla lingua target, a patto che il soggetto riceva dati linguistici sufficienti per operare tale ristrutturazione. In tal caso, il soggetto potrebbe raggiungere una competenza linguistica nativa.

- (ii) i contesti di *isola* hanno un effetto di significatività sia a *due livelli di embedding* sia quando si mettono a confronto gli item a *due livelli di embedding* vs. *tre livelli di embedding* (cfr. cap.5. Tabella 42);
- (iii) l'analisi *within item* a *due livelli di embedding* mostra che gli effetti con significatività nei contesti di *isola* occorrono maggiormente alle estremità (**IM-nativi**)<sup>148</sup> del continuum in ordine crescente di competenza **IM>AM>nativi** preso in considerazione per la presente ricerca (cfr. cap.5. Tabella 42). In questi casi i **nativi** hanno mostrato un pattern significativamente diverso dai soggetti maltesi a livello **IM**. La differenza registrata riflette il divario di competenza linguistica tra i livelli più bassi e i livelli più alti: si potrebbero, pertanto, formulare ipotesi o gettare luce sugli aspetti di processing a livello **IM** (tendenzialmente non *native like*)<sup>149</sup>. Anche se si dovrebbe operare su un numero maggiore di soggetti, queste osservazioni forniscono indicazioni sulle aree di maggiore criticità inerenti ai vari livelli di competenza.
- (iv) l'analisi tra i *due livelli di embedding* e i *tre livelli di embedding* indica che tra i soggetti **AM** si registra un pattern simile a quelli dei **nativi** nei contesti di *isola* e *non isola* (cfr. cap.5. Tabella 42). Inoltre a livello **AM** si sfiora la significatività per i contesti *isola* a *tre livelli di embedding* (*ibid.*). Si rileva tuttavia, che l'analisi *within groups* mostra che il pattern dei **nativi** è significativamente diverso da quello dei soggetti **IM** e **AM** (*ibid.*).

<sup>148</sup> Si veda cap.5, par.5.8.1.2: I dati degli **IM** hanno fatto registrare un *valore z* negativo il che vuol dire che l'esito del pattern nelle risposte è sotto la media, contrariamente al pattern registrato per i **nativi** che con un *valore z* positivo, sono sopra la media.

<sup>149</sup> Per un approfondimento sul processing debole e forte e la ricerca acquisizionale si veda Chini (2012).

Nella presenza di una strategia esplicita (*item 2 a tre livelli di embedding*)<sup>150</sup>, un pronome relativo (*cui*), la scelta dei soggetti maltesi al contrario dei nativi, è ricaduta su un'estrazione *preposizionale* da un'*isola* suggerendo che non hanno continuato a leggere la frase fino alla fine. Questo dato è interessante anche quando lo si confronta con *item 4*<sup>151</sup> sempre stesso contesto *isola a tre livelli di embedding* ma senza il pronome relativo *cui*<sup>152</sup>. Anche questo è un fenomeno da investigare ulteriormente perché, come sostiene Perpinan (2020) “*it could be the case that the complexity of the extracted element (preposition+wh word) makes it more salient and/or more referential, and as such, it remains highly activated in memory making its integration in the discourse (d-linking) easier*”. Quanto esplicitato rientra tra le osservazioni dell'analisi linguistica in quanto gli esempi con il *preposition stranding* e le sovraestensioni di *che* e *dove* mostrano che il mapping forma-funzione non è analizzato, in quanto i soggetti riconoscono la struttura ma non hanno necessariamente consapevolezza delle strategie sintattiche necessarie per formarla.

L'informazione che forniscono questi dati propende alla *full transfer hypothesis* in quanto è possibile che gli apprendenti di L2 imparino le proprietà intrinseche della L2 più il livello di competenza è alto<sup>153</sup>. Inoltre, gli studi che investigano le *isole sintattiche* e la competenza (es. White, Travis e Maclachlan, 1992; Rahini Esfahani, 2009) mi permettono di fare la riflessione seguente: se l'ipotesi di *full transfer* è affermata allora

---

<sup>150</sup> Questo è l'anziano a cui abbiamo sentito che l'infermiera che ha dato un bacio lavora al terzo piano vs. Questo è l'anziano che abbiamo sentito che l'infermiera che ha dato un bacio lavora la terzo piano.

<sup>151</sup> Quello è il giocatore che abbiamo sentito che il difensore che gli ha fatto lo sgambetto è stato espulso vs. Quello è il giocatore che abbiamo sentito che il difensore che ha fatto lo sgambetto è stato espulso.

<sup>152</sup> Il pattern delle risposte ha dimostrato è diminuita la scelta dell'opzione *gap* da parte degli **AM** ed è aumentata la scelta del *pronome di ripresa*. Per il gruppo **IM** i valori sono rimasti pressoché invariati (cfr. cap.5 par.5.10.1.2, note 112 e 113).

<sup>153</sup> Ci sono prove evidenti che la competenza L2 è un fattore importante per l'elaborazione sintattica L2 (Hopp 2006; Jackson 2008, Foucart e Frenck Mestres 2012).

uno svilupponell'acquisizione delle *isole sintattiche* dovrebbe essere intrinseco<sup>154</sup>.

I *nativi* esprimono più titubanza perché scelgono l'opzione *non lo so* più spesso dei non nativi. La decisione di includere questa opzione nel *task* ha permesso loro di sentirsi più liberi di esprimersi anche laddove non se la sentivano di fare un *forced choice judgement* (cfr. cap.5, par.5.9.1). Si constata che i *nativi* coinvolti in questa ricerca hanno scelto le opzioni in maniera consistente nelle loro scelte a *due* e *tre livelli di embedding*. Essi hanno scelto più opzioni diverse rispetto ai non nativi.

La scelta metodologica di includere l'opzione *non lo so* come alternativa di risposta agli *item* offre una nuova riflessione sulla natura degli *item* stessi che si usano per investigare gli effetti *isola* e le strutture complesse. Questa opzione è stata inclusa per permettere ai soggetti di avere una maggiore libertà nelle proprie scelte, specialmente se avevano dubbi in merito altre due opzioni, forse anche come il riflesso di competenze limitate.. I dati della presente ricerca sono limitati a determinare e risolvere queste sfumature ma dai risultati si potrebbero avanzare delle ipotesi. La prima mette in discussione lo stesso concetto di competenza e lingua d'arrivo Berruto (2003 in Andorno 2012, p. 12) (cfr. Cap.3 nota 50) e la seconda ipotesi riguarda l'(in)accettabilità la quale dovrebbe essere interpretata in termini di intelligibilità della frase<sup>155</sup>. La differenza tra i due concetti è che la prima richiama effetti comportamentistici, simulativi e automatizzati (come è successo ai soggetti maltesi con il pronome relativo *cui*) mentre il secondo verte su processi che dipendono dalla struttura del nostro cervello e come essa porta alla comprensione, nozione che richiede ancora molta ricerca in diversi campi. Nei limiti dei dati della presente ricerca si può però affermare che la titubanza (e dunque optare per *non lo so*) non equivale necessariamente a una competenza ridotta ma può rappresentare

<sup>154</sup> L'ipotesi è che “*the initial state of the second language is the final state of the first language acquisition process*” (Schwartz e Sprouse, 1994; White 2002).

<sup>155</sup> Per un approfondimento sull'argomento si veda Asoulin (2022).



una riflessione in merito all'ordine lineare della frase (con l'opzione del pronome relativo) o alla struttura gerarchica<sup>156</sup> (con il *pronome di ripresa*). In altri termini, il cervello "si rifiuta" di trattare regole grammaticali che non dipendono dalla struttura, analizzando automaticamente i dati (nel caso dei soggetti che si sono espressi con il *non lo so*) o trova una strategia che aggiri le restrizioni (nel caso dei soggetti che si sono espressi con il *pronome di ripresa*) pur di obbedire al principio della dipendenza della struttura e rendere la frase intelligibile. Lo stato attuale delle cose sarebbe dunque un punto di equilibrio tra due forze contrarie: da una parte l'esigenza di strutture ricche che veicolano informazione e dall'altra l'apprendimento. Un equilibrio che deve ancora essere raggiunto dai soggetti maltesi specialmente a livello *IM* dato che il grafico 16 mostra i problemi di questi soggetti per gli item *a tre livelli di embedding*. Non si può però escludere che uno dei fattori che contano per questo stato di equilibrio sia il minor carico di informazione sia per i nativi che per i non nativi. Sbilanciarsi oltre non rientra nell'obiettivo della ricerca ma questa riflessione coincide con quella degli studi attuali che mirano a capire meglio la struttura e la natura stessa del linguaggio.<sup>157</sup>

## 6.7. Sintesi dei risultati

In conclusione si presenta una risposta sommaria per ciascuna domanda di ricerca posta all'inizio della ricerca:

- *I dati raccolti da apprendenti maltesi mostrano un'aderenza alla gerarchia di accessibilità della relativizzazione? Tali gerarchie si possono estendere a dati di altri parlanti non nativi?*

I dati maltesi aderiscono pienamente alla gerarchia di Keenan e Comrie (1977),

<sup>156</sup> Chomsky (1981) sostiene che le lingue umane obbediscono al principio della dipendenza dalla struttura in quanto nessuna regola linguistica può basarsi sul numero delle parole di una frase o su una posizione specifica nella sequenza lineare.

<sup>157</sup> Per un approfondimento si veda Moro 2015.

i dati possono essere generalizzati perché trovano riscontri simili a quelli registrati in altre ricerche che hanno studiato la gerarchia di accessibilità.

- *Quali strategie di relativizzazione presenti nella lingua target usano gli apprendenti maltesi?*

Le strategie di relativizzazione sono in conformità con le strutture presenti nel diasistema dell'italiano specialmente per quanto riguarda le sovraestensioni di *che edove* e l'uso del *pronome relativo* nella produzione scritta. Le prime due posizioni sintattiche lungo la gerarchia di accessibilità rispecchiano spesso l'uso riscontrato dell'italiano standard.

- *Ci sono differenze nell'uso delle frasi relative tra apprendenti che hanno livelli di competenza diversi (livello pre-intermedio-livello intermedio- livello avanzato)?*

Si registrano differenze nell'uso di frasi relative, determinate dal livello di competenza: a partire dalle relative non-target, presenti a livello **SEC**, per arrivare alla posizione sintattica del genitivo a livello **AM**. Dal task sperimentale emergono differenze tra i gruppi anche per le strutture più complesse, anche se in questo caso si ribadisce che nel task si richiedeva di scegliere tra le opzioni proposte (e non di produrre frasi): i soggetti **AM** hanno fornito risposte più vicine a quelle fornite dai nativi.

- *I dati degli apprendenti maltesi rivelano l'uso di strutture alternative che, da un punto di vista logico pragmatico, hanno la stessa funzione di una relativa?*

Le strutture alternative consistevano nell'uso del *preposition stranding* e relative nontarget.

- *Quali conclusioni si possono trarre mettendo a confronto la strategia del gap e la strategia del pronome di ripresa?*

Il *gap* è la strategia più usata, risultato determinato dal fatto che i soggetti studiano l'italiano in un contesto formale e gli esempi sono tratti da temi scritti per un esame formale. Il pronome di ripresa è assente negli elaborati scritti. Non possiamo sapere se questa assenza è dovuta allo studio in contesto formale. Possiamo ipotizzarlo ma visto che nei giudizi di accettabilità si accettano frasi con clitico di ripresa indebolisce questa ipotesi.

