c.i.s.l.

nuova serie

L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione

a cura di
Ada Valentini

Franco Cesati Editore

Collana C.I.S.
nuova serie

1

L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione

a cura di
Ada Valentini

Franco Cesati Editore

Questo volume è stato realizzato con il contributo del Centro di Italiano per Stranieri - ricerca, formazione, didattica dell'Università degli Studi di Bergamo.

ISBN 978-88-7667-587-4

© 2016 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2- 50134 Firenze

Cover design: ufficio grafico Franco Cesati Editore.

http//www.francocesatieditore.com- email: info@francocesatieditore.com

Presentazione della Collana del C.I.S. Nuova serie

Questa collana si propone come strumento di formazione e aggiornamento per docenti di italiano lingua seconda o straniera. Essa nasce all'interno delle attività del C.I.S. (Centro di Italiano per Stranieri – Ricerca, formazione, didattica) del Centro di Competenza Lingue dell'Università di Bergamo che dal 1978 opera sia sul versante della didattica dell'italiano a stranieri sia su quello della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di italiano L2 impegnati in ambiti pubblici o privati.

Il recente fenomeno dell'immigrazione in Italia ha portato con sé mutamenti considerevoli nella nostra società, in particolare nel mondo dell'istruzione: l'estensione del fenomeno e la stabilità della presenza straniera nelle classi di ogni ordine e grado, con un conseguente 'nuovo' plurilinguismo di partenza, rende urgente la formazione e il costante aggiornamento del personale docente che vi opera.

Anche l'ambito accademico ne risulta coinvolto, seppure con implicazioni diverse, con il crescente numero di studenti che partecipano a progetti di mobilità europea o di studenti stranieri che si iscrivono alle università italiane.

Per rispondere a tali mutate esigenze e alla crescente richiesta di professionalizzazione dei docenti di italiano L2, la collana raccoglie gli atti dei convegni-seminari organizzati dal C.I.S., che nella veste ormai consueta sono caratterizzati dal proficuo connubio di contributi teorici e riflessioni improntate ai risvolti didattici dei temi affrontati, con suggerimenti e spunti per la glottodidassi quotidiana.

La collana ospita inoltre studi monografici e raccolte ragionate di materiali interessanti per gli insegnanti di italiano L2 e pertinenti la loro esperienza didattica.

La pubblicazione dei volumi monografici e delle miscellanee è soggetta al processo di revisione tra pari: ogni volume o contributo viene valutato da almeno due revisori anonimi, di cui almeno uno selezionato all'interno del comitato scientifico della collana.

Comitato scientifico: Giuliano Bernini
Rosella Bozzone Costa
Luisa Fumagalli
Chiara Ghezzi
Roberta Grassi
Piera Molinelli
Monica Piantoni
Ada Valentini

Indice del volume

Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo)
Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione 9

Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo)
La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2 25

Jacopo Saturno (Università degli Studi di Bergamo)
Tra frequenza e trasparenza: strutture copulari a confronto in polacco L2 43

Agnese Sampietro (Università di Valencia)
Il linguaggio figurato in un corpus virtuale. Dalla consapevolezza metalinguistica alla competenza metaforica 57

Anna Whittle (ICS Guicciardini, Firenze) ed **Elena Nuzzo** (Università di Roma Tre)
Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di focus on form *rivolto a bambini sinofoni* 71

Paolo Della Putta (Università di Modena e Reggio Emilia)
I diversi effetti di una tecnica di input enhancement *su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale* 85

Cristina Mariotti (Università degli Studi di Pavia)
Strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL 101

Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo)
Oltre l'input potenziato: il potenziamento del feedback 117

Mirta Vernice (Università di Milano-Bicocca)
L'input per l'acquisizione della L2 in età scolare: il ruolo dell'apprendimento della lettura 133

Zelda Amidoni (Servizio Intercultura - Servizi Sociosanitari Valseriana / Albino) e **Irma Falgari** (Sportello Scuola per l'integrazione degli alunni cittadini non italiani / Istituto Comprensivo di Albino)
La lingua madre come risorsa per l'apprendimento della L2 141

Jennifer Lertola (National University of Ireland, Galway)
La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2 153

Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli e **Andrea Villarini** (Università per Stranieri di Siena)
Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2 163

Anna Bertelli (Università Ca' Foscari, Venezia)
Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell'input plurilingue in intercomprensione 179

Chiara Ghezzi (C.I.S., Università degli Studi di Bergamo)
Workshop: Sagan om den lilla lilla gumman*. Esperienze di (inter)comprensione* 195

Ada Valentini

Università degli Studi di Bergamo

Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione[*]

1. *All'origine del volume*

Il tema del presente volume è l'input per l'acquisizione di lingue seconde, ossia la materia linguistica in una seconda lingua a cui un apprendente è esposto; in una visione cognitivista dell'acquisizione[1] tale materia linguistica è suscettibile dei processi di elaborazione messi in atto dall'apprendente; essi conducono quest'ultimo, oltre che alla decodifica di un messaggio, di un significato, a una qualche forma di 'conoscenza' delle strutture della lingua obiettivo. Così ad esempio per Chaudron "[t]he input available to second language learners is the raw data from which they derive both meaning and *awareness of the rules and structures of the target language*"[2] (Chaudron 1985: 3, corsivi miei).

Nonostante le difficoltà intrinseche nello studio dell'input (si veda il § 1 del prossimo contributo), il ruolo di questo fattore nell'acquisizione delle lingue straniere o seconde (= LS/L2) è stato osservato adottando alternativamente due tipi di prospettive.

La prima è generale, di livello 'macro', orientata al versante glottodidattico della questione; in essa si mettono a fuoco proprietà tendenzialmente globali dell'input, come la sua comprensibilità o la presenza di negoziazione[3], e i loro effetti sull'apprendimento: si tratta dell'orientamento – su cui è incentrata la presente introduzione – cui abbiamo inteso far riferimento, nel titolo del capitolo e del volume stesso, con il livello della strutturazione[4].

---

[*] Il presente lavoro si inserisce nella ricerca intitolata "Varietà in movimento ai margini del repertorio linguistico. La struttura dell'enunciato" condotta da chi scrive e finanziata dall'Università degli Studi di Bergamo nel 2015 (fondi FAR Valentini 2015). Si coglie qui l'occasione per ringraziare Roberta Grassi per i preziosi suggerimenti riferiti a una versione precedente di questo contributo. Resta inteso che chi scrive resta responsabile delle inesattezze rimaste.

[1] Come è ovvio, tale visione non è unanimemente condivisa, ma è quella per la quale qui propendiamo, pur evidenziando parimenti il ruolo indiscutibile dell'interazione.

[2] "L'input a disposizione degli apprendenti di lingue seconde è costituito dal materiale grezzo da cui gli apprendenti stessi ricavano sia il significato sia la consapevolezza di strutture e regole" (traduz. mia). Per una discussione di altre definizioni di input si veda il § 1 del capitolo di Grassi (in questo volume).

[3] O, ancora, si distinguono tipi diversi di input: basato più sul significato, più sulla forma, input potenziato e così via.

[4] Come esempio di ricerca che mette in relazione diversi tipi di input (ossia con o senza focalizzazioni formali) con i risultati dell'apprendimento si veda, *inter multa alia*, Robinson (1997).

La seconda prospettiva – che sarà l'oggetto precipuo del prossimo contributo – è più specifica, di livello 'micro', con uno spiccato orientamento in direzione psicolinguistica; in essa si tengono in conto le proprietà dei singoli (sotto)elementi costitutivi dell'input – come frequenza, salienza percettiva o trasparenza – e il loro impatto sull'acquisizione: per riprendere il titolo del contributo, ci riferiamo alle caratteristiche che favorirebbero o, viceversa, inibirebbero percezione ed elaborazione di specifici elementi dell'input.

Un obiettivo che ci prefiggiamo qui è quello di individuare almeno un punto di contatto tra i due orientamenti di cui sopra; per farlo, nel prossimo paragrafo delineeremo le diverse posizioni assunte sull'input nel primo degli orientamenti – quello didattico, applicativo –, illustrando come si è pervenuti infine a dare rilievo al processo del *noticing*, ossia, per intenderci, l'attenzione (indotta) verso uno stimolo linguistico; è proprio il *noticing* – ora però spontaneo – a costituire un ponte, un collegamento con la seconda prospettiva, pur sempre empirica, ma volta a una descrizione dei fenomeni acquisizionali e alla loro interpretazione. Ed è tale punto di contatto che giustifica l'idea all'origine di questo stesso volume e la sua collocazione all'interno della collana del Centro di Italiano per Stranieri.

Il paragrafo conclusivo offre, infine, una sintetica descrizione dei contenuti del volume.

2. *Un input ideale*

Come detto, in questo paragrafo vengono illustrate le principali e diverse posizioni riscontrabili nella bibliografia degli ultimi decenni sulle caratteristiche di un input ideale, un input cioè che favorisca la sua stessa elaborazione[5]: esse sono riportate sinteticamente nella Tab. 1, in una successione che non va intesa in senso rigidamente cronologico:

Tabella 1 - Le diverse posizioni sull'input nella prospettiva glottodidattica

a. input disponibile →	b.	input comprensibile input premodificato	→ c. input negoziato →	d.	input negoziato e con *focus on form* o input potenziato

[5] A tali posizioni si contrappongono varie teorie che non riconoscono all'input un ruolo cruciale per l'acquisizione di L2: tra esse, la posizione innatista che assegna all'input il ruolo marginale di attivatore della Grammatica Universale.

Anzitutto, però, a prescindere dalla prospettiva di studio abbracciata, preme chiarire subito che non può che esservi consenso sul fatto che capire cosa fa dell'input una materia di prima scelta, una sostanza che inneschi e poi faciliti l'acquisizione, è fondamentale per i suoi risvolti applicativi, poiché – stabilito che sono certe sue proprietà o caratteristiche a favorirne percezione ed elaborazione – l'insegnante potrà di volta in volta manipolare, anzi: strutturare, almeno in parte, l'input per generare o potenziare quelle specifiche proprietà o caratteristiche.

Iniziamo dunque con l'esplorazione della prima proprietà dell'input, la sua **disponibilità** (cfr. la Tab. 1 sopra). Se da un lato l'indispensabilità della materia prima per avviare l'acquisizione appare indubbia[6], dall'altro è opportuna una precisazione: contro l'irrinunciabilità dell'input sembrerebbe deporre un filone di studi che ha accertato l'effetto di trascinamento che la presenza nell'input di strutture marcate (ad es. le frasi relative costruite su posizioni basse, 'difficili' nella gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie) e la relativa acquisizione porterebbe con sé promuovendo l'acquisizione di strutture pur assenti nell'input, ma meno marcate (ad es. le relative costruite su posizioni sintattiche alte, accessibili nella sopra menzionata gerarchia; cfr. Zobl 1985). Ma poiché ciò che qui è in discussione è l'incompletezza, la parzialità dell'input, e non la sua assenza *in toto*, la necessarietà di input disponibile è 'salva'.

Riguardo alla seconda caratteristica, nelle più precoci ricerche volte alle implicazioni didattiche legate al tema dell'input si è agevolmente affermata l'idea, intuitivamente condivisibile, che per promuovere l'acquisizione fosse indispensabile – ma, soprattutto, sufficiente – mettere a disposizione dell'apprendente un input **comprensibile** (cfr. la Tab. 1 sopra). Secondo tale ipotesi, detta ipotesi di Krashen (1985), l'input comprensibile sarebbe "the only causative variable in SLA" (SLA = *Second Language Acquisition*, NdA; Krashen 1981: 57). Sul versante della struttura linguistica tale input dovrebbe situarsi al livello di competenza immediatamente superiore rispetto a quello già raggiunto dall'apprendente stesso in quel determinato momento (livello *i + 1*)[7]; inoltre, maggiore è la quantità di input comprensi-

[6] Si veda ad es. quanto afferma Susan Gass: "The concept of input […] is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that *no individual can learn a second language without input of some sort*. In fact, no model of second language acquisition does not avail itself of input in trying to explain how learners create second language grammars" (Gass 1997: 1, corsivi miei).

[7] "The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input'. We progress along the natural order […] by understanding input that contains structures at our next 'stage' – structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from *i*, our current level, to *i + 1*); […]. We are able to understand language unacquired grammar with the help of the context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previuosly acquired competence" (Krashen 1985: 2).

bile, migliore/più veloce sarebbe l'acquisizione; infine, il non accesso a input comprensibile condurrebbe al fallimento nell'acquisizione (Krashen 1985: 43).

Ne consegue che se l'input a cui l'apprendente è naturalmente esposto non è dotato di questa fondamentale qualità della comprensibilità, allora diviene necessario intervenire, adottando in prima battuta modifiche ispirate alle strategie che caratterizzano naturalmente i registri del *teacher talk* e del *foreigner talk* (cfr. Long 1996: 414-421; Bernini 2010).

Quando il contesto è quello dell'istruzione e della formazione nell'attuale società italiana, concretamente ciò si traduce in un'azione di intervento su un tipo di input particolarmente problematico, quello scritto dei manuali disciplinari in uso presso le scuole di ogni ordine e grado; l'azione è consistita nella **modificazione** preventiva (cfr. la Tab. 1 sopra) dell'input originario nel senso della sua facilitazione o della sua riscrittura funzionale (Grassi / Valentini / Bozzone Costa 2003; Amoruso 2010) ed è stata concepita per consentire agli alunni italofoni non nativi l'assimilazione di contenuti disciplinari, fine intrinseco di ogni agenzia educativa[8].

Dai risultati più rilevanti di questo ambito applicativo di studio è emerso che la comprensione dell'input è favorita quando le premodifiche vanno nella direzione più della elaborazione e della più esplicita strutturazione del contenuto che della semplificazione (cfr. Ferrari 2003).

Riprendendo il filo del nostro discorso principale, si noti, tuttavia, che già in studi coevi all'ipotesi di Krashen condotti in contesti di immersione emerge che la comprensibilità dell'input da sola non offre garanzia del miglioramento del livello di competenza morfosintattica: Swain (1985), in uno studio condotto su settanta adolescenti anglofoni inseriti da sette anni in programmi di immersione in francese[9], osserva che i soggetti manifestano elevata inaccuratezza, soprattutto a livello di morfologia verbale, e che le loro produzioni linguistiche sono assai distanti da quelle dei parlanti nativi (Swain 1985: 248-249). L'autrice afferma che

> nonostante l'input comprensibile sia indispensabile per l'acquisizione di una L2, esso non basta a garantire il raggiungimento di un livello di competenza simile a quello nativo. [...] anche se è vero che l'input comprensibile e l'interazione con negoziazione del significato sono cruciali, il loro impatto sullo sviluppo grammaticale è stato sopravvalutato[10] (Swain 1985: 236, traduz. mia).

---

[8] A testimoniare l'intensità (ma non necessariamente l'efficacia) dell'intervento si menziona a titolo esemplificativo, tra tante altre iniziative editoriali, la collana intitolata *Scolastica per stranieri* delle Edizioni Sestante, che include venticinque manuali disciplinari dedicati a questo particolare tipo di utenza.

[9] I soggetti sono stati esaminati con una batteria assai nutrita di test orali e scritti volti a misurarne la competenza grammaticale, discorsiva e sociolinguistica.

[10] "[A]lthough comprehensible input […] may be essential to the acquisition of a second language, it is not enough to ensure that the outcome will be nativelike performance. […][W]hile comprehensible

In quei contesti di immersione si verifica dunque che l'esposizione pur massiccia a input comprensibile non conduce all'acquisizione di alcune regole grammaticali[11] e se ne conclude che processare, cioè prima percepire e poi elaborare, l'input per capirlo non equivale a processare l'input per apprendere, per imparare la grammatica di quell'input (si veda al proposito Han / Peverly 2007; cfr. anche oltre in questa introduzione per la questione della processazione simultanea o, viceversa, sequenziale di forma e contenuto dell'input).

Di conseguenza, non pochi sono coloro che, pur senza scalzare l'idea della necessità di input comprensibile, rovesciano però tale prospettiva e giungono a sostenere che è invece ciò che dell'input è incomprensibile a stimolare l'acquisizione, dato che per converso "quando si capisce tutto, non si impara"[12]: è qui che si collocano numerosi modelli di processazione (cioè percezione ed elaborazione) dell'input, tra cui anche l'Ipotesi dell'interazione o dell'input interazionalmente modificato elaborata in varie riprese e versioni da Michael H. Long (1996), secondo la quale è proprio quella parte di input che in un primo momento non viene decodificata a generare il processo di **negoziazione** del significato (cfr. la Tab. 1 sopra) alla base dell'interazione, a sua volta (postulata come) più utile per l'apprendimento.

Ricordiamo che con negoziazione del significato si intende quel processo nel quale parlanti con diversi livelli di competenza, nell'intento di superare o prevenire *impasse* comunicativi, modificano "la forma linguistica, la struttura conversazionale, il contenuto, o tutti e tre questi livelli simultaneamente, finché non si raggiunge un livello accettabile di comprensione"[13] (Long 1996: 418).

Seguendo Michael H. Long,

> [p]aradossalmente, l'input comprensibile può a volte persino inibire l'acquisizione. [...] La mancata comprensione può talora essere necessaria per l'avanzamento dell'acquisizione stessa. *Impasses* comunicativi possono indurre l'apprendente a rendersi conto che esiste un problema linguistico, portandolo a prestare attenzione alla forma, a identificare il problema e a individuare nell'input stesso la nuova forma necessaria per superarlo[14] (Long 1996: 425, traduz. mia).

---

input and the concomitant emphasis on interaction on which meaning is negotiated […] is essential, its impact on grammatical development has been overstated".

[11] Per una sintesi degli studi che mostrano l'insufficienza dell'input comprensibile si vedano Long (1996: 421-425) o il più recente lavoro di Spada (2014).

[12] O, in termini meno perentori: la completa comprensione di un messaggio può inibire l'attenzione alla forma (Han / Park / Combs 2008: 607).

[13] "*Negotiation of meaning* is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved" (Long 1996: 418, corsivo nell'originale).

[14] "Paradoxically, comprehensible input may actually inhibit learning on occasion […]. [A] failure to

Dai numerosissimi studi dedicati a questa linea di indagine è emerso che a favorire maggiormente le pratiche di negoziazione del significato e a migliorare di conseguenza la comprensione sono alcune variabili relative al tipo di compito e di interazione, e all'apprendente: in particolare, le condizioni più favorevoli paiono essere le interazioni in cui entrambi gli interlocutori contribuiscono attivamente allo sviluppo conversazionale (sono cioè impegnati in un mutuo scambio di informazioni), quelle elicitate per mezzo di compiti inconsueti per i partecipanti (coi quali cioè non c'è familiarità, per es. perché l'argomento trattato non è conosciuto), le interazioni tra nativi e non nativi, con interlocutori di generi diversi, estranei tra loro (cioè con nullo grado di conoscenza reciproca), non troppo giovani (ossia almeno adolescenti; Scarcella / Higa 1981) e, se entrambi non nativi, di diversi livelli di competenza (Long 1996: 418-419; Park 2002: 8).

Anche in questo filone di studi si osserva, tuttavia, che a conti fatti le occasioni di negoziazione del significato in un contesto di apprendimeno guidato sono limitate e il loro impatto risulterebbe dunque ridotto: si giunge così a una versione aggiornata dell'Ipotesi interazionale in cui Long stesso comincia a evidenziare con maggior forza l'importanza delle capacità cognitive dell'apprendente, in particolare dell'attenzione selettiva (Schmidt 1990), e dell'output, cioè dell'attività di produzione – non più solo di ricezione – linguistica da parte dell'apprendente[15].

Si perviene così al riconoscimento del ruolo dei processi cognitivi[16] dell'attenzione selettiva e del connesso *noticing* (Schmidt 1990, 2001). Grazie alla prima, ossia l'attenzione volta a specifici fenomeni linguistici che si avvicendano di volta in volta nel momento in cui l'avvenuta automatizzazione di strutture ormai acquisite libera risorse attenzionali, si instaura il *noticing*, ossia la registrazione cognitiva di uno stimolo sensoriale e il suo immagazzinamento nella memoria di lavoro per la successiva elaborazione.

La discussione si sposta quindi sulle azioni che si possono intraprendere in classe per innescare o sollecitare la messa in moto del processo appena descritto, il *noticing*. In questa direzione i contributi di Michael Sharwood Smith (1991, 1993) e di Michael H. Long (1991) sono stati decisivi: sono stati loro a coniare, rispettiva-

---

comprehend may sometimes be needed if IL (*scil.* interlanguage, NdA) development is to proceed [...]. Communicative trouble can lead learners to recognize that a linguistic problem exists, switch their attentional focus to form, identify the problem, and notice the needed item in the input".

[15] "In an updated version of the so-called Interaction Hypothesis [...], it is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during *negotiation of meaning*" (Long 1996: 414, corsivo nell'originale).

[16] Senza escludere, tuttavia, l'esistenza di processi di apprendimento attivi al di sotto della soglia della consapevolezza (Gullberg *et al.* 2010).

mente, il termine di ***input enhancement*** o "input potenziato" (= IP)[17] e di ***focus on form*** (= *FonF*; cfr. la Tab. 1 sopra).

Con IP si intende l'insieme di quelle strategie che, evidenziando specifici fenomeni linguistici, ossia incrementandone la salienza orale o scritta, attirano l'attenzione dell'apprendente su di essi con lo scopo di facilitarne la processazione (o: la trasformazione dell'input in *intake*; su questo si veda Sharwood Smith 1993: 167-169). Con il termine di *FonF* si indica l'orientamento glottodidattico volto a integrare i dettami dell'approccio comunicativo con le tecniche di sollecitazione dell'attenzione alla forma – in origine (ossia secondo Long 1991), in modo solo incidentale e in risposta a manifesti problemi di comprensione o produzione – attraverso la processazione congiunta di forma, significato e uso linguistico (Izumi 2012: 245).

Le varie tecniche di *FonF* vengono classificate in base a diversi parametri, tra cui ad es. la cronologia della loro pianificazione – precedente o contingente all'intervento –, il tratto reattivo o proattivo, la fonte dell'intervento – il docente o l'apprendente –, e si situano lungo un *continuum* di maggiore o minore esplicitezza: per es., tra quelli più impliciti, alcuni tipi di correzione degli errori come il *recast*[18] (Spada 2014 e il capitolo di Roberta Grassi in questo volume), l'inondazione linguistica[19] o *input flood* (cfr. qui il lavoro di Anna Whittle ed Elena Nuzzo) e lo stesso *input enhancement*[20] (su cui verte il contributo di Paolo Della Putta in questo volume); tra i più espliciti, brevi spiegazioni grammaticali o istruzioni sulle modalità di processazione[21] (VanPatten 2008; Izumi 2012: 246-247).

---

[17] L'efficace traduzione è tratta dal contributo di Grassi (in questo volume).

[18] Ossia la corretta riformulazione di un errore dell'apprendente.

[19] Ossia l'aumento intenzionale, nell'input fornito in classe, di una forma specifica.