### **6.8. Le implicazioni didattiche**

La capacità di comprendere e produrre frasi complesse (a più livelli di incassamento) è un traguardo importante che si sviluppa e che è rilevante per la produzione italiano L2 al di fuori del contesto scolastico. Capire in che misura alcuni fattori possano contribuire all'acquisizione delle frasi relative è importante per formulare proposte di interventi didattici.

Per riassumere i punti discussi nelle sezioni precedenti bisogna considerare quattro fattori che condizionano i pattern emersi dal corpus maltese: i) input, ii) il carattere formulaico di alcune strutture, iii) il *processing* in corrispondenza al livello di competenza e iv) il genere di compito/task da proporre (applicato al contesto guidato).

In relazione all'applicazione delle ricerche sull'interlingua e i risultati dei lavori tipologici con rilievo per la linguistica applicata (Giacalone Ramat 1999, Andorno, Bernini, Giacalone Ramat e Valentini 2003), la presente ricerca intende discutere due aspetti importanti dell'apprendimento guidato: la valutazione e l'insegnamento linguistico specialmente ai livelli avanzati. Ne consegue una riflessione sui seguenti tre quesiti basilari per cominciare una riflessione sull'insegnamento delle frasi relative nei contesti di competenza linguistica avanzata: i) bisogna presentare subito tutte le forme relative, magari inserendole nell'input linguistico? ii) bisogna insegnare e mettere enfasi solo sulle

forme più complesse, prendendo per scontato che quelle più semplici si acquisiscono già a livello SEC? e iii) come e quali interventi didattici si prestano meglio ad insegnare strutture complesse ad una classe composta da studenti con competenze linguistiche diverse?

Dai dati di questa ricerca si suggerisce di distinguere fra *input* per la produzione e *input* per la comprensione (o per il riconoscimento): le strutture più complesse potrebbero essere inclusi, in modo ragionevole, già nell'*input* ai livelli di competenza più bassi (*SEC* e *IM*) senza aspettarsi che si adoperino nella produzione.

Il secondo punto di riflessione tocca l'insegnabilità (*teachability hypothesis*) in quanto è più strategico presentare il contenuto gradualmente, iniziando da forme che possono essere prodotte a memoria, senza che vengano analizzate da parte dell'apprendente, come nel caso delle frasi relative nei contesti presentativi. Purtroppo, l'apprendimento esplicito, spesso presente nei contesti guidati, spesso sottovaluta l'acquisizione implicita le capacità di *processing* degli apprendenti. La ricerca ha mostrato che non bisogna sottovalutare quello che l'apprendente è capace di fare specialmente se si approfittano di stimoli esterni (motivazione, input e esposizione naturale).

Il terzo punto da tenere in considerazione è relativo alla calibrazione del feedback correttivo (Bettoni 2010) in base alla complessità, con maggiore attenzione sulla struttura sintattica delle frasi relative, specialmente per gli apprendenti più avanzati. Il feedback e i task vanno orientati in base ai principi dell'interlingua, che può essere uno strumento utile anche per la valutazione delle relative.

Si propone, nella Tabella 44, un esercizio basato sulla riflessione di alcune forme raccolte in questa ricerca: prendendo in esempio queste due frasi tratti dal corpus maltese si rileva come possono essere analizzate in base ai principi dell'interlingua:

Frase	Valutazione tradizionale	Commenti tenendo presente l'interlingua del soggetto
quindici mila spettatori <u>con cui me</u> (SEC_11) <sup>158</sup>	sbagliata	Un tentativo di relativizzazione sul complemento obliquo. L'uso di <i>cui</i> è indice di una relativizzazione in evoluzione.
uno può scrivere cose non adatte e anche può eliminare <u>l'abbigliamento che la persona ha indosso</u> (IM_26) <sup>159</sup>	sbagliata	Una frase relativa oggetto con un <i>contrastive focus</i> -+ (abbigliamento/persona) per portare a termine un discorso.

**Tabella 44** Esempi tratti dal corpus maltese per mostrare come possono essere analizzate in base ai principi dell'interlingua

Nel capitolo 2 (parr. 2.6 e 2.7.1) si è parlato dell'effetto dell'istruzione, in quanto seguendo il percorso naturale dell'apprendimento naturale delle relative si può anche modificarne l'uso, per esempio da *che* all'uso di *cui* ovvero programmando un percorso che porta alle posizioni sintattiche a destra nella gerarchi di accessibilità. Si ribadisce che questi accorgimenti valgono perlopiù per gli apprendenti avanzati, che hanno buone competenze linguistiche e con i quali si può ragionare anche in termini metacognitivi.

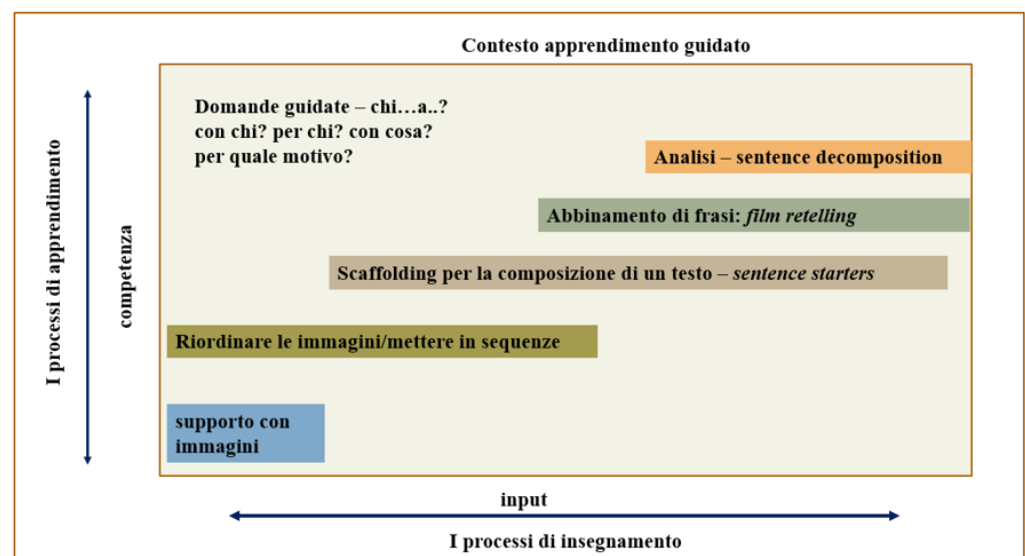
Il feedback esplicito, ha una notevole efficacia come hanno dimostrato studi sperimentali riguardanti l'apprendimento delle lingue seconde (Grassi e Mangiarini, 2009; Ellis, Loewen e Erlam, 2006; Ortega, 2009). Questo tipo di feedback non consiste solo nel correggere e proporre forme corrette (target) ma anche fornire informazioni metalinguistiche riguardanti la struttura presente nell'interlingua dell'apprendente. Lo studio di Kaushanskaya e Marian (2009) evidenzia che nei bilingui (come i soggetti della presente ricerca), la competenza metalinguistica può avere effetti positivi.

Proposte didattiche per le strategie di relativizzazione devono dunque tenere conto dei processi di apprendimento ma anche di metodologie di insegnamento. Nel Grafico seguente si propone un modello per l'insegnamento di queste strutture complesse, anche

<sup>158</sup> Si veda Cap.5 par.5.3.3.2.

<sup>159</sup> Si veda Cap.5. par.5.4.2.

in base a informazioni proposte in Pallotti (2005) e Zipoli (2017):



*Grafico 17 Modello per la didattica di strutture complesse*

Il modello proposto tiene conto del *processing* che richiede la formulazione delle frasi relative. Si ipotizza che sia possibile applicarlo anche in classi composte da apprendenti con diverse competenze linguistiche, visto che le varie strategie proposte attivano processi diversi. L'obiettivo principale della proposta è di 'allineare' l'intervento didattico ai processi naturali di acquisizione. Il modello proposto mostra una progressione dell'input che enfatizza l'istruzione esplicita con opportunità di pratica guidata e applicazioni autentiche in modo da fornire agli apprendenti un'opportunità di pratica guidata utilizzando le domande guida per decomporre e formulare frasi dal testo contenuto.

Ne consegue che le diverse procedure di insegnamento possono essere utilizzate per supportare la comprensione e avviare ad una produzione autonoma di frasi complesse da parte degli apprendenti.

## Capitolo 7

### Conclusione

#### 7.1. La gerarchizzazione sintattica e l'interlingua: una connessione alla volta

La presente ricerca ha permesso di esaminare lo sviluppo dell'apprendimento della L2 in merito alla relativizzazione. L'obiettivo principale della presente ricerca è investigare come la gerarchia di accessibilità si manifesta nella produzione scritta di soggetti maltesi che studiano l'italiano in un contesto guidato. Dato che il corpus includeva materiali di soggetti di livello avanzato è stato possibile studiare l'interlingua come oggetto di studio per fini pedagogici ma soprattutto per capire i meccanismi inerenti al *processing* di strutture complesse nella varietà avanzata di apprendimento.

La disamina iniziale ha determinato l'approccio metodologico della presente ricerca per la quale si è tenuto conto dei seguenti assunti teorici : i) durante l'acquisizione di una lingua seconda l'interlingua segue il percorso delle lingue naturali e ciò ha permesso di formulare ipotesi sui principi generali espressi nella gerarchia di accessibilità e ii) il *processing* attuato durante la produzione linguistica o durante un compito getta luce sulle strategie messe in atto inerenti al percorso di una riorganizzazione dell'interlingua.

Per studiare le strategie di relativizzazione dei soggetti maltesi, il *task sperimentale* è nato dalla riflessione su questo ultimo punto mentre la raccolta e l'analisi di un corpus di produzione scritta, un metodo convalidato da altri studi acquisizionali, ha permesso di fare constatazioni in merito a percorsi acquisizionali e del *processing*. Il connubio di questi due strumenti di ricerca ha permesso un'investigazione dei dati da almeno due punti di vista. I risultati mostrano che i soggetti maltesi sono più aderenti alla norma (nel corpus scritto poiché non sono stati rilevati esempi con la ripresa) che al sistema (per via

della mancanza di violazioni di restrizioni di *isola*) anche se il task ha collocato i soggetti *AM* in una posizione più vicina al pattern dei nativi. Da un punto di vista didattico allora si potrebbe supporre che ci sia il possibile effetto del monitor esplicito, specialmente nella produzione scritta, e che le raccomandazioni didattiche abbiano un effetto rilevante. I dati dal *questionario* invece, confermano che le competenze linguistiche diverse sono condizionate da fattori esterni (come l'input naturalistico e la motivazione) che a loro volta interagiscono con l'interlingua.

La gerarchia di relativizzazione che emerge dalla ricerca si associa allo *scaffolding* linguistico, nel senso che va intesa come un'aggregazione di abilità e di meccanismi di *processing*, che variano man mano che si passa da uno stadio all'altro dell'interlingua. Questa osservazione si riflette nel modello proposto ai fini applicativi dall'istruzione in un contesto guidato.