[20] Per una definizione di *input enhancement* e questioni connesse si vedano anche Han / Park / Combs (2008) e Han (2012). Si richiama subito l'attenzione del lettore sul fatto che vi sono importanti differenze terminologiche tra diversi autori. Per dare solo un esempio: Han / Park / Combs (2008) chiamano *input enhancement* tutte le strategie di focalizzazione della forma, cioè di *focus on form*.

[21] Le istruzioni di processazione (o *processing instructions*, traduz. it. mia) elaborate da VanPatten (si veda, tra molti altri, VanPatten 2008) sono una tecnica didattica indicata per fenomeni notoriamente difficili da acquisire per un gruppo particolare di apprendenti; il presupposto della metodologia è che il processo di acquisizione faccia passi avanti solo quando l'apprendente diventa consapevole della fallacia della sua processazione dell'input. Poiché nella comunicazione reale tale eventualità può verificarsi raramente o, anzi, non verificarsi affatto, è opportuno creare artificialmente le condizioni in cui questa fallacia emerge effettivamente: a tale scopo si predispongono preventivamente attività che costringono l'apprendente, tramite un processo di prove ed errori, a interpretare correttamente l'input. Un esempio può chiarire meglio il procedimento: si pensi alla difficoltà – nota – che incontrano soggetti con una L1 a ordine rigido dei costituenti, come ad es. l'inglese, a processare la varietà degli ordini delle parole ammessi in italiano in virtù di fatti sintattici e pragmatici (cfr. Chini / Ferraris / Valentini / Businaro 2003: 211-219); al riguardo gli apprendenti sono chiamati a svolgere attività di comprensione di frasi con ordini delle parole diversi (per es. dovranno abbinare un dato stimolo linguistico all'immagine corrispondente, tra le varie proposte). A differenza di altre tecniche di *FonF*, quella delle istruzioni di processazione non

Tra IP e *FonF* vi sono, come si sarà già intuito, aree di sovrapposizione e di convergenza: ambedue le prospettive reputano l'apprendimento solo implicito insufficiente e puntano quindi al *noticing* come attività compensatoria a tale limite; per entrambe l'acquisizione non è una conseguenza automatica del *noticing*, ma solo un suo potenziale corollario; inoltre, in esse è contemplata la possibilità che il *noticing* si sviluppi internamente all'apprendente, senza alcun intervento esterno (si veda su questo punto Park / Han 2008: 108-111).

La prospettiva dell'IP è però contrassegnata da un esplicito riferimento alla teoria cognitiva dell'elaborazione dell'informazione, secondo cui a) la processazione è selettiva; b) la processazione simultanea di due tipi di informazione, forma e contenuto, è efficace solo se uno dei due tipi è processato in modo automatizzato; c) se quanto descritto in b) non si verifica, si incorre nella processazione deficitaria di un tipo di informazione o di entrambi. In questa teoria la processazione sequenziale (prima del significato e poi della forma) è ritenuta più vantaggiosa ed è quindi qui che il divario tra *FonF*, che raccomanda invece la processazione congiunta di forma e significato, e IP si fa più marcato. Il dibattito in sostanza si piega verso le seguenti domande (su cui ci si sofferma anche nel § 2.1 del prossimo contributo): l'input viene processato spontaneamente solo per il suo significato? O anche per la sua forma? Se per entrambi, ciò avviene contemporaneamente o separatamente? L'attenzione alla forma dà origine a una sorta di scompenso di attenzione al significato e quindi va a detrimento della comprensione?

A tal proposito va detto che la meta-analisi di Han / Park / Combs (2008) sulla ricerca avviata a partire dagli anni Novanta del secolo scorso e tesa a individuare gli effetti del potenziamento grafico dell'input sugli elementi *target* dell'input (in inglese *Textual Input Enhancement*)[22] depone a favore della processazione sequenziale (anziché simultanea), ritenuta più efficace (Han / Park / Combs 2008: 604-607).

Questo tipo di prospettiva dal deciso impatto sulle pratiche in classe non può che trarre vantaggio, oltre che da studi dedicati come quelli presi in esame nella meta-analisi di cui sopra, anche da un innovativo filone di studi attivo da pochissimi anni indirizzato all'elaborazione spontanea dell'input (ad es. Han / Peverly 2007; Rast 2008; Gullberg *et al.* 2010; Dimroth *et al*. 2013; Rast 2015; Bernini 2015; Valentini / Grassi in stampa) nelle fasi assolutamente iniziali dell'acquisizione: i progressi di questo ambito di studio potranno individuare se e quali elementi dell'input sono naturalmente passibili/suscettibili di *noticing* e quali invece non lo sono

allerterebbe solo l'attenzione dell'apprendente, aumentandone la consapevolezza, ma lo indurrebbe a attivare le corrette mappature di forma e funzione.

[22] Sono esempi di *Textual Input Enhancement* la sottolineatura, il corsivo o l'uso di un colore diverso da quello dei caratteri non potenziati.

e quindi necessiterebbero di potenziamento, quali sono gli indizi che innescano l'elaborazione, il *processing*; ciò potrà fornire, con le parole di Han, "una base per valutare sistematicamente l'utilità e il raggio d'azione dell'input potenziato e, in ultima analisi, per incrementarne concretamente l'efficacia"[23].

Uno dei punti di contatto tra la prospettiva glottodidattica e quella psicolinguistica è stato così identificato: i fattori che determinano la processazione spontanea dell'input, ascrivibili alla facoltà di linguaggio, si offrono come variabili suscettibili di indagine nella sperimentazione glottodidattica (Nuzzo / Rastelli 2011) e, da qui, applicabili nella prassi dell'insegnamento.

Nel solco della trattazione svolta sin qui saranno ora sinteticamente presentati i contributi che compongono il volume.

3. *Composizione del volume*

I contributi qui raccolti rappresentano alcuni degli interventi che hanno vivacemente animato, nelle giornate del 12-14 giugno 2014, l'ottavo Convegno-Seminario, intitolato *L'input per l'acquisizione di lingue seconde: strutturazione percezione elaborazione*, del Centro di Italiano per Stranieri dell'Università degli Studi di Bergamo.

Tutti i lavori che compongono il volume sono dedicati principalmente all'italiano L2, con le uniche eccezioni degli interventi di Jacopo Saturno (sul polacco L2 di italofoni) e di Cristina Mariotti (sull'inglese L2, diretto anch'esso a italofoni).

I primi tre contributi della miscellanea ruotano intorno alla questione della processazione dell'input, affrontando quindi il tema della percezione e della sua elaborazione.

Il primo contributo, *La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2* di **Ada Valentini**, è volto a offrire una rassegna dei principali risultati degli studi sulla processazione dell'input nelle più precoci fasi di esposizione a una lingua non conosciuta. Si riprende quindi il problema della priorità di processazione della forma o del contenuto; successivamente, si presentano le singole proprietà degli elementi costitutivi dell'input che numerosi studi precedenti sull'acquisizione di lingue seconde anche diverse dall'italiano hanno individuato come decisivi nel favorirne o inibirne l'acquisizione.

Il contributo *Tra frequenza e trasparenza: strutture copulari a confronto in polacco L2* di **Jacopo Saturno** è dedicato, come preannuncia il titolo, al polacco – an-

[23] "This type of knowledge may [...] provide a better basis for default assessment of the usefulness and capacity of (external) input enhancement, as well as, practically, for improving its efficacy" (Han 2012: 315-316).

ziché all'italiano – L2; esso è stato, ciò non di meno, accolto dal comitato scientifico del convegno grazie alla sua collocazione nell'innovativo filone di studi, menzionato sopra, che ha posto come variabile indipendente l'input (le proprietà di alcuni suoi elementi), rigidamente controllato e manipolato, e come variabile dipendente ciò che affiora negli apprendenti in riferimento alla loro processazione dell'input (la scelta del polacco L2 in quanto lingua assai poco studiata e 'diffusa' nei contesti indagati ha facilitato il controllo della variabile). Le produzioni degli apprendenti disattendono il supposto ruolo di fattori come la frequenza nell'input delle specifiche strutture indagate o la loro relativa complessità morfosintattica, mettendo invece in luce l'effetto del grado relativo di naturalezza degli elementi del costrutto, ossia la preferenza per quei mezzi linguistici che presentino un rapporto biunivoco tra forma e funzione.

Il lavoro di **Agnese Sampietro** *Il linguaggio figurato in un corpus virtuale. Dalla consapevolezza metalinguistica alla competenza metaforica* riguarda la processazione di un tipo particolare di input, il linguaggio figurato, nell'italiano L2 di ispanofoni, così come emerge in un piccolo corpus tratto da un forum virtuale di tipo linguistico. L'autrice osserva come gli utenti, benché di norma consapevoli della componente non letterale del significato delle espressioni figurate, adottino come strategia più ricorrente l'interpretazione letterale, forse favorita dall'affinità tra i due sistemi linguistici; essa però non è efficace, ossia non conduce alla corretta comprensione/traduzione. Vengono poi forniti alcuni suggerimenti operativi per il trattamento delle espressioni figurate in classi di studenti di lingue materne affini alla L2 e viene opportunamente segnalata la necessità di integrare i più tradizionali dizionari online con maggiori informazioni sul linguaggio figurato.

Seguono due lavori accomunati dal fatto di essere entrambi studi di glottodidattica sperimentale in cui si valuta l'esito della strutturazione dell'input per riflettere su cosa ne regola la processazione: si tratta dei contributi di **Anna Whittle** ed **Elena Nuzzo**, dal titolo *Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di* focus on form *rivolto a bambini sinofoni*, e di **Paolo Della Putta,** intitolato *I diversi effetti di una tecnica di* input enhancement *su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale*.

Nel contributo di Whittle e Nuzzo si presentano gli effetti di un trattamento composito di *focus on form* di durata medio-lunga (dieci ore) su un gruppo di bambini sinofoni, a confronto con un gruppo di controllo di soggetti non sottoposti al trattamento ma con caratteristiche socio-anagrafiche comparabili. Le strutture *target* della sperimentazione sono rappresentate dalla morfologia di alcune persone dell'indicativo presente, delle quali si incrementa la frequenza (*input flood*) e si po-

tenziano input e output relativi (*pushed output*). Ne risulta un aumento dell'accuratezza morfologica delle forme *target* in compiti di produzione post-trattamento (anche differita) più per la terza persona plurale che per gli altri valori trattati: a motivare l'esito vengono invocate a posteriori nozioni come la 'salienza' e la frequenza nell'input, che afferiscono dunque alla dimensione della processazione. In particolare, si constata la distribuzione della terza plurale su un numero maggiore di tipi lessicali diversi nonché la sua maggiore 'salienza' relativa rispetto ai morfemi di prima e seconda singolare (nei termini del modello di Goldschneider / DeKeyser (2005): la maggiore sostanza fonetica, la minore complessità semantica e la maggiore regolarità morfofonologica).

Nel lavoro di Della Putta, invece, si discute l'efficacia di un trattamento di breve durata consistente nella tecnica, poco intrusiva, del potenziamento grafico dell'input applicata a due tratti riconosciuti come tipici dell'italiano di ispanofoni, l'accusativo preposizionale (come in **conosco a Paola*) e l'assenza dell'articolo nei SN con possessivo (come in **mia macchina è rossa*). Di tali tratti è già noto anche il 'profilo acquisizionale': mentre il primo permane a lungo nelle interlingue di ispanofoni, l'assenza dell'articolo caratterizza solo lo stadio iniziale di apprendimento e poi tende a scomparire. Gli apprendenti – una settantina di soggetti ispanofoni principianti – sono impegnati in più test di giudizio di grammaticalità focalizzati sugli elementi *target*; la tecnica del potenziamento grafico 'esiterebbe' positivamente – e limitatamente – solo per il tratto dell'accusativo preposizionale, mentre in riferimento al tratto dell'articolo il gruppo di controllo trae beneficio dalla 'cruda' esposizione all'input tanto quanto il gruppo sperimentale sottoposto al trattamento. Ne esce confermata quindi l'ipotesi che la natura degli elementi *target* determini l'efficacia del potenziamento.

Il volume ospita poi i tre capitoli dei rispettivi relatori invitati al Convegno: il lavoro di **Cristina Mariotti** *Strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL* è volto soprattutto a tracciare, sulla scia dell'ipotesi dell'input interazionalmente modificato di Michael Long (cfr. *supra*, § 2), le dinamiche interazionali che contraddistinguono le classi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ossia quelle in cui si trasmettono contenuti curricolari in L2 e che quindi impegnano il docente nella duplice, onerosa tensione verso un'efficace trasmissione del contenuto disciplinare 'integrata' allo sviluppo del sistema linguistico non nativo. Emerge da tali specifici contesti didattici come l'input – oltre che pre-modificato dall'insegnante – sia anche co-costruito (o co-strutturato) da docente e studenti insieme: questi ultimi sono infatti facilmente indotti dalla doppia finalità delle classi CLIL a iniziare sequenze di negoziazione del significato e del contenuto che portano naturalmente il docente a fornire un input più abbondante e puntual-

mente sintonizzato sulle esigenze dei discenti, o "on demand" come scrive, efficacemente, l'autrice stessa.

Segue il lavoro di **Roberta Grassi**, dal titolo *Oltre l'input potenziato: il potenziamento del* feedback: anche in questo contributo il focus è sulla strutturazione dell'input in classe e sulla sua efficacia, con un'attenzione particolare alla correzione o *feedback*. La studiosa, dopo un'opportuna presentazione del *feedback* come forma di input potenziato negativo (cfr. Sharwood Smith 1993), offre una rassegna critica dei diversi tipi "primari" di *feedback* (la riformulazione corretta dell'errore dell'apprendente, la sollecitazione rivolta all'apprendente affinché noti e corregga la forma errata, l'informazione metalinguistica sull'errore), ne presenta i maggiori vantaggi e punti critici e illustra comparativamente la loro diversa efficacia in funzione di svariati fattori, quali il contesto (ad es. L2 *vs* LS o l'orientamento prevalente della pratica di classe, più verso la forma o più verso il significato) o la specifica struttura *target.* Grassi conclude auspicando che in classe si usino tipi di *feedback* diversi in modo informato e consapevole e che i docenti stimolino l'esplicitazione da parte dei discenti delle loro regole sottostanti agli errori per un "*feedback* acquisizionale".

Conclude questa sezione centrale dedicata ai relatori invitati il lavoro di **Mirta Vernice** intitolato *L'input per l'acquisizione della L2 in età scolare: il ruolo dell'apprendimento della lettura*, tramite cui l'autrice dapprima ci informa, in base ai risultati di diversi studi anche recenti, della sovrapposizione solo parziale tra le aree cerebrali attivate dalla L1 e dalla L2. Inoltre, tanto l'età di acquisizione della L2 quanto il livello di competenza raggiunto costituirebbero variabili critiche nel determinare la struttura del profilo neurale del bilingue. Infine – ed è questa a nostro avviso la conclusione più rilevante – risulta comprovato (con assai sporadiche eccezioni) che l'esposizione a un input scritto in L2 sfocia in un miglioramento delle competenze linguistiche anche in L1, così come l'alfabetizzazione bilingue, sequenziale o simultanea, conduce a risultati migliori in test di lettura e di comprensione del testo sia in L1 sia in L2.

A questo lavoro fa da *pendant* il contributo sul piano operativo di **Zelda Amidoni** e **Irma Falgari** *La lingua madre come risorsa per l'apprendimento della L2*, un resoconto delle molteplici iniziative concrete messe in atto da enti della provincia di Bergamo per la valorizzazione delle lingue immigrate come risorsa per l'apprendimento dell'italiano L2. Il progetto, ancorato all'Ipotesi dell'interdipendenza linguistica di John Cummins e sostenuto dalla politica linguistica europea per il multilinguismo, si è concretizzato in tre tipi di intervento: durante la delicata fase della prima accoglienza, attraverso la figura del mediatore che comunica in L1, si sono sostenuti gli allievi e le loro famiglie e si sono accertate, in stretto accordo con il

personale docente del territorio, le competenze disciplinari degli alunni in ingresso ai fini della predisposizione di un piano formativo personalizzato; a supporto sia dei docenti sia delle famiglie immigrate è stata poi rilevata la disponibilità sul territorio di materiali bilingui, di cui si progetta la maggiore diffusione; infine, sono stati attivati percorsi di apprendimento curricolare in cinese per alunni sinofoni neoarrivati. L'input in L1 ha permesso una migliore comprensione dell'input in L2 cui gli alunni sono stati esposti in parallelo, incrementando la significatività di quest'ultimo e favorendo l'acquisizione dei contenuti curricolari.

Sull'altro polo del *continuum* della variazione diamesica dell'input, quello audiovisivo, verte invece l'intervento di **Jennifer Lertola** intitolato *La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2*: la studiosa illustra i benefici della tecnica della sottotitolazione (standard o rovesciata) dell'input audiovisivo, che comporta il coinvolgimento simultaneo di due canali di trasmissione (il che in sé aumenterebbe le probabilità di *noticing*), e le 'abilità' che tale tecnica va a sviluppare nell'insegnamento delle lingue straniere. Dal punto di vista applicativo, Lertola presenta poi l'agile piattaforma *ClipFlair*, preposta a tale tecnica e liberamente accessibile in rete.

L'indagine di cui riferiscono **Matteo La Grassa**, **Donatella Troncarelli** e **Andrea Villarini** in *Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2* riguarda l'input parlato che il docente somministra a classi di apprendenti iniziali; il corpus di parlato del docente, rappresentativo per dimensione e numero dei parlanti (ventotto ore di lezione prodotte da quattordici docenti diversi, per un totale di 87.000 occorrenze), viene esaminato dal punto di vista del lessico presente e delle attività impiegate dai docenti per lo sviluppo della competenza lessicale. L'indagine conferma che la ricchezza lessicale del parlato dell'insegnante è modesta, come prevedibile – ma anche auspicabile – in una varietà di *teacher talk* rivolto ad apprendenti con bassi livelli di competenza; sorprendente, invece, a parere di chi scrive, e meritevole di approfondimenti, l'alta incidenza di *tokens* appartenenti alla classe lessicale degli avverbi, che supera quella degli aggettivi. Le attività volte ad accrescere la ricchezza del repertorio lessicale degli studenti sono sì frequenti[24], ancorché volte a sviluppare unicamente la componente ricettiva, incentrate solo sugli aspetti semantici delle unità (senza cura, cioè, per quelli ortografici, fonetici, morfologici o collocazionali) e troppo poco orientate all'interazione[25].

A chiudere il volume una coppia di contributi complementari tra loro e importanti sul versante della glottodidattica: il primo, di **Anna Bertelli**, dal titolo *Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell'input plurilingue in intercom-*

[24] In media in ogni lezione risultano trattate più di quaranta unità lessicali.
[25] Così risultano soprattutto le "pillole lessicali".

prensione e il secondo, di **Chiara Ghezzi**, intitolato Sagan om den lilla lilla gumman. *Esperienze di (inter)comprensione*, dedicato allo *workshop* che rappresenta l'apporto principale del *team* facente capo al Centro di Italiano per Stranieri.

Questi ultimi lavori sono entrambi focalizzati sull'intercomprensione, una metodologia rivolta a un'utenza assai mirata (apprendenti adulti, scolarizzati e 'buoni lettori') e tesa a sviluppare in un breve arco di tempo l'abilità di capire testi scritti in lingue affini alla propria, mai studiate prima. Le autrici si riferiscono, in particolare, al progetto dedicato alle lingue romanze, noto come *EuRom5* (su portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese). Anna Bertelli ne illustra i principi che guidano la strutturazione dell'input plurilingue e che mirano allo sfruttamento e all'ottimizzazione delle naturali strategie su cui i lettori spontaneamente fanno leva quando si trovano a contatto con lingue strettamente imparentate alla propria (o a lingue ben note). Chiara Ghezzi, invece, ne mostra le potenzialità educative, mette in evidenza il valore dell'addestramento allo sfruttamento delle strategie innate e illustra efficacemente il carattere interattivo e dinamico del processo di lettura. Non ultimo, gli interventi sono ambedue corredati di una ricca esemplificazione, che solletica l'interesse del lettore per questa metodologia.

Bibliografia

Amoruso, Chiara (2010) *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palermo, Palumbo.

Bernini, Giuliano (2010) "Foreigner talk". In Simone, Raffaele (a c. di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, vol. 1: 510-511.

Bernini, Giuliano (2015) "Il primo confronto con una norma: percezione e analisi dell'input iniziale in L2". In Miecznikowski, Johanna / Casoni, Matteo / Christopher, Sabine / Kamber, Alain / Pandolfi, Elena Maria / Rocci, Andrea (a c. di), *Norme linguistiche in contesto. Sprachnormen im Kontext. Normes langagières en contexte. Language Norms in Context*, Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 febbraio 2014), Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, vol. 3: 151-169.

Chaudron, Craig (1985) "Intake: On models and methods for discovering learners' processing input". *Studies in Second Language Acquisition* 7/1: 1-14.

Chini, Marina / Ferraris, Stefania / Valentini, Ada / Businaro, Barbara (2003) "Aspetti della testualità". In Giacalone Ramat, Anna (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci: 179-219.

Dimroth, Christine / Rast, Rebekah / Starren, Marianne / Wątorek, Marzena (2013) "Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions. The VILLA Project". In Roberts, Leah / Ewert, Anna / Pawlak, Miroslaw / Wrembel, Magdalena (eds.), *EUROSLA Yearbook* 13: 109-138.

Ferrari, Stefania (2003) "Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale". In Grassi / Valentini / Bozzone Costa (a c. di): 85-110.

Gass, Susan M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Erlbaum.

Goldschneider, Jennifer M. / DeKeyser, Robert M. (2005) "Explaining the «natural order of L2 morpheme acquisition» in English: A meta-analysis of multiple determinants". *Language Learning* 55/Suppl. 1: 27-77.

Grassi, Roberta / Valentini, Ada / Bozzone Costa, Rosella (a c. di), (2003) *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.

Gullberg, Marianne / Roberts, Leah / Dimroth, Christine / Veroude, Kim / Indefrey, Peter (2010) "Adult learning after minimal exposure to an unknown natural language" *Language Learning* 60/Suppl. 2: 5–24.

Han, ZhaoHong (2012) "Input enhancement". In Robinson, Peter (ed.), *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Florence, KY, Routledge: 313-317.

Han, Zhaohong / Park, Eun Sung / Combs, Charles (2008) "Textual Enhancement of input: Issues and possibilities". *Applied Linguistics* 29/4: 597-618.

Han, ZhaoHong / Peverly, Stephen T. (2007) "Input processing: A study of *ab initio* learners with multilingual backgrounds". *International Journal of Multilingualism* 4/1: 17-37.

Izumi, Shinichi (2012) "Focus on form (FonF)". In Robinson, Peter (ed.), *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Florence, KY, Routledge: 244-249.

Krashen, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Language Learning*, Oxford, Pergamon.

Krashen, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.

Long, Michael H. (1991) "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In de Bot, Kees / Ginsberg, Ralph B. / Kramsch, Claire (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam, Benjamins: 39-52.

Long, Michael H. (1996) "The role of linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, William C. / Bhatia, Tej K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press: 413-468.