Tornando alle ipotesi iniziali (cfr. cap.1, par. 1.4), i dati dei soggetti maltesi hanno toccato temi principali inerenti alla complessità della frase relativa: i) l'accessibilità, ii) il *processing*, iii) le strategie di semplificazione delle relative non-target e iv) il *pronome di ripresa*. I *pattern* emersi dalla presente ricerca trovano anche riscontro in altri studi sulle strategie di relativizzazione (come discusso nel capitolo 6) specialmente con riferimento ai seguenti tre punti:

1. la relativizzazione sulle prime due posizioni sintattiche del soggetto e l'oggetto viene adoperata da molti di coloro che hanno partecipato allo studio; maggiori difficoltà sono emerse nei contesti meno accessibili lungo la gerarchia a cominciare dal complemento obliquo;
2. le sovraestensioni di *dove* (senza obbligatorietà di ripresa o con ripresa) è simile all'uso attestato nell'italiano informale, dialogico, tipico nell'input naturalistico. Si ipotizza che ciò sia anche dovuto all'esposizione all'italiano in ambiti extra-



scola-stici; e

3. in produzioni non *target like*, alla luce di argomentazioni legati ai fattori di *processing*, sono emerse strategie di semplificazione.

I tre punti elencati sopra fanno parte di un pattern attestato in studi precedenti sull'apprendimento e sull'acquisizione delle lingue, tra cui Hawkins (2007) e Comrie (2007). Gli studi sull'interlingua avvalorano dunque alcune teorie linguistiche poiché “*by looking at synchronic grammar we never see the process of the resolution of conflicts, it is only in dynamic situations, such as acquisition that we have a suitable venue for observing the onset and subsequent resolution of linguistic conflicts*” (Gass 1989: 196-197).

In linea con la gerarchia di accessibilità, i dati maltesi suggeriscono un *bias* per dipendenze a brevi distanza (per le posizioni sintattiche del soggetto e oggetto - un percorso comune tracciato per i livelli *SEC/IM/AM*). Gli esempi di semplificazione, invece, confermano il ruolo della semantica nell'acquisizione dell'italiano L2, nel senso che gli apprendenti danno priorità al messaggio che vogliono comunicare: a livello *SEC* serve per collegare proposizioni e formare strutture sintattiche semplici, e successivamente, ai livelli più avanzati (*IM* e *AM*) per funzioni espresse tramite strutture sintattiche più complesse. Lo sviluppo di competenze linguistiche (es. i soggetti *AM*) fanno sì che la relativizzazione si avvicini al pattern standard, in un processo che comincia ad evolversi in base a criteri sintattici *native-like*. In sintesi, il gruppo *AM* si distacca dagli altri due gruppi nella formulazione e nell'articolazione delle frasi relative.

Il pattern ha avvalorato il dato che le competenze che si sviluppano progressivamente rispecchiano l'ordine della gerarchia di accessibilità: nuove forme si aggiungono alle funzioni già presenti nell'interlingua, rivelando che solo le forme linguistiche che lo stato corrente della propria competenza grammaticale permette di comprendere e produrre

sono presenti nell'*output* degli apprendenti. D'altro canto, i dati derivanti dal *task sperimentale* non hanno escluso il fatto che l'interlingua degli apprendenti contiene informazioni tacite riguardanti la lingua d'arrivo.

I risultati mettono in discussione osservazioni secondo cui gli studenti L2 sottoutilizzano le informazioni sintattiche durante l'elaborazione delle dipendenze non locali (come nel caso delle frasi relative) (cfr. cap.5, parr., 5.3.3.1, 5.3.3.2 e 5.10.1.2), ma ribadiscono che la mancanza di esposizione L2 intensiva e naturalistica (cfr., 5.6.4) possa portare ad un pattern diverso delle strategie di relativizzazione. I risultati confermano che l'elaborazione sintattica ai livelli avanzati può raggiungere livelli simili a quelli attestati nei casi di soggetti che hanno esperienza di immersione linguistica.

L'acquisizione delle frasi relative segue dunque la gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (1977). Questo mostra che, come per le lingue naturali, l'interlingua si poggia su principi universali/generalizzabili. Ciò non deve indurre a pensare che una volta che si ha evidenza che un soggetto sappia relativizzare le prime posizioni sintattiche abbia interiorizzato le regole intrinseche del movimento sintattico o delle restrizioni inerenti al processo di formazione di una clausola relativa. Questo è motivato dal fatto che la gerarchizzazione strutturale della frase relativa va oltre l'ordine lineare o sequenziale poiché richiede un'accessibilità alle specifiche relazioni strutturali che intercorrono e che reggono i costituenti della frase. In aggiunta, bisogna tenere conto delle asimmetrie che rendono alcune strutture relative meno accessibili. A tal riguardo, i dati di questa ricerca indicano che l'animatezza è un fattore rilevante per queste asimmetrie, sia nella posizione sintattica dell'oggetto (con il pattern – *che* +) (cfr., cap.5 par. 5.4.2) sia per quella del complemento obliquo, per la quale sono state identificate sotto categorie (*scopo, modo, luogo e strumento*) (cfr., cap.5, par.5.3.3.2)

Questi dati portano ad una riflessione chiave in merito all'apprendimento di queste frasi

complesse in un contesto guidato, nel quale bisogna tenere conto dei processi rappresentati nell'interlingua, anche fornendo un input che contiene frasi relative che possono essere più complesse rispetto a quelle che emergono nella produzione. Sempre in merito alla didattica, la valutazione basata sull'*output* di forme relative deve tenere conto della comprensibilità e non focalizzarsi esclusivamente sulla correttezza sintattica.

## **7.2. Il contributo della presente ricerca**

Per via della complessità dell'argomento, alcuni aspetti linguistici legati alla frase relativa spesso non vengono trattati in ambito scolastico, neanche con apprendenti avanzati. Sono poco discusse anche nelle ricerche che riguardano la gerarchia di accessibilità e la sua applicabilità per i processi acquisizionali. Questa ricerca nasce da questi presupposti, ed è stata pianificata e svolta con l'obiettivo di esplorare come questi fenomeni si manifestano nell'interlingua dei soggetti maltesi, mettendo le basi per chi volesse approfondire la tematica in studi futuri.

Il tema centrale di questa ricerca rimane l'interlingua, poiché i soggetti si collocano nella varietà avanzata dell'acquisizione dell'italiano, lingua che studiano in ambito scolastico. Da questa realtà nasce l'assioma di partenza che verte su come l'interlingua si possa intrecciare con i principi universali del linguaggio e ci si interroga su come l'apprendente concilia *input* e *output* specialmente quando si tratta di strutture complesse come le relative.

L'interazione reciproca tra pratica e ricerca diventa rilevante quando si considera che la nozione di relativizzazione (e non solo) fa parte di processi più generali e astratti, sia interni che esterni, i quali si rispecchiano nelle varietà linguistiche. Si ribadisce che la complessità insita alle frasi relative richiede un'organizzazione gerarchica della struttura informativa perciò, per arrivare a produzioni *native-like*, non basta la consapevolezza

della sequenza di elementi che si succedono per formare una frase relativa ma occorre sviluppare una competenza sintattica e semantica.

Si possono identificare tre contributi principali del lavoro:

1. si aggiunge alle ricerche che investigano le tipologie universali all'apprendimento delle lingue, confermandone la validità;
2. si unisce alla ricerca sull'italiano a Malta, fornendo però un contributo originale poiché è la prima volta che si investigano le strutture complesse a livelli avanzati;
3. si dimostra che non bisogna sottovalutare l'effetto dell'istruzione e l'*input*, anche nell'acquisizione di strutture complesse come quelle delle relative in italiano.

### **7.3. Le limitazioni della presente ricerca**

I risultati della presente ricerca vanno interpretati in base al disegno utilizzato e agli strumenti scelti per raccogliere i dati. Si devono inquadrare nel contesto dell'italiano L2 a Malta e delle sue specificità, riportate nel secondo capitolo (cfr., cap. 2, par. 2.1).

Data anche la complessità dell'oggetto di studio questa ricerca non è in grado di fornire risposte complete, specialmente per quanto riguarda la parte sperimentale, i limiti dei quali sono stati spiegati nel quarto capitolo (cfr., par. 4.5) e nel sesto capitolo (par., 6.6).

Come spiega Boeckx (2012: 96) "*we need to understand better the nature of all the situations leading to repair before we can be sure that our interpretation of the remarkable phenomenon of island alleviation can be said to be on the right track*". Un altro limite riguarda le dimensioni contenute del campione, specialmente per il *task sperimentale*, al quale i soggetti hanno partecipato su base esclusivamente volontaria.

Considerato che i dati sono sincronici, i risultati sono una rappresentazione di un momento ben preciso e non indicano uno sviluppo longitudinale. Pertanto, le

constatazioni in merito allo sviluppo dell'interlingua vanno interpretati in base a vari livelli presi in considerazione, non essendo stati tratti da singoli soggetti durante fasi diverse dello sviluppo linguistico.

#### **7.4. Ricerche future**

La ricerca sull'italiano L2 a Malta trarrebbe molti vantaggi da un corpus osservabile di strutture linguistiche complesse, con il fine di trarre informazioni rilevanti sull'interlingua di soggetti e fornire ulteriori dati per le ricerche sulle teorie linguistiche<sup>160</sup> e la loro applicabilità. A tal fine, sarebbe utile coinvolgere gruppi di soggetti di diversi livelli e con diverse L1. Questo corpus sarebbe maggiormente arricchito se contenesse anche dati orali.

La relativizzazione di soggetti avanzati di italiano L2 necessita ricerche comparative, svolte in diversi contesti, con apprendenti di L1 diverse. Questo vale per altre ricerche con apprendenti avanzati: spesso l'interlingua si sofferma sull'acquisizione di tratti morfologici e sintattici ai livelli iniziali, ma ci si è cimentato meno regolarmente con strutture più complesse. Inoltre, studiare le relative in modo longitudinale darebbe maggiori indicazioni in merito allo sviluppo di queste forme nel caso di singoli soggetti. Infine, trasformare il *task sperimentale* in modalità online potrebbe renderlo più accessibile ad un pubblico vasto, anche se la modalità per completarlo dovrebbe comportare restrizioni di tempo per poter fare rilevazioni puntuali sul *processing*.

---

<sup>160</sup> Questa osservazione concorda con Gass e Schachter (1989: 5-6) nel senso che i dati provenienti dalla L2 possono essere usati per sviluppare e supportare le teorie del linguaggio in quanto, "*linguistic theory, because it is a theory of natural language, must be tested against second language data to be validated. Thus, any theory of language would be false if it failed to account for second language data*".

## 7.5. Conclusion

Concludo con una riflessione personale: ho scelto di investigare i processi di relativizzazione ben consapevole della complessità dell'argomento, ma spinta (e affascinata) da come funziona la mente umana quando si trova di fronte a strutture linguistiche complesse in una L2, strutture che richiedono il *processing*. Questa curiosità e questo interesse mi hanno permesso di conciliare i miei due interessi principali, da una parte la didattica dell'italiano e dall'altra la linguistica applicata. Essendo un insegnante volevo anche capire meglio i processi 'mentali' che permettono di 'costruire' la L2, specialmente nei casi di apprendenti avanzati. Le relative mi hanno permesso di investigare meglio proprio questo aspetto e di capire come l'acquisizione L2 possa dare un contributo di notevole importanza anche alla linguistica teorica.

A questo proposito Spinner e Gass (2015: 231) affermano che *“we have argued for a bidirectional relationship between second language research and linguistic theories. That is, we believe that second language acquisition research should look to linguistics for concepts and models that provide a basis upon which to make hypotheses, conduct data analysis, and draw conclusions, and we also believe that linguistic theorists can develop and improve their understanding of linguistic concepts and models by examining results from second language acquisition”*.

Il mio lavoro si inserisce nel filone degli studi dell'italiano a Malta, che ha contribuito in modo particolare a far capire come l'input autentico possa favorire l'acquisizione linguistica. Nel mio caso mi sono soffermata su un aspetto molto specifico dell'interlingua, con l'auspicio che questo tassello del diasistema linguistico degli studenti possa arricchire il campo e contribuire ulteriormente agli studi dedicati all'italiano svolti nel contesto maltese.

## Bibliografia

- Adani F., Van der Lely H., Forgiarini M. e Guasti M.T. (2010). Grammatical feature dissimilarities make relative clauses easier: A comprehension study with Italian children, *Lingua*, 120, pp. 2148-2166.
- Alexopoulou, T., e Keller, F. (2007). Locality, cyclicity, and resumption: At the interface between the grammar and the human sentence processor, *Language* 83, pp. 110-160.
- Alfonzetti, G. (2002). *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato?*. Palermo: Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Alisova, T. (1965). Relative limitative e relative esplicative nell'italiano popolare. *Studi di Filologia Italiana*, 23, pp. 299-333.
- Andorno, C. (2012). Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale. In R.Grassi (a cura di) *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui* (pp. 157-173). Perugia: Guerra.
- Andorno, C., Bernini, G., Giacalone Ramat, A., e Valentini, A. (2003). Sintassi. In A. Giacalone Ramat (a cura di) *Verso l'italiano* (pp. 116-178). Roma, Carocci.
- Aoun, J. (2000). Resumption and last resort. *Delta* 16 (1), pp.13-43.
- Ariel, M. (1999). Cognitive universals and linguistic conventions: The case of resumptive pronouns. *Studies in Language*, 23 (2), pp. 217-269.
- Asoulin, E. (2020). Why should syntactic islands exist?, *Mind and Language*, pp. 1-18.
- Asudeh, A. (2004). Resumption as resource management. PhD thesis, Stanford University. Retrieved from <http://www.sas.rochester.edu/lin/sites/asudeh/pdf/phd-twoside.pdf>
- Asudeh, A. (2011). Local grammaticality in syntactic production. In E.M. Bender, e J.E. Arnold (a cura di), *Language from a Cognitive Perspective: Grammar, Usage, and Processing*, Studies in Honor of Thomas Wasow (pp.51-80). Stanford CA: CSLI Publications.
- Asudeh, A. (2012). *The logic of pronominal resumption*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, E., Apple A., Rawlins K., e Omaki, A. (2016). Similarity of wh-Phrases and Acceptability Variation in wh-Islands, *Frontiers in Psychology*, 6, p. 2048.

Aureli, M. (2004). *Le relative non-standard nel parlato. Indagine su alcuni corpora*. Dottorati di ricerca in linguistica italiana – XVII ciclo, Università degli studi di Firenze.

Baerman, M., Brown, D., e Corbett G. (2005). *The Syntax Morphology Interface: A study of Syncretism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ballarè, S. & M. Cerruti & E. Gorla (2019). Variazione diastratica nel parlato di giovani: il caso delle costruzioni relative. In: Moretti, B. et al. (eds.), *Atti del 52esimo Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)* Berna 6-8 settembre 2018, Officina ventuno, Milano, pp. 75-94.

Banfi, E. (1988). Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneamente acquisito da parlanti arabofoni. In G. Ramat *L'italiano tra le altre lingue* (a cura di) (pp. 127-41). Bologna: Il Mulino.

Bardovi Harlig, K. (1987). Markedness and salience in second language acquisition. *Language Learning*, 37, pp. 385-407.

Belletti, A. e Chesi C. (2011). Relative clauses from the input: syntactic consideration on a corpus-based analyses of Italian. *Studies in Linguistics, CISL Working Papers*, Vol.4.

Belletti, A., e Contemori, C. (2010). Intervention and Attraction. On the production of subject and object relatives by Italian (young) children and adults. In J. Costa, A. Castro, M. Lobo, F. Pratas (a cura di), *Language Acquisition and Development. Proceedings of Gala 2009* (pp. 39-52). Cambridge, UK, Cambridge Scholars Publishing.

Belletti, A., e Contemori, C. (2013). Relatives and passive object relatives in Italian-speaking children and adults: Intervention in production and comprehension, *Applied Psycholinguistics*, 35 (6), pp.1021-1053.

Belletti, A. (2008). Acquisition meets comparison. In A. Gavarrò et alii. (a cura di) *Language Acquisition and development – Proceedings of Gala 2007*, CSP, UK: Cambridge.

Belikova, A., e White, L. (2009). Evidence for the fundamental difference hypothesis or not? Island constraints revisited, *Studies in Second Language Acquisition*, 31, pp. 199-223.

Beltrama, A., e Xiang, M. (2016). Unacceptable but comprehensible: the facilitation effect of resumptive pronouns. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 1(1), 29, pp.1-24.

Benincà, P. (1993). La sintassi. In A. Sobrero *Introduzione all'italiano contemporaneo Vol.1. Le strutture* (pp. 247-290). Roma: Bari, Laterza.



Benucci, A. (2011). La correzione degli errori in italiano L2. In P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 284-297). Milano: Mondadori.

Bernini, G. (1989). Tipologia delle frasi relative italiane e romanze. In F. Foresti, E. Rizzi, P. Benedini (a cura di), *L'italiano fra le lingue romanze* (pp. 85-98). Roma: Bulzoni.

Berretta, M. (1993). Il parlato italiano contemporaneo. In L. Serianni., e P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana Vol.2 Scritto e parlato* (pp.239-270). Torino: Einaudi.

Berruto, G. (2003). Sul parlante nativo (di italiano). In H. Radatz e R. Shlösser (a cura di) *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann* (pp. 1-14). Tübingen: Niemeyer.

Bettoni, C. (2010). Come gestire l'errore grammaticale. In Grassi, R. - Piantoni, M. - Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico. Atti del Convegno Seminario*, Bergamo, 16-18 giugno 2008 (pp. 163-184). Guerra: Perugia.

Bettoni, C. (2011). Sequenze universali e intervento mirato. In C. Loredana e P. Walter (a cura di) *Grammatica a scuola. Atti del XVI Convegno GISCEL* (pp. 49-59). Milano: FrancoAngeli.

Boeckx, C. (2012). *Syntactic Islands (Key Topics in Syntax)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Borġ, A., e Azzopardi-Alexander, M. (1997). *Maltese*. London: Routledge.

Brincat, J.M. (2011). *Maltese and Other Languages: a Linguistic History of Malta*. Malta: Midsea.

Brindley, G. (1989). *Assessing achievement in the learner-centred curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Brunato, D. (2011). Acquisizione del linguaggio e complessità sintattica. Il caso delle frasi relative nei bambini, *Rivista italiana di Filosofia del Linguaggio*, 4, pp. 4-20.

Camilleri, M., e Sadler, L. (2011). Restrictive relative clauses in Maltese and resumption. In M. Butt e T. Hollowa King (a cura di), *Proceedings of LFG11* (pp. 110-130). Stanford, CA: CSLI Publications.

Camilleri, M., e Sadler, L. (2012). *An LFG approach to non-restrictive relative clauses in Maltese*. Research Reports in Linguistics, University of Essex, 60 (6), pp. 1-31.

Camilleri, M., e Sadler, L. (2017). Free Relatives in Maltese. *Brill's Journal of Afroasiatic Languages and Linguistics*, 10 (1), pp. 115-159.

- 
- Caruana, S. (2003). *Mezzi di comunicazione e input linguistico*. Milano: FrancoAngeli.
- Caruana, S. (2013). Italian in Malta: a socio-educational perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (5), pp. 602-614.
- Caruana, S., e Pace, M., (2015). Percorsi dell'italiano a Malta: storia, intrattenimento, scuola. In: M. OSTINELLI, (ed.), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive* (pp. 244-252), Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana Locarno. Switzerland: Supsi.
- Cecchetto, C. (2000). Doubling structures and reconstruction. *Probus*, 12, pp. 93-126.
- Cerruti, M. (2016). Changes from below, changes from above. Relative constructions in contemporary Italian. In M. Cerruti, C. Crocco e S. Marzo (a cura di) *Towards a new standard: Theoretical and empirical studies on the restandardisation of Italian* (pp. 62-88). Berlin-New York: De Gruyter.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Chini, M. (2011). Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale. *Italiano Lingua Due*, 2, pp. 1-22.
- Cinque, G. (1978). La sintassi dei pronomi relativi cui e quale nell'italiano moderno, *Rivista di Grammatica Generativa*, 3, pp. 31-126.
- Cinque, G. (1988). La frase relative. In I., Renzi (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione, vol. I* (pp. 443-405). Bologna: Il Mulino.
- Clahsen, H., e Felser, C. (2006). Grammatical processing in language learners, *Applied Psycholinguistics*, 27 (1), pp. 3-42.
- Comrie, B. (2007). The Acquisition of Relative Clauses in Relation to Language Typology, *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (2), pp. 301-309.
- Comrie B. (2003). What has Linguistics Learned from Typology?, *Lingue e Linguaggio* 2, pp. 299-319.
- Comrie, B. (1981). *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*. Oxford: Blackwell.
- Comrie, B. (1988). Linguistic Typology. *Annual Review of Anthropology*, 17, pp. 145-159.

Comrie, B. (1989). *Linguistic universals and language typology*. Oxford, UK: Blackwell.

Costa, J., Friedmann, N., Costa, C., e Yachini, M. (2012). *Acquiring PP relatives: Romance and Semitic*. Paper presented at Romance Turn V, Lisbon.

Creswell, C. (2002). Resumptive pronouns, wh-island violations, and sentence production. *Proceedings of the Sixth International Workshop on Tree Adjoining Grammar and Related Frameworks*, 6, pp. 101–109.

Cristofaro, S., e Giacalone Ramat, A. (2002). Relativisation patterns in Mediterranean language, with particular reference to the relativisation of time circumstantials. In Ramat, P. e Stolz, T. (a cura di), *Mediterranean Languages: Papers from the MEDTYP Workshop, Tirrenia, June 2000* (pp.99-112). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Cristofaro, S. (1998). Deranking and blancing in different subordination relations: a typological study, *Sprachtypologie und Universalienforschungen*, 51 (1), pp. 3-42.

Cristofaro, S. (2003). *Subordination*. Oxford: Oxford University Press.

Croft, W. (2003). *Typology and universals* (seconda edizione). Cambridge: Cambridge University Press.

D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.

De Cesare, A.M. (2007). Sul cosiddetto 'c'è presentativo'. Forme e funzioni. In A.M. De Cesare, e A. Ferrari (a cura di), *Lessico, grammatica, testualità (ARBA 18)* (pp.127- 153). Basel: University of Basel.