Nuzzo, Elena / Rastelli, Stefano (2011) *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Roma, Carocci.

Park, Eun Sung (2002) "On Three Potential Sources of Comprehensible Input for Second Language Acquisition". *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* <http://www.journal.tc-library.org., consultato il 1/10/2014).

Park, Eun Sung / Han, ZhaoHong (2008) "Learner spontaneous attention in L2 input processing: An exploratory study". In Han, ZhaoHong (ed.), *Understanding Second Language Process*, Clevedon, Multilingual Matters: 106-132.

Rast, Rebekah (2008) *Foreign Language Input: Initial Processing*, Clevedon, Multilingual Matters.

Rast, Rebekah (2015) "Primi passi in un nuovo sistema linguistico". In Favilla, Maria Elena / Nuzzo, Elena (a c. di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA): 111-124.

Robinson, Peter (1997) "Generalizability and automaticity of Second Language Learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 223-247.

Scarcella, Robin C. / Higa, Corinne (1981) "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition". *Language Learning* 31/2: 409-437.

Schmidt, Robert (1990) "The role of consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.

Schmidt, Robert (2001) "Attention". In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press: 3-32.

Sharwood Smith, Michael (1991) "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research* 7/2: 118-132.

Sharwood Smith, Michael (1993) "Input enhancement in instructed SLA. Theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 165-179.

Spada, Nina (2014) "Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education". *Education Matters* 2/1: 41-54.

Swain, Merrill (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, Susan M. / Madden, Carolyn G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House: 235-252.

Valentini, Ada / Grassi, Roberta (in stampa) "Oltre la frequenza: l'impatto di trasparenza e accento sullo sviluppo lessicale in L2". In Corrà, Loredana (a c. di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento* (Salerno, 26-28 settembre 2013), Roma, Aracne.

VanPatten, Bill (2008) "Processing matters in input enhancement". In Piske, Thorsten / Young-Sholten, Martha (eds.), *Input Matters in SLA*, Clevedon, Multilingual Matters: 47-61.

Zobl, Helmut (1985) "Grammars in search of input and intake". In Gass, Susan M. / Madden, Carolyne G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House: 329-344.

Ada Valentini

Università degli Studi di Bergamo

La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2[*]

1. *L'input, una 'materia difficile'*

Questo capitolo vuole offrire una panoramica, necessariamente non esaustiva, sul tema dell'input nell'acquisizione spontanea di lingue seconde (o L2), illustrando a grandi linee ciò che di questa entità viene in prima battuta processato – cioè percepito, elaborato, immagazzinato – dagli apprendenti e, soprattutto, perché. In sostanza, in questo secondo contributo del volume ci si concentra specificamente sul tema della percezione ed elaborazione dell'input in chiave psicolinguistica. L'input, infatti, oltre a veicolare in modo per lo più esplicito un contenuto, trasmette contestualmente e in maniera implicita una serie di informazioni o indizi sulla struttura del sistema linguistico in cui esso stesso è formulato: questi dati o indizi rappresentano una fonte inesauribile di 'materia' che è a disposizione dell'apprendente, delle sue capacità cognitive e della facoltà umana di linguaggio, e che – se accompagnata a intenzionalità comunicative – innesca in modo deterministico l'acquisizione.

In questa prospettiva, tra le numerose definizioni che sono state date dell'input[1], quella riportata nell'Introduzione a questo volume, pur nella sua brevità, ben sottolinea l'idea di una materia grezza soggetta a 'lavorazioni' affinché se ne ricavi, oltre al significato, la conoscenza delle strutture della lingua obiettivo: "[t]he input available to second language learners is the *raw data* from which they derive both meaning and *awareness of the rules and structures of the target language*"[2] (Chaudron 1985: 3, corsivi miei).

Come osservato nel capitolo precedente, l'input è sostanza essenziale al processo di acquisizione; la sua disponibilità è – si ribadisce qui – una condizione di cui viene riconosciuta in qualunque impostazione teorica l'imprescindibilità. Tuttavia,

---

[*] Il presente lavoro fa parte della ricerca intitolata "Varietà in movimento ai margini del repertorio linguistico. La struttura dell'enunciato" condotta da chi scrive e finanziata dall'Università degli Studi di Bergamo nel 2015 (fondi FAR Valentini 2015). Colgo qui l'occasione per ringraziare Giuliano Bernini per i preziosi suggerimenti riferiti a una versione precedente di questo contributo. Io sola resto tuttavia responsabile delle inesattezze rimaste.

[1] Per una discussione di alcune di queste si veda anche il contributo di Grassi (in questo volume).

[2] Qui prendiamo però le distanze dal termine *awareness*, consapevolezza nella conoscenza delle regole della L2; è infatti stato mostrato in modo inconfutabile che alcuni tipi di competenze che si formano nella L2 non superano la soglia della consapevolezza (cfr. il § 2.1 per cenni alla questione).

è facile constatare che nella ricerca acquisizionale il ruolo che questo fattore gioca è stato spesso trascurato, se non ignorato (Flege 2008: 188-190), o meglio: l'input è stato certamente chiamato in causa come fattore che concorre a spiegare vari aspetti del processo acquisizionale, ma ciò è spesso avvenuto in maniera generica o astratta, senza il dovuto rigore scientifico. Le ragioni di tale noncuranza risiedono nel fatto che indagare l'influenza dell'input sul lavorio linguistico di un apprendente alla prese con l'acquisizione di una L2 è un compito intrinsecamente complesso per almeno due motivi.

Anzitutto, è molto difficile controllare la variabile in questione: si immagini il caso di due adolescenti in età scolare, coetanei e con L1 comune, immigrati in Italia nello stesso periodo e località e frequentanti la stessa classe[3]; i due apprendenti appartengono però a famiglie che vivono condizioni diverse di integrazione sociale nella comunità ospitante; in queste differenti situazioni sociali, anche se l'input ricevuto in contesto scolastico è grossomodo identico, l'input, comprensivo anche di quello ricevuto fuori dalla scuola, rappresenta già una variabile fuori controllo.

In secondo luogo, quand'anche si realizzassero condizioni ideali per il ricercatore (condizioni cioè in cui, superate questioni etiche e intralci organizzativi, l'input ricevuto in contesto spontaneo fosse controllato sin dall'inizio e costantemente), può permanere una difficoltà a determinare la sua influenza al netto di altre variabili, come ad es. le conoscenze pregresse in altre lingue (materne o seconde), magari imparentate con la lingua obiettivo.

Ne è conseguito, insomma, che l'input – la materia grezza senza la quale non si può innescare l'acquisizione – è "one of the most under-researched and under-theorised aspects of second language acquisition" (Carroll 2001: 1); talché non sono mancati in tempi recentissimi appelli alla comunità scientifica affinché sia data "una *chance* all'input"[4], ossia nuove risorse ed energie vengano investite per lo studio di questa variabile nell'acquisizione[5] (Flege 2008).

Ad ogni modo, per superare almeno in parte le difficoltà di indagine appena illustrate, si è affermato di recente un filone di ricerca che ha privilegiato lo studio delle fasi più precoci di esposizione a una lingua sconosciuta, affinché almeno il grado di competenza ed esperienza nella L2 fosse controllato e non costituisse un potenziale fattore di disturbo: così, a partire soprattutto dall'ultimo decennio del secolo scorso, numerosi studi hanno indagato l'apprendimento di lingue artificiali (MacWhinney 1983; Issidorides 1988; Cook 1988; Yang / Givón 1997; DeKeyser

[3] I due ipotetici studenti, quindi, ricevono a scuola pari quantità di istruzione di pari qualità.

[4] Così il titolo dell'articolo di James E. Flege (2008) "Give input a chance!".

[5] In questo lavoro con "acquisizione" si intende per *default* l'acquisizione di lingue seconde, salvo diversamente specificato.

1997; Taraban 2004; Saffran 2002) o di lingue 'in miniatura' (ossia sistemi linguistici ridotti e manipolati rispetto a quelli naturali; per es. il "mini nihongo", a base giapponese in Mueller 2006; si vedano anche de Graaff 1997 e Robinson 1997). Tra i vantaggi di studi con lingue artificiali o miniaturizzate vanno menzionati, tra gli altri, oltre al controllo completo per ogni singolo apprendente della conoscenza pregressa (cioè a grado zero), la possibilità di manipolare il sistema linguistico (per livellare o evitare casi di allomorfia, di elevata 'complessità' o di incoerenza interna[6], per incrementare la distanza con la L1 o per testare ipotesi 'a grana fine'), il controllo in itinere della quantità di input e, non ultimo, la perfetta replicabilità dell'esperimento (Hulstijn 1997; Yang / Givón 1997: 177; DeKeyser 1997: 215; MacWhinney 1983; Cook 1988: 507-510).

Tutto ciò però ha incrinato la validità ecologica dell'impianto sperimentale: spesso l'input a cui gli apprendenti sono esposti è stato 'erogato' da un personal computer e l'apprendente si è visto quindi privato della possibilità di intraprendere o partecipare a qualsiasi forma di interazione; ne deriva che anche l'effettiva trasmissione del contenuto non è stata garantita; inoltre, la motivazione all'apprendimento può essere stata compromessa, anzitutto, dalla consapevolezza dell'inutilizzabilità della lingua artificiale al di fuori del laboratorio e, in secondo luogo, dalla limitata varietà di *items* che di norma vengono impiegati durante la fase di esposizione all'input (per es. nelle ricerche menzionate sopra a fronte di 25-50 ore di input vi compare un numero di lemmi compreso tra 30 e 70).

Per evitare la compromissione della validità ecologica tipica delle sperimentazioni con lingue artificiali, senza peraltro rinunciare al controllo rigido della variabile input, più recentemente è stato messo a punto un protocollo sperimentale assai sofisticato di esposizione iniziale a una lingua naturale, un protocollo che ha rappresentato una svolta decisiva per lo studio dell'input. Si tratta di un progetto, denominato VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*), ideato e realizzato da un *team* internazionale di acquisizionalisti, anche di lungo corso, in cinque paesi europei (oltre all'Italia[7], Francia, Germania, Paesi Bassi e Regno Unito); l'esperimento è consistito nella somministrazione di un corso di due settimane di polacco L2[8], pianificato nei minimi dettagli, a gruppi di studenti con diverse lin-

[6] Per es. in relazione all'ordine delle parole (cfr. Cook 1988).

[7] L'Università di Bergamo vi ha partecipato grazie al finanziamento del MIUR con fondi PRIN 2009 sul progetto "Lingua seconda/lingua straniera nell'Europa multilingue: acquisizione, interazione, insegnamento" coordinato a livello nazionale da Giuliano Bernini; attualmente, l'Università di Bergamo vi partecipa, grazie a un accordo stipulato nel 2014 con il *Centre National de la Recherche Scientifique* di Parigi, attraverso la rete internazionale di ricerca scientifica *Second Language Acquisition and Teaching: First Stages and Input Processing* (SLAT).

[8] In tutte le edizioni del corso nei vari paesi il polacco è stato sempre l'unica lingua impiegata.

gue materne – quelle ufficiali dei paesi partecipanti. La *ratio* nella scelta del polacco come lingua *target* è il fatto che si tratta di una lingua poco studiata e diffusa nei paesi partecipanti al progetto, cosicché è stato possibile controllarne la conoscenza pregressa[9]. Il corso era accompagnato quotidianamente dalla verifica delle competenze che si andavano via via formando negli apprendenti (cfr. Dimroth *et al*. 2013; Rast 2008 e 2015; Bernini 2015). Inoltre, in ciascun paese sono stati somministrati a coorti di diversi apprendenti due corsi sempre identici, eccetto che per la modalità di presentazione dell'input, una tendenzialmente priva di *focus on form* e l'altra, invece, sempre comunicativamente orientata, ma caratterizzata da strategie implicite (per es. il potenziamento grafico dell'input) o esplicite (per es. alcuni tipi di *feedback*) di *focus on form*[10].