De Roberto, E. (2008). *Le proposizioni relative con antecedente in italiano antico*, Roma Tre/Paris IV-Sorbonne, tesi di dottorato. Retrieved from <https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/196/1/Elisa%20De%20Roberto%20-%20Tesi%20di%20dottorato.pdf>

Diessel, H., e Tomasello, M. (2000). The development of relative clauses in spontaneous child speech, *Cognitive Linguistics*, 11 (1-2), pp. 131-151.

Diessel, H., e Tomasello, M. (2000). The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics* 11, pp. 131-51.

Diessel, H. (2004). *The development of complex sentence constructions in English: A usage-based approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diessel, H. (2009). On the role of frequency and similarity in the acquisition of subject and non-subject relative clauses. In T. Givon e M. Shibatani (a cura di), *Syntactic*

*Complexity: Diachrony, Acquisition, Neuro-cognition, evolution* (pp.251-276). Amsterdam: John Benjamins.

DiMauro, M. (2002). *Comunicare bene per insegnare bene: Istituzioni di psicopedagogia dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.

Dixon, R. M. W. (1979). Ergativity. *Language*, 55, pp. 59–138.

Doron, E. (1982). On the syntax and semantics of resumptive pronouns, *Texas Linguistic Forum*, 19, pp. 1-48.

Doughty, C. (1991). Second language acquisition does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativisation. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (3), pp. 431-469.

Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. Doughty and M. Long (a cura di), *The handbook of second language acquisition*, 256-310. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis, *Language Learning*, 27, pp. 315-330.

Eckman, F.R. (2004). Universals, innateness and explanation in second language acquisition. *Studies in Language*, 28, pp. 682-703.

Ellis, R. (1997). *Second Language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R., Loewen, S., e Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar, *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 339-368.

Erteschik-Shir, N. (1992). Resumptive pronouns in islands. In H. Goodluck e M. Rochemont (a cura di). *Island constraints: Theory, acquisition, and processing* (pp. 89-108). Dordrecht: Kluwer.

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS statistics 5<sup>th</sup> edition*. London: Sage.

Fiorentino, G. (1999). *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*. Milano: Franco Angeli.

- Fiorentino, G. (2009). Complessità linguistica e variazione sintattica, *Studi italiani di Linguistica teorica ed applicata*, 2, pp. 281-312.
- Foucart, A., e Frenck-Mestre, C. (2012). Can late L2 learners acquire new grammatical features? Evidence from ERPS and eye-tracking: Corrigendum, *Journal of Memory and Language*, 67 (1), p. 238.
- Fox, B.A. (1987). The noun phrase accessibility hierarchy revisited: Subject primacy or the absolute hypothesis?, *Language*, 63, pp. 856-870.
- Fox, B.A., e Thompson, S.A. (1990). A discourse explanation of the grammar of relative clauses in English conversation. *Language*, 66 (2), pp. 297-316.
- Gass, S., Behney, J., e Plonsky L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course (4<sup>th</sup> ed.)*. New York: Routledge.
- Giacalone Ramat, A., e Ceriana, P. (1986). Apprenants guidés et invariants dans le processus d'acquisition, in A. Giacomi & D. Véronique (eds), *Acquisition d'une langue étrangère* (pp. 45-46). Aix-en-Provence. Publications de l'Université de Provence.
- Giacalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri. In Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 341-410). Laterza, Roma-Bari.
- Giacalone Ramat, A. (1999). Functional Typology and Strategies of Clauses Connection in Second-Language Acquisition. *Linguistics*, 37 (3), pp. 519-548.
- Giacalone Ramat, A. (2009). Typological universals and second language acquisition. In S. Scalise, E. Magni, e A. Bisetto (a cura di) *Universals of language today* (pp. 253- 272). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Giacalone Ramat, A., Chini, M., e Andorno, C. (2013). Italiano come L2. In G. Iannaccaro e al. (a cura di) *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, tomo primo, (pp.149-206). Roma: Bulzoni.
- Gibson, E. (1998). Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies, *Cognition*, 68, pp. 1-76.
- Gibson, E. (2000). The dependency locality theory: A distance-based theory of linguistic complexity. In Miyashita, Y., Marantz, A., e O'Neil, W. (eds.), *Image, language, brain*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Givón, T. (1976). Topic, pronoun, and grammatical agreement. In C. Li (a cura di). *Subject and topic* (pp.149-188). New York: Academic press.

- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse. An introduction. In T. Givon (a cura di), *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-language Study* (pp. 5-41). Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1988). The pragmatics of word-order: Predictability, importance and attention). In M. Hammond, E. Moravcsik and J. Wirth (eds) *Studies in Syntactic Typology* (p.243). Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1993). *English grammar: A function-based introduction*. John Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia.
- Givón, T. (ed. 1983). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goodall, G. (2004). On the syntax and processing of wh-questions in Spanish, in *Proceedings of the 23rd West Coast Conference on Formal Linguistics* (Somerville, MA: Cascadilla Press), pp. 101–114.
- Gass, S. (1989). Language universals and second language learning, *Language Learning* 39, pp.497–534.
- Gass, S., e Ard. J. (1984). Second language acquisition and the ontology of language universals. In W. E. Rutherford (a cura di), *Language Universals and Second Language Acquisition* (pp.33-65). Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S. (1979). Language transfer and universal grammatical relations, *Language Learning*, 29, pp. 327-344.
- Gass, S. (1980). An investigation of syntactic transfer in adult second language learners. In R. Scarcella e Krashen, S. (a cura di) *Research in second language acquisition* (pp.132-141). MA: Newbury House.
- Gass, S. M., e Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition, an Introductory Course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M., e Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Gordon, P. C., Hendrick, R., e Johnson, M. (2001). Memory interference during language processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27 (6), pp. 1411–1423.
- Gordon, P.C., e Hendrick, R. (2005). Relativisation, ergativity, and corpus frequency. *Linguistic Inquiry*, 36 (3), pp.456-463.
- Graffi, G. (1994). *Sintassi*. Bologna: Il Mulino.
- Grassi, R., e Mangiarini, G. (2010). Feedback ‘implicito’ e feedback ‘esplicito’ a

- confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2. In C. Ghezzi, R. Grassi and M. Piantoni (eds.), *Interazione didattica e apprendimento linguistico* (pp. 129-162). Guerra: Perugia.
- Grodner, D. J., e Gibson, E. A. F. (2005). Consequences of the serial nature of linguistic input for sentential complexity, *Cognitive Science*, 29, pp. 261-291.
- Guasti, M.T. (2002). *Language acquisition. The growth of grammar*. MIT Press. Guasti, M.T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guasti, M.T., e Cardinaletti, A. (2003). Relative clause formation in Romance child production, *Probus*, 15, pp. 47-89.
- Guasti, M.T., Chiara B., Arosio, F., e Vernice, M. (2012). A developmental study of subject and object relative clauses in Italian. *Revue Roumaine de Linguistique-Romanian review of linguistics*, 57 (2), pp. 105-116.
- Guglielmo, C. (2010). Mapping Spatial PPs: an introduction. In G. Cinque e L. Rizzi, *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic Structures*, vol.6 (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, R. L. (1995). The Noun Phrase Accessibility Hierarchy in SLA: determining the basis for its developmental effects. In F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham and R. R. Weber (eds.), *Second Language Acquisition and Pedagogy* (pp.101-114). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Hardy, D., e Milton, K. (1994). The distribution and function of relative clauses in literature. In L., Bouton e Y. Kachru (a cura di), *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series* (Vol. 5, pp. 247-265). University of Illinois: Urana-Champaign.
- Haspelmath, M. (1995). The converb as a cross-linguistically valid category. In M. Haspelmath e E. König (a cura di), *Converbs in Cross-linguistic Perspective: Structure and Meaning of Adverbial Verb Forms – Adverbial Participles, Gerunds* (pp. 1-55). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hawkins, J. A. (2004). *Efficiency and complexity in grammars*. Oxford: Oxford University Press.
- Hawkins, J. A. (2007). *Performance and grammatical variation in the ordering of verb, direct objects and obliques*. DGfS: Siegen.
- Hawkins, J. (2007). Acquisition of Relative Clauses in Relation to Language Universals, *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (2), pp. 337-344.
- Hawkins, R. (1989). Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners. *Interlanguage Studies Bulletin* (Utrecht), 5(2), pp. 156-188.
- Hendery, R. (2012). *Relative Clauses in Time and Space*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Hofmeister, P., e Sag, I. A. (2010). Cognitive constraints and island effects, *Language*,

---

86, pp. 366–415.

Hogbin, E., e Song, J. (2007). The accessibility hierarchy in relativisation: The case of eighteenth and twentieth-century written English narrative. *SKY Journal of Linguistics*, 20, pp. 203-233.

Hopp, H. (2006). Syntactic features and reanalysis in near-native processing, *Second Language Research*, 22, pp. 369–397.

Housen, A., e Pierrard, M. (a cura di) (2005). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter. Retrieved from:  
<http://dspace-roma3.casur.it/bitstream/2307/196/1/Elisa%20De%20Roberto%20-%20Tesi%20di%20dottorato.pdf>

Husseinali, G. (2015). *Arabic L2 Interlanguage: Syntactic Sequences, Agreement and Variation*. London, UK: Routledge.

Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition. In R.W. Andersen (a cura di), *Second languages: A cross-linguistic perspective* (pp.39-60). Rowley, MA: Newbury House.

IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Izumi, S. (2003). Processing difficulty in comprehension and production of relative clauses by learners of English as second language. *Language Learning*, 53(2), pp. 285-323.

Jackson, C. N. (2008). Proficiency level and the interaction of lexical and morphosyntactic information during L2 sentence processing, *Language Learning*, 58 (4), pp. 875–909.

Kanno, K. (2007). Factors affecting the processing of Japanese relative clauses by L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, pp. 197-218.

Kaushanskaya, M., e Marian, V. (2009). Bilingualism reduces native-language interference during novel-word learning, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(3), pp. 829–835.

Keenan, E., e Comrie, B. (1977). Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, 8, pp. 63-99.

Keenan, E.L., e Hawkins, S. (1987). *The Psychological Validity of the Accessibility Hierarchy. Universal Grammar: Fifteen Essays*. London: Routledge.

Keshev, M., e Meltzer-Asscher, A. (2017). Active gap filling in islands: how grammatical resumption affects online sentence processing. *Language*, 93, pp. 249-268.

Kidd, E., e Bavin, E. L. (2007). Lexical and referential influences on on-line spoken language comprehension: A comparison of adults and primary school-age children. *First Language*, 27, pp.29-52.



- Klein W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroch, A. (1981). On the role of resumptive pronouns in amnestying island constraint violations. Hendrick, Robert A., Carrie S. Masek, e Mary Frances Miller (eds.), *Papers from the 17th Regional Meeting, Chicago Linguistic Society* (pp. 125–135), University of Chicago, Chicago Linguistic Society, Chicago.
- Kumar, R. (2014). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (4<sup>th</sup> Edition). Los Angeles: Sage.
- Lee, M.W. (2004). Another look at the role of empty categories in sentence processing (and grammar). *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, pp.51-73.
- Lehmann, C. (1986). On the typology of relative clauses. *Linguistics*, 24, pp. 663-680.
- Levelt, W.J.M (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, pp. 14-104.
- Luzi, E (2010). Trascrivere e annotare un corpus in italiano L2: Riflessioni funzionali alla sua costituzione, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 39, pp. 291–317.
- Luzi, E. (2012). Relativisation Strategies in SLA. *Second Language Research* 28 (4), pp. 443-476.
- McDaniel, D., e Cowart, W. (1999). Experimental evidence for a Minimalist account of English resumptive pronouns. *Cognition*, 70, pp. 15-24.
- Morgan, A. M., e Wagers, M. W. (2018). English resumptive pronouns are more common where gaps are less acceptable, *Linguistic Inquiry*, 49 (4), pp. 861–876.
- Moro, A. (2015). *I confini di Babele*. Bologna: Il Mulino.
- O’Grady, W. (2011). Relative clauses: Processing and acquisition. In E. Kidd (ed.), *The acquisition of relative clauses: Processing, typology and function*, (pp. 13-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Ozeki, H., e Shirai, Y. (2007). Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses?, *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (2), pp. 169-196.
- Pallant, J. (2020). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS 7<sup>TH</sup> edition*. London: Mc GrawHill Open University Press.
- Pallotti, G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull’interlingua. In E. Jafrancesco (a cura di), *L’acquisizione dell’italiano L2 da parte di immigrati adulti* (pp. 43-59). Atene: Edilingua.
- Pallotti, G. (2017). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55 (4), pp. 393-412.

- Panzeri, F. (2006). Subjunctive relative clauses. In P. Denis et al. (a cura di), *Texas Linguistic Society Conference 2004* (pp. 60-68). Somerville, MA, Cascadilla Press.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, Discoursal Modes and Relative Clause Formation in a Formal and Informal Context, *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 38-55.
- Perpiñán, S. (2020). Wh- Movement, Islands, and Resumption in L1 and L2 Spanish: Is (Un)Grammaticality the Relevant Property? *Frontiers in Psychology*, 11, p.395.
- Phillips, C. (2011). Some arguments and non-arguments for reductionist accounts of syntactic phenomena, *Language and Cognitive Processes*, 26, pp. 1-32.
- Pickering, M. J., Traxler, M. J., e Crocker, M. W. (2000). Ambiguity resolution in sentence processing: evidence against frequency-based accounts, *Journal of Memory and Language*, 43, pp. 447-475.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pistoiesi, E. (2004). *Il parlare spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova, Italy: Esedra.
- Pliatsikas, C., e Chondrogianni, V. (2015). Learning a Non-native Language in a Naturalistic Environment: Insights from Behavioral and Neuroimaging Research [Editorial]. *Frontiers in Psychology* 6 (2015): 1009.
- Poletto, C., e Sanfelici, E. (2015). On demonstratives in relative clauses. In M.G. Busà e S. Gesuato (eds.), *Lingue e contesti. Studi in onore di Alberto Mioni* (pp. 561- 571). Padua: CLEUP.
- Prince, E. (1990). Syntax and discourse: a look at resumptive pronouns. In K. Hall et al. (a cura di), *Proceedings of the 16<sup>th</sup> Berkeley Linguistics Society (BLS 16)* (pp.482-498). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Prince, E. (1981). Topicalization, Focus-Movement, and Yiddish-Movement: a pragmatic differentiation. In Alford, D. et al., eds. *Proceedings of the 7th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 249-64).
- Puglielli, A., e Frascarelli, M. (2008). *L'Analisi Linguistica. Dai dati alla teoria*. Roma/Cesena: Caissa Italia Editore.
- Rahimi Esfahani, F.(2009). Minimal Link Condition and UG Operation in Second Language Acquisition, *The International Journal of Learning*, 16 (11), pp. 47-62.
- Ramat, G., e Ceriana P. (1986). Apprenants guidés et invariants dans le processus d'acquisition. In A. Giacomi e D. Veronique (a cura di), *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches* (pp. 45-68). Aix-en-Provence, Université de Provence.

- Ramat, P. (1984). *Linguistica tipologica*. Il Mulino, Bologna.
- Rastelli, S., e Zuanazzi, A. (2015). Independent roles for associative and working memory in L2 processing of filler-gap dependencies. A cross-modal picture-sentence study on L2 Chinese learners of Italian. In E. Aboh, A. Hulk, J. Schaeffer and P. Sleeman (a cura di), *Romance Languages and Linguistics Theory* (pp. 67-82). Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Reali, F., e Christiansen, M. H. (2007). Processing of relative clauses is made easier by frequency of occurrence. *Journal of Memory and Language*, 57, pp.1-23.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*. Roma: Armando Editore.
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris Publications. Rizzi, L. (1990). *Relativised minimality*. MIT Press: Cambridge, MA.
- Roland, D, Dick, F., e Elman, J.L. (2007). Frequency of basic English grammatical structures: A corpus analysis, *Journal of Memory and Language*, 57 (3), pp. 348-379.
- Romaine, S. (1980). The Relative Clause Marker in Scots English: Diffusion, Complexity, and Style as Dimensions of Syntactic Change, *Language in Society*, 9 (2), pp. 221-247.
- Ross, J. R. (1967). *Constraints on Variables in Syntax*, PhD dissertation, MIT, published as *Infinite Syntax*, Ablex Publishing, New York.
- Roth, Froma P. (1984). Accelerating Language Learning in Young Children, *Journal of Child Language*, 11(1), pp. 89-107.
- Sabatini, F. (1985). L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus e E. Radtke (a cura di) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 154-184). Tübingen: G. Narr.
- Safir, K. (1984). Multiple Variable Binding, *Linguistic Inquiry*, 15, pp.603-638.
- Santi, A., Grillo, N., Molimpakis, E., e Wagner, M. (2019). Processing Relative Clauses Across Comprehension and Production: Similarities and Differences. *Language Cognition and Neuroscience*, 34(2), pp. 170-189.
- Santulli, F. (2009). Congiuntivo italiano: morte o rinascita?, *Rivista italiana di linguistica e di dialettologia*, 11, pp. 167-193.
- Sato, C. J. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Narr.
- Scarano, A. (2002). *Frase relative e pseudo-relative in italiano: sintassi, semantica e articolazione dell'informazione*. Roma: Bulzoni.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, pp. 205-214.

- Schwartz, B. D., e Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra and B. D. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 317-368). Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-241.
- Sells, P. (1984). Syntax and semantics of resumptive pronouns. Ahmerst: University of Massachusetts dissertation.  
Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI8500135/>
- Shlonsky, U. (1992). Resumptive pronouns as a last resort. *Linguistic Inquiry*, 23, pp. 438-468.
- Song, J. (2001). *Linguistic Typology: Morphology and Syntax*. Harlow UK: Longman.
- Sornicola, R. (2007). Strutture relative non standard di varietà parlate: un confine problematico tra modificazione e predicazione. In F. Venier (a cura di), *Relative e pseudorelative tra grammatica e testo* (pp. 99-116). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Spinner, P., e Gass, S. (2015). Second Language Acquisition and Linguistics: A Bidirectional Perspective, *Linguistics Vanguard*, 1 (1), pp. 227-233.
- Svolacchia, M. (1999). Dalla grammatica tradizionale alla sintassi generativa: la nozione di soggetto e la specificità della sintassi. *Studi italiani di linguistica teorica e Applicata* 28 (1), pp. 85-117.
- Thompson, C. K., Shapiro, L. P., Kiran, S., e Sobecks, J. (2003). The role of syntactic complexity in treatment of sentence deficits in agrammatic aphasia: The complexity account of treatment efficacy (CATE), *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, pp. 46, 591-607.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence?. *Cognition* 74, pp. 209-253.
- Tooley K. M., e Bock, K. (2014). On the parity of structural persistence in language production and comprehension. *Cognition* 132, pp. 101-136.
- Traxler, M. J., e Pickering, M. J. (1996). Plausibility and the processing of unbounded dependencies: An eye-tracking study, *Journal of Memory and Language*, 35 (3), pp. 454-475.
- Traxler, M. J., Pickering, M. J., e Clifton, C. (1998). Adjunct attachment is not a form of lexical ambiguity resolution, *Journal of Memory and Language*, 39, pp. 558-592.
- Tsimpli M.I., e Sorace, A. (2006). Differentiating Interfaces: L2 performance in syntax- semantics and syntax-discourse phenomena. In David Bamman, Tatiana Magnitskaia e Colleen Zaller (eds), *BUCLD 30: Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 653-664). Cascadilla Press: Somerville, USA.

- Utzeri, I., (2007). The production and acquisition of subject and object relative clauses in Italian. *Nazan Linguistics Special Issue*, 3, pp. 283-314.
- Valentini, A., (1997). Frasi relative in italiano L2. *Linguistica e Filologia*, 5, pp. 195-221.
- Valentini, A. (2003). L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento. In E. Banfi, *Italiano L2 di cinesi Percorsi acquisizionali* (pp. 66-78). Milano: Franco Angeli.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten e J. Williams (a cura di), *Theories in second language acquisition* (pp 115-135). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In B. VanPatten, e J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction* (pp. 113-134). New York, NY: Routledge.
- VanPatten, B. (a cura di) (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Venier, F. (2007). Convergenze e divergenze tra grammatica e testo. In F. Venier, *Relative e pseudorelative tra grammatica e testo* (pp. 7-30). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Volpato, F. (2010). The acquisition of relative clauses and phi-features: evidence from hearing and hearing-impaired populations, Doctoral Thesis, Università Ca' Foscari, Venezia. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10579/1024>.
- Volpato, F., e Vernice, M. (2014). The production of relative clauses by cochlear-implemented and hearing children, *Lingua*, 139, pp. 39-67.
- Warren, T., e Gibson, E. (2002). The influence of referential processing on sentence complexity. *Cognition*, 85, pp. 79- 112.
- White, L. (2002). Morphological variability in end state L2 grammars: the question of L1 influence. In A. Do, S. Fish, and B. Skarabela (eds.), *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 758-68). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- White, L., Travis, L., e MacLachlan, A. (1992). The Acquisition of Wh-Question Formation by Malagasy Learners of English: Evidence for Universal Grammar, *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique*, 37 (3), pp. 341-368.
- Wiechmann, D. (2014). *Understanding Relative Clauses: A Usage-Based View on the Processing of Complex Constructions*. Berlin, München, Boston: De Gruyter-Mouton.

Yip, V., e Matthews, S. (2007). Relative clauses in Cantonese-English bilingual children: Typological challenges and processing motivations. *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (2), pp. 277-300.

Zipoli, R.P. (2017). Unraveling difficult sentences: Strategies to support reading comprehension, *Intervention in School and Clinic*, 52, pp. 218-227.

## APPENDICE

### Questionnaire

#### Information about informants

1. Age: \_\_\_\_\_
2. Place of Birth: \_\_\_\_\_

3. Which was/were the **FIRST** language/s that you learnt to speak? **Tick (✓) ONE row**

<i>English</i>	
<i>Maltese</i>	
<i>English and Maltese together</i>	
<i>Other</i>	

4. Besides Maltese and English, **did you ever study or are you studying** (at school, private lessons, evening classes) any of the following languages? **Tick (✓) ONE column for each language** (If there is a language you are studying or that you have studied which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows).