Nel paragrafo che segue presentiamo parte delle conclusioni a cui sono pervenuti alcuni lavori già citati sopra sulla processazione dell'input, che offrono un quadro interessante delle questioni affrontate.

2. *La processazione dell'input*

Il presente paragrafo si focalizza prima sulla processazione dell'input[11] nelle più precoci fasi di esposizione (§ 2.1); in seguito, vengono passati in rassegna i fattori degli elementi dell'input che sono stati ritenuti responsabili del successo della loro processazione (§ 2.2).

2.1. *Priorità della forma o priorità del contenuto?*

La ricerca sulla processazione dell'input nelle più precoci fasi di esposizione a una nuova lingua si è posta diversi interrogativi che possiamo ricondurre a un paio di quesiti generali sul rapporto, nell'acquisizione, tra le due facce inscindibili del segno linguistico, il significante e il significato. Anzitutto, è stata indagata l'interazione tra la processazione della forma e la processazione del significato, chiedendosi cioè se l'una vada a detrimento dell'altra. In secondo luogo, ci si è interrogati sulla questione di quale delle due facce del segno linguistico sia oggetto, nelle primissime fasi di contatto con una L2 ignota, dell'attenzione consapevole dell'apprenden-

[9] Inoltre, il polacco presenta una ricca morfologia flessiva ed è relativamente distante dalle lingue materne degli apprendenti.

[10] Per alcuni risultati del progetto VILLA si veda il contributo di Saturno (in questo volume).

[11] Una discussione dei modelli teorici dell'acquisizione che si basano sulla processazione dell'input, come ad es. la teoria della processabilità di Manfred Pienemann (Pienemann 2007), il modello della competizione di Elizabeth Bates e Brian MacWhinney (MacWhinney 2001, 2012) o il modello della processazione dell'input di Bill VanPatten (VanPatten 2008), meriterebbe uno o più capitoli per l'ampiezza delle osservazioni; essa tuttavia esula dallo scopo e di questo capitolo e della presente collana.

te: solo il significato, solo la forma o entrambi? Si tratta in sostanza delle domande che sono state formulate alla fine del § 2 del capitolo precedente.

Il primo quesito parte dall'ipotesi che nelle prime fasi di esposizione all'input in L2 il "lessico" e la "grammatica" siano in competizione rispetto alle capacità cognitive dell'apprendente, quali la memoria e l'attenzione; si è quindi provato a 'dispensare' artificialmente l'apprendente dall'attenzione alla forma e a incanalare massimamente i suoi meccanismi cognitivi verso il solo significato, per verificarne gli eventuali benefici nell'apprendimento. Alcuni lavori, come Issidorides (1988) e Yang / Givón (1997), hanno operato in questo senso, modulando l'input a cui vengono esposti gli apprendenti e osservando gli effetti della modulazione.

Yang / Givón (1997) per esempio impartiscono a due classi di apprendenti anglofoni un corso di L2 di durata medio-lunga[12] in diverse condizioni sperimentali; la lingua insegnata è il keki, una lingua artificiale di tipo agglutinante, con morfologia suffissale (per i tratti di tempo, aspetto e accordo col soggetto sul verbo, di numero e definitezza sul nome e di genere sul pronome) e con ordine rigido SOV. Le due diverse condizioni sperimentali sono rappresentate dal tipo di input ricevuto nella prima parte del corso (i due quinti, pari a venti ore sulle cinquanta totali): un gruppo sperimentale riceve un input semplificato, privato dei morfemi grammaticali, mentre l'altro gruppo, quello di controllo, è esposto sin dall'inizio a input non semplificato; in nessuno dei gruppi la grammatica è insegnata esplicitamente, né focalizzata.

Per ciascun partecipante vengono misurate[13], in diversi momenti del trattamento, l'acquisizione del lessico, l'acquisizione di alcuni morfemi grammaticali (ad es. l'accordo del verbo con soggetto, la morfologia nominale ecc. – ma anche l'ordine della parole) e l'abilità di comprensione stimata attraverso un compito di ripezione immediata e differita di frasi, di cui viene valutata la quantità di informazioni ricordate, dal punto di vista del significato, e la quantità di morfemi grammaticali riprodotti correttamente.

I risultati disconfermano l'ipotesi iniziale: l'input morfologicamente semplificato, che si riteneva meno impegnativo o gravoso per le risorse cognitive dell'appren-

---

[12] Il corso, di cinquanta ore, è erogato al personal computer, ma è basato – sostengono gli autori – su attività significative e il più possibile "interazionali", con materiale audio oltre che illustrato; la maggior parte delle lezioni seguirebbe i principi del *Natural Approach* di Krashen e Terrell (Yang / Givón 1997: 177).

[13] I *task* che gli apprendenti sono chiamati a svolgere sono tra quelli tipicamente impiegati in psicolinguistica, come la decisione lessicale, il *priming* semantico o la riproduzione immediata o differita di frasi; le variabili dipendenti sono, tipicamente, le percentuali di correttezza delle risposte e i tempi di reazione. Diversi *task* inoltre vengono svolti tanto in keki quanto in inglese, sia per controllare le capacità generali degli apprendenti sia per isolare quanto è imputabile alla ripetizione del *task*, e quindi al fattore 'acquisizione del compito' (*task learning*).

dente, dirette unicamente alla processazione del significato, non conduce a una più efficace o più veloce acquisizione del lessico rispetto all'input non semplificato; l'ipotesi di partenza è addirittura rovesciata dato che è il gruppo di controllo, ossia quello esposto più a lungo a input 'grammaticale', a ottenere risultati migliori nei test, tanto per la correttezza morfologica quanto per la comprensione del contenuto, avvalorando quindi la conclusione che la processazione della forma, della grammatica contribuisce alla comprensione[14].

Riguardo alla seconda questione, ossia quale dei due piani del segno linguistico sia nel mirino, nelle primissime fasi di contatto con una L2 ignota, dell'attenzione consapevole dell'apprendente, il quadro che si ricava da studi dedicati (ad es. Han / Peverly 2007; Park / Han 2008; Gullberg *et al*. 2010) non è univoco. Pur tuttavia, pare che a dirigere l'attenzione consapevole dell'apprendente solo verso la forma o anche verso il significato sia il livello percepito di 'familiarità' con il nuovo sistema linguistico nei termini seguenti: se l'apprendente sente (o vede) un input totalmente incomprensibile, allora cerca spontaneamente di cogliere nella forma qualsiasi generalizzazione che gli permetta di fare ipotesi sul sistema; se invece associa anche minimamente un significato a elementi dell'input (vuoi perché guidato da affinità con altre lingue conosciute vuoi perché instradato dal ricercatore), allora la sua attenzione si orienta primariamente verso il significato. In questo secondo scenario – mettono in evidenza gli autori – non si perde tuttavia una sensibilità, questa volta implicita, agli indizi formali.

È opportuno qui mettere in rilievo che, quand'anche l'attenzione consapevole degli apprendenti si orienti alla scoperta del significato, gli stessi paiono sintonizzarsi implicitamente alle diverse probabilità statistiche che affiorano dalle cooccorrenze degli elementi dell'input (N. Ellis 2006); ciò permette loro di ricavare informazioni sulle grammatiche di lingue sconosciute – se non di impararle (Wakefield / Doughtie / Yom 1974). Questo tipo di apprendimento implicito è facilitato se i *pattern* di cooccorrenza rispondono a principi di organizzazione gerarchica, come quelli che governano i sistemi linguistici naturali (cfr. Saffran 2002 sui rapporti di dipendenza tra testa e modificatore); infine – e soprattutto – questo tipo

[14] Alcuni punti critici di questa ricerca non possono però essere taciuti: non potendoli discutere compiutamente, accenniamo almeno al fatto che far equivalere la grammatica con la morfologia appare troppo semplicistico; in altre parole, sfugge il motivo per cui la sintassi non sarebbe da ascrivere alla grammatica. Quindi, non è possibile sostenere che nel caso di input semplificato le risorse cognitive dell'apprendente siano impegnate solo sul versante del significato. In secondo luogo, che il compito di riproduzione immediata e differita di frasi sia rivelatore della capacità di comprensione degli apprendenti può essere messo in dubbio, poiché questo impegnativo *task* mette in moto almeno anche abilità di memorizzazione e di automatizzazione. Inoltre, il vantaggio nella comprensione riscontrato per il gruppo di controllo nel *task* della riproduzione di frasi non è confermato in altri *task* condotti dagli apprendenti nell'esperimento e questa discrepanza avrebbe dovuto essere discussa.

di apprendimento 'statistico' si attiva anche se non sostenuto dal significato (cfr. anche poco più avanti).

Una delle ricerche più articolate e rivelatrici sulle prime fasi di processazione dell'input è quella di Marianne Gullberg *et al*. (2010) condotta su vari gruppi sperimentali di soggetti nederlandesi esposti a un video – un bollettino meteorologico, della durata di sette minuti – in cinese, lingua ignota ai partecipanti; le *performances* dei gruppi sperimentali sono confrontate con quelle di un gruppo di controllo, un gruppo cioè non esposto all'input. I principali risultati del lavoro mostrano che la percezione della forma, in particolare la segmentazione dell'input[15], inizia incredibilmente presto, sin dai primi minuti di contatto con la L2: il testo orale coerente, non interattivo, ma naturale a cui sono stati esposti i gruppi sperimentali è costituito da più di un centinaio di frasi che contengono poche centinaia di lemmi diversi; dei lemmi viene prestabilita e controllata la frequenza (alcune parole, a seconda delle condizioni di somministrazione, compaiono due oppure quattro oppure otto volte), la posizione nella frase (se iniziale, interna o finale) e l'associazione a un gesto che indica l'icona corrispondente (le nuvole, il sole ecc.). Dopo la visione del bollettino, i soggetti vengono sottoposti a diversi tipi di compiti per accertare se l'esposizione, pur ridotta, abbia permesso una qualche segmentazione dell'input, l'individuazione del significato delle parole e l'astrazione di regolarità. La risposta è stata positiva in tutti e tre i casi: a) al riascolto di singoli lemmi, i soggetti hanno riconosciuto quelli già incontrati nel bollettino meteo[16], dando prova di segmentare l'input. Qui il fattore 'associazione all'immagine corrispondente tramite il gesto' – e quindi l'associazione a un significato – non è risultato rilevante[17] e ciò rivela che si cominciano a segmentare le unità dell'input ancor prima di 'mapparle' a un significato (cfr. anche Wakefield / Doughtie / Yom 1974); b) i partecipanti sono stati in grado di associare alle sequenze di foni l'icona corrispondente, provando di aver individuato il significato, se e solo se la parola era comparsa otto volte ed era stata associata all'icona tramite il gesto. Infine, c) i soggetti esposti all'input mostrano di aver tratto implicitamente generalizzazioni

[15] Sul tema cfr. Carroll (2006).

[16] Soprattutto se bisillabici, anziché monosillabici, e occorsi otto volte.