<i>Language</i>	<i>Studied/ Studying</i>	<i>Never studied</i>
<i>French</i>		
<i>German</i>		
<i>Italian</i>		
<i>Spanish</i>		

5. **Presently**, how often do you follow **programmes on TV or other media** (videos via the internet, youtube etc) in the following languages?

**Tick (✓) ONE column for each language.**

If there is a language in which you follow TV programmes, which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

<i>Language</i>	<i>Every day</i>	<i>About 3 or 4 times a week</i>	<i>Once a week</i>	<i>Less than once a week</i>	<i>Never</i>
<i>Maltese</i>					
<i>English</i>					
<i>Italian</i>					

6. **How much time** do you spend every day watching **ITALIAN TV** programmes? **Only tick (✓) ONE row.**

<i>Less than 1 hour</i>	
<i>Between 1 and 3 hours</i>	
<i>Between 3 and 5 hours</i>	
<i>More than 5 hours</i>	

7. **Presently**, which is your favourite **ITALIAN TV** programme?
- \_\_\_\_\_

8. **Presently**, how do you increase your exposure to Italian? **Only tick (✓) ONE row.**

<i>Through Tv</i>	
<i>Relatives/friends</i>	
<i>The Internet</i>	
<i>Social Media</i>	
<i>Other: please specify</i>	

9. Presently, do you do any of the following? Tick (✓) ONE column for each option.

If there is a language in which you follow TV programmes, which is not included in the list, please include it in the space provided in the last two rows.

	<i>Yes</i>	<i>No</i>
<i>Watch films in Italian</i>		
<i>Listen to Italian music</i>		
<i>Listen to Italian radio channels</i>		
<i>Access online sites in Italian</i>		
<i>Read magazines in Italian</i>		

10. Besides any text books in Italian that you may use at school, presently, how often do you read in ITALIAN? Only tick (✓) ONE row.

<i>Every day</i>	
<i>About 3 to 4 times a week</i>	
<i>Once a week</i>	
<i>Less than once a week</i>	
<i>Never</i>	

11. How often do you read in Italian via the internet?

<i>Every day</i>	
<i>About 3 to 4 times a week</i>	
<i>Once a week</i>	
<i>Less than once a week</i>	
<i>Never</i>	

12. If you did SPEAK in Italian in the PAST, always excluding the times you may have used the language during Italian lessons, for how long did you have the opportunity to SPEAK in Italian REGULARLY? Only tick (✓) ONE row.

<i>For not more than 1 month</i>	
<i>For a few months</i>	
<i>For about 1 year</i>	
<i>For more than 1 year</i>	

13. In which circumstances do/did you have the opportunity to SPEAK in Italian? You may tick (✓) AS MANY rows as necessary.

<i>With friends or family members</i>	
<i>As a tourist guide</i>	
<i>Working in hotels/restaurants</i>	
<i>Through the Internet (Facebook Messenger, Skype etc.)</i>	
<i>Other, please specify</i>	


14. For how long have you been studying Italian? Tick (✓) ONE row


<i>Less than 1 year</i>	
<i>Between 1 and 2 years</i>	
<i>Between 2 and 3 years</i>	
<i>Between 3 and 4 years</i>	
<i>Between 4 and 5 years</i>	
<i>More than 5 years</i>	



Task  
Prima Parte

**Guarda l'immagine e per ogni frase, sottolinea la risposta (tra le due alternative in rosso) che secondo te è più adatta al contesto a sinistra. Se sei indeciso/a puoi indicare la risposta in verde (non lo so)**

<u>L'affetto dei gatti</u>	
	<p>1. Quello è il bambino che il gatto che ha molta fame _____ una leccata.</p> <p style="text-align: center;"><b>ha dato - gli ha dato - non lo so</b></p>
	<p>2. Quello è il bambino che il gatto che ha molta fame _____ a lungo.</p> <p style="text-align: center;"><b>ha leccato - l'ha leccato - non lo so</b></p>
	<p>3. Quello è il bambino che il gatto che _____ una leccata ha molta fame.</p> <p style="text-align: center;"><b>ha dato - gli ha dato - non lo so</b></p>
	<p>4. Quello è il bambino che il gatto che _____ a lungo ha molta fame.</p> <p style="text-align: center;"><b>ha leccato - l'ha leccato - non lo so</b></p>

<p><b><u>Suggerire le risposte</u></b></p> 	<p>5. Quello è l'interrogato che il compagno che siede in prima fila _____ la risposta.  <b>ha suggerito - gli ha suggerito - non lo so</b></p>
	<p>6. Quello è l'interrogato che il compagno che siede in prima fila _____ di nascosto .  <b>ha aiutato - l'ha aiutato - non lo so</b></p>
	<p>7. Quello è l'interrogato che il compagno che _____ la risposta siede in prima fila.  <b>ha suggerito - gli ha suggerito - non lo so</b></p>
	<p>8. Quello è l'interrogato che il compagno che _____ di nascosto siede in prima fila.  <b>ha aiutato - l'ha aiutato - non lo so</b></p>

**Task Seconda Parte****Per ciascuna situazione scegli l'opzione che, secondo te, suona meglio in italiano**

		<b><u>Scegli tra 1, 2, non lo so</u></b>
<b>Situazione A</b>	Questo è l'anziano a cui abbiamo sentito che l'infermiera che lavora al terzo piano ha dato un bacio.	①
	Questo è l'anziano che abbiamo sentito che l'infermiera che lavora al terzo piano gli ha dato un bacio.	②
	-----	<b>non lo so</b>
	-----	-----
	Questo è l'anziano a cui abbiamo sentito che l'infermiera che ha dato un bacio lavora al terzo piano.	①
	Questo è l'anziano che abbiamo sentito che l'infermiera che gli ha dato un bacio lavora al terzo piano.	②
		<b>non lo so</b>

<p><b>Situazione B</b></p>	<p>Quello è il giocatore che abbiamo sentito che il difensore che è stato espulso gli ha fatto lo sgambetto.</p>	<p><u>Scegli tra 1, 2 , non lo so</u></p> <p>①</p>
	<p>Quello è il giocatore che abbiamo sentito che il difensore che è stato espulso ha fatto lo sgambetto.</p> <p>.....</p>	<p>②</p> <p><b>non lo so</b></p>
	<p>Quello è il giocatore che abbiamo sentito che il difensore che gli ha fatto lo sgambetto è stato espulso.</p>	<p>.....</p> <p>①</p>
	<p>Quello è il giocatore che abbiamo sentito che il difensore che ha fatto lo sgambetto è stato espulso.</p>	<p>②</p> <p><b>non lo so</b></p>

Dear Ms Callus,

I am pleased to inform you that your Research Ethics Proposal FRECEDU\_1718\_021 '*An investigation of the acquisition of Relativisation patterns by Maltese advanced learners of Italian as a foreign language*', has been accepted by FREC.

Please be aware that in line with new procedures adopted by the University Research Ethics Committee on 1<sup>st</sup> December 2017 ( [www.um.edu.mt/urec](http://www.um.edu.mt/urec)), your Research Ethics Proposal does not need to be sent to UREC for final approval. Acceptance by FREC will suffice.

You are reminded that it is your responsibility - under the guidance of your supervisor - to distribute Information Letters and Consent/Assent Forms that are written in correct English and Maltese.

You may now collect your data.

May I take this opportunity to remind you, if you are conducting your research in State Schools, to send a copy of your dissertation, once it has been successfully examined, to the Directorate for Curriculum, Research, Innovation & Lifelong Learning as you agreed to do when applying for permission to conduct your research in State Schools.

Thanks and regards

Isabelle Warrington  
Secretary

Faculty Research Ethics Committee

f/Dr Marie Therese Farrugia

**REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN SCHOOL**

The Head of School,

I, the undersigned, am reading for a PhD at the Faculty of Education, University of Malta. As part of this degree, I am undertaking a research project leading to a thesis.

The proposed topic of my research for my Doctoral thesis is: "*Le strategie di relativizzazione nell'italiano L2 di apprendenti maltesi*". This project is being conducted under the supervision of Professor Sandro Caruana (Dean, Faculty of Education) and Professor Cecilia Andorno (Università degli Studi di Torino).

The objectives of the study are:

- (a) to investigate the relativisation strategies of advanced L1 Maltese speaking nationals studying Italian at Post-Secondary level; and
- (b) to contribute to the knowledge of acquisitional patterns of Italian L2 learners, especially those at more advanced stage of L2 competence.

I would like to ask for your permission in order to conduct the research with first year students studying Italian at Intermediate level and second year students who are studying Italian at Advanced level. The aim is to recruit approximately 35 students from each group.

I would like the participants to fill in a 10 minute questionnaire by making a tick against a response in order to investigate the participants' habits with regard Italian language contact via media and social interactions outside the classroom context. Following this exercise, the same participants would be asked to complete two closed-response set tasks in order to probe relative pronoun use. It is envisaged that this part would take about 45 minutes.

The data obtained would be used to write a PhD thesis. It would not be possible for the participants and the school to be identified as non-identifiable data (including analysis derived from audio data and responses to the task and questionnaire) would be used and this would be anonymised. Moreover, only grouped responses would be presented in the thesis. Students' participation is voluntary and they can withdraw at any time with no negative consequences.

It is my presumption that the research findings would make a valid contribution towards identifying different strategies, techniques and methods about the teaching of relative clauses. However, should you feel the need to withdraw from the research, you have the right to withdraw the consent.

Your permission to conduct this study would be greatly appreciated.

Yours sincerely,

Rose Marie Callus (*Researcher*)

████████████████████

.....

Professor Sandro Caruana (*Supervisor*)

(Dean, Faculty of Education, University of Malta)

████████████████████

.....

**APPENDICE C – L'APPROVAZIONE PER CONDURRE LA RICERCA E IL MATERIALE  
PRESENTATO AL COMITATO ETICO DI RICERCA DELL'UNIVERSITA DI MALTA**

---

MATSEC Examinations Board University of Malta

Msida MSD 2080

Malta

**Permission request for exam papers**

The Board,

I, the undersigned, am reading for a PhD at the Faculty of Education, University of Malta. As part of this degree, I am undertaking a research project leading to a thesis. The proposed topic for my Doctoral thesis is: “*Le strategie di relativizzazione nell’italiano L2 di apprendenti maltesi*”. This project is being conducted under the supervision of Professor Sandro Caruana (Dean, Faculty of Education) and Professor Cecilia Andorno (Università degli Studi di Torino).

The objectives of the study are:

- (a) to investigate the relativisation strategies of advanced L1 Maltese speaking nationals studying Italian at Post-Secondary level; and
- (b) to contribute to the knowledge of acquisitional patterns of Italian L2 learners, especially those at a more advanced stage of L2 competence.

I would be grateful if you could give me permission to be provided with a random sample of 200 Sec compositions and 200 compositions of Intermediate and Advanced level (altogether) which were written by the candidates during last year’s examination session.

The aim is to complement my corpus-related study and build a representative sample of relative clause production by Maltese advanced learners of Italian. Your permission to access the data would be greatly appreciated.

It is my presumption that the research findings will make a valid contribution towards identifying different strategies, techniques and methods about the teaching of relative clauses. However, should you feel the need to withdraw from the research, you have the right to withdraw the consent.

The data obtained would be used to write a PhD thesis. It would not be possible for the participants to be identified as all the data would be anonymised. Moreover, only grouped responses would be presented in the thesis.

Yours sincerely,  
Rose Marie Callus (*Researcher*)

████████████████████

.....

Professor Sandro Caruana (*Supervisor*)  
(Dean, Faculty of Education, University of Malta)

████████████████████

.....

*Date and Signatures*

**Scheda per il consenso informato per partecipare alla ricerca**

A chi di competenza,

nell'ambito della ricerca di dottorato che sto svolgendo presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malta, sto conducendo una ricerca "*Le strategie di relativizzazione nell'italiano L2 di apprendenti maltesi*" per analizzare le strategie di relativizzazione (*cui, quale, che*) di studenti maltesi e confrontare i risultati con dati provenienti da parlanti nativi.

Chiedo quindi il Suo accordo affinché partecipi ad un colloquio di ricerca (della durata variabile di 45 minuti), nel corso del quale:

- svolgerà degli esercizi di grammatica italiana inerenti all'obiettivo dello studio.

I dati ricavati saranno anonimizzati e utilizzati esclusivamente per scopi di ricerca e trattati in maniera riservata.

L'adesione è completamente volontaria e si potrà ritirare il consenso alla partecipazione in qualsiasi momento. Nel caso in cui, dopo aver letto e compreso tutte le informazioni ivi fornite, decidesse di voler partecipare allo studio, Le chiederò di mandare **una e-mail** [redacted] **per confermare la Sua partecipazione.**

Potrà, inoltre, porre liberamente qualsiasi domanda di chiarimento e riproporre ogni quesito che non abbia ricevuto una risposta chiara ed esauriente.

La ringrazio per l'attenzione e per la disponibilità.

Rose Marie Callus (*Ricercatrice*)

[redacted]

.....

Professore Sandro Caruana (*Relatore di tesi*)

(Decano della Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università di Malta)

[redacted]

.....



**DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO**

Il/la sottoscritto/a ..... nato/a a .....

Dichiara di essere a conoscenza che per il progetto “*Le strategie di relativizzazione nell’italiano L2 di apprendenti maltesi*”:

- devo compilare degli esercizi grammaticali della durata complessiva di circa 45 minuti;
- sono libero/a di chiedere chiarimenti sulla procedura di raccolta dati e su qualsiasi aspetto dell’esperimento;
- l’eventuale rifiuto a partecipare o l’abbandono della ricerca non comportano alcuna conseguenza negativa;
- i dati raccolti non verranno trasmessi a persone non direttamente coinvolte nella ricerca;
- i dati sono vincolati alla segretezza sull’identità dei partecipanti.

Dichiara inoltre:

- di essere maggiorenne;
- di aver letto con attenzione tutti i punti della dichiarazione;
- di dare il proprio consenso a partecipare alla ricerca.

.....

**Firma**

.....  
**Data**

Le ricordo che in caso Lei abbia bisogno di delucidazioni su qualunque aspetto della procedura sperimentale, il responsabile della ricerca, è a Sua completa disposizione.  
Cordialmente,

**Rose Marie Callus (*Ricercatrice*)** .....

.....

Professore Sandro Caruana (*Relatore di tesi*)

(Decano della Facoltà di Scienze dell’Educazione, Università di Malta)

.....

APPENDICE C – L'APPROVAZIONE PER CONDURRE LA RICERCA E IL MATERIALE  
PRESENTATO AL COMITATO ETICO DI RICERCA DELL'UNIVERSITÀ DI MALTA

---

PERMESS LIT-TIFEL/TIFLA BIEX JIEHU/TIEHU SEHEM F'RIĊERKA

Għażiż Ġenitur/Kuratur,

Jiena studenta fil-Fakultà ta' l-Edukazzjoni ġewwa l-Università ta' Malta u qed nagħmel riċerka fil-livell ta' Dottorat. Ir-riċerka hi mfassla biex ninvestiga kif l-istudenti li qed jistudjaw it-Taljan fil-livell Post Sekondarju, jużaw il-pronomi relattivi.

Għaldaqstant qed nitlobok jekk tixtieqx tagħti permess lit-tifel jew lit-tifla tiegħek biex jiehu/tiehu sehem f'din ir-riċerka bl-isem ta' "*Le strategie di relativizzazione nell'italiano L2 di apprendenti maltesi*".

Il-partecipazzjoni tinvolvi li t-tifel jew it-tifla:

1. Jimla'/timla' kwestjonarju ta' madwar 10 minuti; u
2. Jaħdem/taħdem eżerċizzji tal-grammatika ta' madwar 45 minuta

L-informazzjoni li se niġbor għar-riċerka se tibqa' anonima u l-attivitajiet se jsiru l-iskola. L-attivitajiet mhux se jsiru waqt il-ħin tal-lezzjonijiet imma f'gurnata u ħin konvenjenti għat-tifel/tifla.

Jekk matul ir-riċerka tħoss li t-tifel/it-tifla għandu/għandha tirtira mir-riċerka, inti għandek id-dritt li tirtira il-permess. Jekk għandek xi dubju jew mistoqsijiet fuq din ir-riċerka inti għentilment mitlub/a tikkuntattja lil-persuni responsabbli minn din ir-riċerka.

Napprezza u niringrazzjak bil-quddiem jekk tagħti il-permess lit-tifel/tifla biex jipparteċipa/ tipparteċipa f'din ir-riċerka. Fil-każ li taċċetta int għentilment mitlub/a timla' l-formula mehmuża ma' din l-ittra u jekk jogħġbok irritorna l-formula lura l-iskola mat-tifel/tifla.

Tislijiet,

Rose Marie Callus (*Riċerkatriċi*)

[Redacted Signature]

.....

Professor Sandro Caruana (*Supervisor tat-teżi*)  
(Dean, Faculty of Education, University of Malta)

[Redacted Signature]

.....

*Data u Firem*

PERMESS TAL-ĠENITUR/KURATUR BIEX IL-MINURI JIPPARTEĊIPA/TIPPARTEĊIPA FIR-  
RIĊERKA

Jien, ....., il-ġenitur/kuratur ta' ....., nagħti permess lit-tifel/tifla tiegħi sabiex tipparteċipa fir-riċerka "*Le strategie di relativizzazione nell'italiano L2 di apprendenti maltesi*". Qed niddikjara li qed:

- nifhem li l-parteċipazzjoni qed issir fuq bażi volontarja.
- nifhem li t-tifel/tifla tista' tirtira mir-riċerka mingħajr ma jsofri/ssofri l-ebda konsegwenza.
- nifhem li kull informazzjoni li se tingabar se tibqa' anonima.
- nifhem li nista' nikkuntattja lil min hu responsabbli mir-riċerka fil-każ li jkolli bżonn niċċara xi punti jew ikolli bżonn xi informazzjoni.

Għaldaqstant, qed nagħti l-permess tiegħi sabiex it-tifel/tifla tiegħi tipparteċipa f'din ir-riċerka li titlob li t-tifel/tifla:

1. Jimla'/timla' kwestjonarju ta' madwar 10 minuti;
2. Jaħdem/taħdem eżerċizzji tal-grammatika ta' madwar 45 minuta.

Firma tal-ġenitur/kuratur tal-minuri

.....

Data .....

**B'din il-firma il-ġenitur/kuratur qed jiddikjara/tiddikjara li qara/qrat l-informazzjoni kollha u qabel/qablet li it-tifel/tifla jipparteċipa/tipparteċipa fir-riċerka.**

Rose Marie Callus (*Riċerkatriċi*)

.....

Professor Sandro Caruana (*Supervisor tat-teżi*)  
(Dean, Faculty of Education, University of Malta)

.....

*Data u Firem*

**REQUEST TO GIVE PERMISSION TO THE CHILD TO PARTICIPATE IN A  
RESEARCH PROJECT**

Dear Parent/Guardian,

I am a Doctoral student reading for a PhD at the Faculty of Education, University of Malta. As part of my studies, I am carrying out a research project looking at how Maltese students studying Italian at Post-Secondary level, use relative clauses.

I am therefore writing to ask if you would be willing to give permission to your son/daughter to take part in my research project entitled "*Le strategie di relativizzazione nell'italiano L2 di apprendenti maltesi*". This will involve:

1. Filling a 10 minute questionnaire; and
2. Carrying out a set of two closed response grammatical tasks which take approximately 45 minutes to complete.

The information will be kept anonymous and all the tasks will be carried out at school. The tasks will not be conducted during lessons but on a convenient agreed date.

Should you feel the need to withdraw your son/daughter from the research, you have the right to withdraw your consent. Moreover, if you have questions about this research please use the contact details provided below.

Your consent for your son/daughter's participation in this study will be greatly appreciated. I kindly ask if you could complete the attached consent form and return it signed with your son/daughter at school.

Yours Sincerely,

Rose Marie Callus (*Researcher*)

[Redacted Signature]

.....

Professor Sandro Caruana (*Supervisor*)  
(Dean, Faculty of Education, University of Malta)

[Redacted Signature]

.....

*Dates and Signatures*

**PARENTAL INFORMED CONSENT STATEMENT**

I, ....., parent/guardian of.....,  
give permission to my son/daughter to participate in the research project entitled “*Le strategie di relativizzazione nell’italiano L2 di apprendenti maltesi*”.

- I understand that participation is voluntary.
- I understand that my son/daughter has the right to withdraw from the study with no consequences.
- I understand that all data will be kept anonymous.
- I understand that I am free to contact any of the people involved in the research to seek further clarification and information.

For instance, I give consent for my son/daughter to take part in the study which will involve:

1. Filling a 10 minute questionnaire; and
2. Carrying out a set of two closed response grammatical tasks which take approximately 45 minutes to complete.

Parent/Guardian Signature  
.....

Date .....

**I believe the parent is giving informed consent to participate in this study**

Rose Marie Callus (*Researcher*)

.....

Professor Sandro Caruana (*Supervisor*)  
(Dean, Faculty of Education, University of Malta)

.....

*Date and Signatures*



**STUDENT CONSENT TO TAKE PART IN RESEARCH**

I,....., voluntarily agree to participate in the research study “*Le strategie di relativizzazione nell’italiano L2 di apprendenti maltesi*”.

- I understand that even if I participate, I can withdraw at any time without any consequences of any kind.
- I understand that participation involves filling in a 10 minute questionnaire and completing a set of two closed response grammatical tasks which will take approximately 45 minutes to carry out.
- I understand that in any report on the results of this research my identity will remain anonymous.
- I understand that I am free to contact any of the people involved in the research to seek further clarification and information.

**For instance, I agree to:**

	<b>YES</b>	<b>NO</b>
• Complete a brief questionnaire		
• Complete the set of two closed response grammatical tasks		

**Signature of Participant**

.....

Date .....

**E-mail**

**address**.....

(This is required in order to be able to contact you in order to arrange a convenient time for the grammatical task)

**I believe the participant is giving informed consent to participate in this study**

Rose Marie Callus (*Researcher*)

.....

Professor Sandro Caruana (*Supervisor*)

(Dean, Faculty of Education, University of Malta)

.....

*Date and Signatures*