[17] Al contrario qui, come anche in altri studi su lingue artificiali e non, risultano invece determinanti per l'individuazione dei confini di parola, anziché l'associazione a un significato, le probabilità statistiche di transizione. La probabilità di transizione di due fonemi adiacenti x e y è la probabilità che y segua immediatamente x ed è data dal quoziente tra la frequenza con cui appare la sequenza xy e la frequenza con cui compare x. La probabilità di transizione è più alta se la sequenza xy appartiene alla stessa parola, mentre è più bassa se xy appartengono a parole diverse. Per es. in italiano la probabilità di transizione della sequenza /rʃ/ è più bassa della probabilità di transizione della sequenza /ra/: nella fattispecie, la bassa probabilità di transizione della sequenza /rʃ/ dovrebbe segnalare un confine di parola, previsione esatta dato che la sequenza /rʃ/ non è ammessa in nessuna posizione della parola.

sulle regole fonotattiche del cinese (cfr. anche Cutler 2001): nel test il gruppo sperimentale e quello di controllo hanno ascoltato una serie di parole, decidendo per ognuna se potevano essere parole cinesi; la serie includeva parole cinesi presenti o assenti nel bollettino meteo, 'parole' monosillabiche che violavano la fonotassi del cinese per nessi consonantici non ammessi in attacco o coda e che potevano sembrare germaniche (per es. *ans*, *alst*, *spra*, *sna*) e 'parole' monosillabiche con struttura CVC con una consonante finale non ammessa in cinese (per es. *gam*): solo i soggetti esposti all'input (e non il gruppo di controllo) hanno riconosciuto la non ammissibilità di parole con struttura CVC che violano le regole del cinese e ciò dopo solo sette minuti di esposizione all'input (Gullberg *et al*. 2010: 13-14).

Riassumendo quanto detto fino a qui, anzitutto, la "grammatica" non va a detrimento della processazione del contenuto; anzi, semmai pare vero il contrario.

Poi, nelle prime fasi dell'esposizione, l'apprendente, se non ha appigli al contenuto, rivolge la sua attenzione consapevole alla forma; viceversa, presta attenzione esplicita verso il contenuto, senza però che venga meno un'attenzione inconsapevole alla forma.

Infine, già nei primi minuti di esposizione a una lingua ignota l'apprendente 'impara' su base statistica alcune 'regole' del sistema a cui è esposto: riesce già ad es. a segmentare parte dell'input, indipendentemente dall'associazione a un significato e in ciò il fattore della frequenza risulta incisivo. Quest'ultima considerazione sulla frequenza ci conduce verso l'ultima questione del presente capitolo.

2.2. *Fattori che favoriscono o inibiscono la processazione dell'input*

Individuare i fattori intrinseci agli elementi dell'input che favoriscono o inibiscono la loro processazione rappresenta certamente il nocciolo fondamentale della ricerca acquisizionale in chiave psicolinguistica. Presumibilmente, sono due i tipi di dati empirici più eloquenti per esplorare questa questione essenziale: da una parte, gli studi sulle sequenze di acquisizione, che individuano su base intersoggettiva (ossia in gruppi di apprendenti, distinti per L1, per età, per contesto di apprendimento ecc.) l'ordine comune con cui i vari elementi *target* vengono imparati[18]; dall'altra parte, le indagini sullo stadio finale dell'acquisizione (o *ultimate attainment*), quello dei quasi-nativi, che invece identificano, sempre su base interindividuale, i fenomeni linguistici che sembrano 'non acquisibili' (Sorace 2005, Han / Lew 2012). Nell'economia generale del presente capitolo, ci pare più proficuo rivolgere prevalentemente l'attenzione agli studi sulle sequenze di

[18] Su cosa significhi 'padroneggiare un tratto linguistico' si potrebbe aprire una lunga discussione, che qui non è possibile, per ovvi motivi, nemmeno iniziare.

acquisizione, anche se il secondo filone appare certo promettente, innovativo e in fase di espansione.

Anche in questo caso, sin da un primo e parziale esame della bibliografia relativa alle sequenze di acquisizione, si intuisce subito che quanto sino ad ora se ne può ricavare è tutt'altro che definitivo.

Spesso già la valutazione a priori su cosa sia facile o difficile imparare ha suscitato divergenze tra gli studiosi: ad es. in una recente meta-analisi[19] sul variare degli effetti dell'insegnamento in funzione della natura degli elementi insegnati, Spada e Tomita individuano otto modi diversi di valutare la semplicità/complessità, e quindi la facilità/difficoltà, dei fenomeni linguistici (Spada / Tomita 2010: 289). O ancora, è accaduto che lo stesso morfema, nella fattispecie la marca *-s* della terza persona singolare del presente del verbo inglese, sia stato classificato a priori come facile e difficile da studiosi tra i più autorevoli, come rispettivamente Stephen D. Krashen e Rod Ellis (DeKeyser 2005: 2-4; sulla dicotomia 'facile/difficile' cfr. anche Collins *et al*. 2009: 337-341).

In più, anche quando si è cercato di isolare – tramite il disegno sperimentale della ricerca – il ruolo delle singole proprietà degli elementi dell'input, si è mancato di identificare il loro peso specifico o i loro rapporti gerarchici[20] (N. Ellis / Ferreira-Junior 2009: 382), complice qui anche il persistente sbilanciamento delle indagini soprattutto verso una specifica lingua *target*, l'inglese[21], nelle sedi di pubblicazione internazionalmente più diffuse.

Ciononostante, vi sono stati alcuni tentativi di costruire un modello di tali proprietà, soprattutto con riferimento alla morfologia, componente notoriamente critica per gli apprendenti. Nel prosieguo del paragrafo illustriamo una di queste proposte (Goldschneider / DeKeyser 2005), cercando di integrarla mano a mano con altre posizioni (DeKeyser 2005, N. Ellis / Collins 2009, Carroll 2005); il contributo che intendiamo dare è una riflessione su di essa in direzione interlinguistica, correggendola o arricchendola con i fattori che si impongono qualora si tenga conto anche dell'italiano L2.

---

[19] Per la tecnica della meta-analisi, privilegiata nell'ambito degli studi sociali e in quello clinico, cfr. la n. 10 del contributo di Grassi (in questo volume).

[20] La meta-analisi di Goldschneider / DeKeyser (2005: 29-30 e 57-58) volta al preciso intento di determinare le proprietà che hanno determinato l'ordine di acquisizione dei morfemi (*à la* Dulay e Burt), benché tenga conto complessivamente di un numero molto elevato di apprendenti (più di 900) e malgrado l'apparato statistico elaborato, conclude che, a causa delle numerose correlazioni tra le variabili dipendenti in gioco, è impossibile determinarne singolarmente l'impatto.

[21] Come è ovvio, una conoscenza più ampia di ciò che avviene nell'acquisizione di lingue tipologicamente diverse in apprendenti dalle più diversificate lingue materne non condurrebbe che a un avanzamento della conoscenza.

Nella meta-analisi di Goldschneider / DeKeyser (2005) il modello volto a identificare – a posteriori – le proprietà dei morfemi grammaticali dell'inglese che danno conto di una parte sostanziale della varianza delle loro percentuali di accuratezza comprende cinque fattori sussunti sotto il concetto psicolinguistico di "salienza" in senso lato (Carroll 2006: 168): la salienza percettiva dei morfemi, la loro complessità semantica, la regolarità morfofonologica, la categoria sintattica e la frequenza nell'input.

Per il primo fattore, la salienza percettiva, la *ratio* sottesa è semplice: solo ciò che è saliente percettivamente è percepibile e solo ciò che è percepibile può essere notato dall'apprendente tramite l'attenzione selettiva (cfr. il § 2 del primo capitolo di Valentini, in questo volume), diventando più facilmente acquisibile di quanto non sia ciò che è meno saliente percettivamente.

Il fattore della salienza è operazionalizzato da Goldschneider / DeKeyser in tre diverse sottocomponenti: il numero di fonemi di cui è costituito il morfema (tanto più esso è esile, tanto meno facilmente sarà percepito); la sua sillabicità, ossia la presenza nel morfema di una vocale; il grado complessivo di sonorità del morfema, inteso come somma dei coefficienti di sonorità di ciascun fonema[22]. La somma di queste tre misure dà il valore globale di salienza percettiva delle unità dell'input.

Per l'italiano varrebbe forse la pena integrare questo fattore, là dove opportuno, con le sottocomponenti sia dell'accentabilità dei morfemi (il che permetterebbe di differenziare ad es. la serie tonica dei pronomi personali non soggetto rispetto a quella atona) sia della variabilità della posizione dei morfemi rispetto alle radici lessicali a cui si appoggiano (si pensi ad es. alla posizione enclitica o proclitica, in funzione anzitutto della specifica forma flessa del verbo, dei pronomi atoni).

Sempre per l'italiano riteniamo poi che la componente della sillabicità meriti riflessioni ulteriori rispetto all'inglese: da una parte, infatti, è lecito interrogarsi sulla pertinenza di tale fattore, dato che la maggiore parte dei morfi grammaticali italiani ha una componente vocalica[23]. In secondo luogo, è opportuno rimarcare che, a seconda del modello morfologico adottato, l'analisi delle forme flesse può variare, e sostanzialmente: per es. il morfema di tempo passato e aspetto imperfettivo è l'allomorfo *-av-* comprensivo di vocale tematica o, in alternativa, il morfo *-v-* legato al tema *canta*? L'adesione all'una o all'altra posizione ha evidenti ripercussioni sulla rilevanza del fattore della sillabicità, sul computo dei fonemi e, in ultima istanza, sul calcolo della salienza percettiva.

---

[22] Goldschneider / DeKeyser si basano sulla gerarchia di sonorità così come presentata da John Laver (Goldschneider / DeKeyser 2005: 50).

[23] Solo il prefisso *s-* non è sillabico, ma ci troviamo nell'ambito della morfologia lessicale.

Infine, vale la pena osservare che le sottocomponenti descritte sin qui riguardano unicamente il livello della *langue*; uno studio fondato sul ruolo dell'input, invece, deve – ed è cruciale – tenere conto anche di fatti di *parole*. Lo illustra bene il lavoro di Collins *et al.* (2009).

Quest'ultima ricerca si distingue indubbiamente per due elementi innovativi rispetto a precedenti indagini sull'input: anzitutto, essa non considera un input 'astratto' o ipotetico, bensì quello rivolto effettivamente agli apprendenti, nella fattispecie un corpus di parlato prodotto da docenti di inglese L2[24] (sulla stessa scia cfr. Whittle / Nuzzo in questo volume). Tale input è messo in relazione con i profili acquisizionali noti e più volte rilevati di alcuni morfemi dell'inglese L2[25], tra cui quello del progressivo (*-ing*), appreso precocemente, e quello del *simple past*, che invece nelle varietà di apprendimento tarda a comparire correttamente e con sistematicità.

Il secondo pregio del lavoro è che, come detto sopra, l'analisi dell'input si spinge sino a cogliere fatti di esecuzione, di *parole*, e non solo di *langue*. Nel loro corpus di parlato degli insegnanti gli autori hanno infatti misurato la "accessibilità" dei morfemi *target* dell'inglese dal punto di vista fonetico-percettivo, verificandone la salienza. Concretamente, si è osservato quanto spesso i morfemi *target* vengono enfatizzati o preceduti/seguiti da pausa o ripetuti o, per contro, sono soggetti a processi vari di 'indebolimento'[26] (Collins *et al.* 2009: 345-346) e qui la differenza di salienza fonetico-percettiva tra il morfema di progressivo e quello di *simple past* giustifica con ampi margini la precocità di acquisizione del primo rispetto al secondo.

Il secondo fattore della meta-analisi è la complessità semantica, intesa come numero di significati espressi da una specifica forma[27]: ovviamente, l'alta comples-

---

[24] Si tratta di un corpus di dimensioni non trascurabili (110.000 occorrenze, per quaranta ore complessive di parlato – un'ampiezza poco maggiore di quella del corpus esaminato nel contributo di La Grassa / Troncarelli / Villarini in questo volume), e tratto da corsi intensivi di 400 ore ciascuno, impartiti da tre docenti diversi ad apprendenti iniziali di primo anno di una scuola secondaria di primo grado, nella zona francofona del Québec; le registrazioni sono state fatte per quattro volte in ciascuna delle tre classi, a intervalli regolari di cento ore.

[25] Va rilevato quindi che purtroppo in questo lavoro permane – diversamente dalla ricerca di Whittle / Nuzzo appena menzionata – una criticità: il rapporto tra input di *teacher talk* e varietà di apprendimento è ancora indiretto, dato che l'indagine non mette in relazione i dati dell'input con l'*output* degli studenti a cui l'input stesso è rivolto.

[26] Per es. negli aggettivi possessivi di terza persona singolare (*his/her*), il terzo dei morfemi *target* esaminati dopo il progressivo e il *simple past*, si rileva la cancellazione della fricativa iniziale in più dell'80% dei casi; ancora, l'occlusiva /t/ o /d/ di due degli allomorfi del *simple past* è spesso assimilata alla consonante che segue o cancellata, contro il fatto che invece la sillabicità del morfema di progressivo è sempre mantenuta integra.

[27] Riportiamo la definizione degli autori: "Semantic complexity is a measure of how many meanings are expressed by a particular form. For example, the plural *-s* expresses number, whereas the third person singular *-s* expresses person, number, and present tense." (Goldschneider / DeKeyser 2005: 50).

sità è un fattore che ostacola l'acquisizione. A parte l'esempio del suffisso verbale inglese di terza persona *-s* (si veda la nota precedente), per l'italiano si può menzionare il caso dell'articolo determinativo, che codifica i valori di definitezza, numero e genere, e così via[28]. In entrambi gli esempi si tratta di morfemi con alta complessità semantica, che infatti tardano a essere padroneggiati compiutamente nelle varietà di apprendimento.

Si osservi che nel modello presentato l'indice di complessità semantica risulta calcolato su base quantitativa, ma – sulla scorta delle osservazioni di DeKeyser, che chiama in causa come fattore di difficoltà l'astrattezza del significato (2005: 5) – si potrebbe forse operazionalizzare anche il grado diverso di salienza semantica di certi tratti espressi attraverso la morfosintassi: per fare un esempio noto nella morfologia nominale, il tratto del numero è semanticamente, cognitivamente più saliente di quello del genere e quindi più facile da processare e i dati sull'italiano L2 confermano l'incidenza di questa sottocomponente (Chini / Ferraris 2003: 43-52).

La terza proprietà, la regolarità morfofonologica, comprende i fenomeni di allomorfia e omonimia dei morfemi, fenomeni che oscurano "[the] salience of the form-meaning relationship" (Goldschneider / DeKeyser 2005: 60), cioè indeboliscono la forza della loro relazione: la regolarità morfofonologica è calcolata in base al numero di allomorfi di un dato morfema e alla presenza o assenza di omonimia con altri morfemi. Per un esempio italiano si pensi all'alternanza fonologicamente condizionata della forma degli articoli maschili (*il*, *i*, *un vs lo*, *gli* e *uno*) e all'omonimia di *lo* e *gli* con i pronomi atoni di terza persona.

Facciamo notare che allomorfia e omonimia sono casi riconducibili alla più generale nozione di opacità, la correlazione non biunivoca tra forma e funzione, che presenta il vantaggio, rispetto alla regolarità morfofonologica, di essere applicabile anche alla sintassi (DeKeyser 2005: 8). Come esempio di opacità in sintassi si menziona qui l'ordine verbo soggetto in italiano, ordine che può veicolare diverse configurazioni nella struttura dell'informazione: può esprimere enunciati presentativi o tetici, in cui tutto è focale e nuovo (come in *è mancata la corrente* in risposta alla domanda *cos'è accaduto?*), ma può pure servire a segnalare un focus contrastivo, anche dato (per es. *ha pagato Giulia, non Paola*; al proposito si veda ad es. Berretta 1995).

Altri fattori che concorrono, insieme all'opacità, a minare la trasparenza del rapporto forma-funzione[29] sono la ridondanza e l'opzionalità.

---

[28] Gli autori sono consapevoli della difficoltà a operazionalizzare tale proprietà, ma dichiarano di essersi basati, per il calcolo di questo fattore, sulla bibliografia precedente senza approfondimenti, dato il numero esiguo di morfemi da loro presi in considerazione (Goldschneider / DeKeyser 2005: 51).

[29] Nel modello della morfologia naturale si parla di trasparenza (a una data forma è associata una sola funzione) e di uniformità (una data funzione è espressa da una sola forma); si veda Saturno (in questo volume) e bibliografia ivi citata.

Riguardo alla prima, una determinata forma è ridondante quando il significato che veicola è già espresso da un altro elemento del cotesto (Goldschneider / DeKeyser 2005: 52; DeKeyser 2005: 8; N. Ellis / Collins 2009: 331): tipicamente, l'ancoraggio temporale di un enunciato è codificato, oltre che morfologicamente, attraverso elementi lessicalmente pieni come gli avverbiali temporali (foneticamente assai più salienti), oppure il significato di pluralità può essere veicolato, oltre che morfologicamente, da parole lessicalmente piene. Questo fattore non è stato preso in considerazione (ma solo menzionato) nella meta-analisi di cui sopra perché, di nuovo, è computabile solo a livello di *parole*, e non di *langue*. Nelle primissime fasi dell'acquisizione dell'italiano ne troviamo un chiaro riflesso nei casi in cui il tratto del plurale è espresso tramite numerali o quantificatori, e non sulla morfologia nominale (*mia due sorela* 'le mie due sorelle', *tanto studente* 'tanti studenti', Valentini 1992: 101 e Chini / Ferraris 1992: 51-52)

L'opzionalità, invece, è rappresentata da quelle regole applicate non a tappeto, bensì facoltativamente, ossia preferibilmente quando sussistono precise e concomitanti condizioni pragmatico-discorsive (cfr. anche Sorace 2005[30]), perscrutabili solo a fatica. L'ambiguità dell'input genererebbe confusione nell'apprendente e spianerebbe la strada all'interferenza della L1, soprattutto nei casi in cui la prima lingua è governata da regole più semplici o meno marcate. Per l'italiano, lingua a soggetto nullo, si pensi per es. alla presenza del soggetto pronominale per segnalare un *topic shift* o una focalizzazione: dai lavori sui quasi-nativi di Sorace (2005) emerge che il fenomeno è tra quelli non acquisibili.

Altro costrutto interessante che varrebbe la pena indagare nei quasi-nativi e sul quale, a quanto ci è noto, non sono state condotte analisi, potrebbe essere quello dell'accusativo preposizionale (*chiama a Pietro*, *a me non persuade*, *a me nessuno mi protegge*)[31], struttura dalla frequenza assai differenziata nelle varietà (anzitutto diatopiche) dell'italiano nelle quali più o meno stringenti restrizioni ne favoriscono la comparsa e l'esatta configurazione (per es. con o senza pronome di ripresa, preverbale o postverbale, come *non disturba a noi*, ecc.; cfr. Berretta 1989, da cui sono tratti anche gli esempi).

Il quarto fattore preso in considerazione è quello dello statuto dei morfemi, liberi o legati e lessicali o grammaticali. Anche qui la *ratio* è semplice: i morfemi

[30] Il termine "optionality" nel titolo del contributo di Sorace (2005) sui 'quasi-nativi' si riferisce alla variabilità delle stesse varietà di apprendimento dei parlanti L2 (detta "opzionalità residuale"), favorita dall'influsso della L1, ma governata da principi universali. L'aggettivo "selective" indica il fatto che tale opzionalità riguarda solo fenomeni governati da fatti pragmatico-discorsivi e di interpretazione.

[31] Il contributo di Della Putta (in questo volume) verte sull'accusativo preposizionale, ma in una prospettiva opposta a quella di Sorace, ossia nell'italiano di ispanofoni principianti in contesti dove esso non è ammesso.

liberi e lessicali sono più facili, perché più percepibili foneticamente e 'semanticamente', di quelli legati e grammaticali.

Infine, l'ultima proprietà presa in considerazione da Goldschneider / DeKeyser (2005) è la frequenza nell'input, unico tra i fattori considerati nel modello che si riferisce al livello della *parole*, anziché del sistema. Si tratta di una delle proprietà più spesso individuate come incisive (forse perché immediatamente quantificabile), come emerso anche in alcune delle ricerche presentate nel precedente paragrafo: per es. in Gullberg *et al*. (2010) solo le parole che nel bollettino meteo comparivano otto volte vengono segmentate e solo per quelle che comparivano otto volte e, contemporaneamente, erano accompagnate dal gesto verso l'icona corrispondente, vengono stabilite associazioni con il significato.

Oltre alla frequenza assoluta, però, è critico – e andrebbe quindi tenuto in conto – anche un altro genere di frequenza, noto come frequenza a livello di tipo (o *type frequency*, anziché *token frequency*), ossia la produttività di un dato fenomeno o la sua varietà distribuzionale o il numero di contesti diversi in cui questo si applica. Per fare un esempio elementare (e a livello di norma), si pensi nell'ambito della morfologia lessicale al suffisso italiano *-tore* (come in *educatore*, *ascoltatore*, *traduttore*, *seduttore*, *inventore*) che nella derivazione deverbale di nomi d'agente compare con un numero maggiore di basi verbali rispetto al suffisso *-ino* (*spazzino, imbianchino*, *attacchino*); la varietà distribuzionale può riguardare non solo lemmi diversi (cfr. per un caso del genere Whittle / Nuzzo in questo volume), ma anche – a parità di lemmi – classi diverse all'interno di una stessa categoria lessicale.

Ad es., tornando al lavoro di Collins *et al.* (2009), l'ordine di acquisizione "progressivo > *simple past*" non risulta ascrivibile alla frequenza 'grezza'[32], ma si correla bene alla distribuzione relativamente bilanciata della morfologia di progressivo su predicati dalle diverse *Aktionsarten* – telici, stativi e di attività – rispetto all'addensamento delle forme di *simple past* quasi solo sui verbi telici (Collins *et al.* 2009: 344-346)[33].

Tendenzialmente, il primo tipo di frequenza (quella assoluta) favorirebbe un processo di memorizzazione delle singole forme, a vantaggio cioè di allomorfia e suppletivismo[34], mentre il secondo tipo faciliterebbe la generalizzazione di una regola.

A conclusione di questo primo tentativo di ampliamento in direzione interlinguistica del concetto psicolinguistico di salienza, va detto che anche così il quadro

[32] Anzi, la frequenza 'grezza', o *token frequency*, dovrebbe semmai favorire le forme di *simple past*, che ammontano al 9% del totale delle forme finite del verbo (15.000 circa), contro il 5% del progressivo.

[33] Per l'italiano la correlazione tra *Aktionsart* e morfologia aspettuale prima nell'input dei nativi e da quello alle varietà di apprendimento era stata già intuita e asserita, ancorché non ancora suffragata da dati empirici, in Giacalone Ramat (2002: 225).

[34] Per una prospettiva diacronica sul tema si veda Bybee (2003: 604-605).

resta indubbiamente incompleto: solo per fare un esempio, tratto sempre dalle indagini sull'italiano L2, il fattore della distanza sintattica, che non appare sussumibile sotto i precedenti fattori[35], è risultato incisivo nel determinare la sequenza relativa all'accordo di numero e genere sui vari *target* del nome controllore (Chini / Ferraris 2003).

3. *Conclusioni*

In questo capitolo abbiamo perseguito l'obiettivo di a) offrire uno spaccato della prospettiva psicolinguistica sulla processazione dell'input in L2, concentrandoci, per i motivi metodologici esposti nel § 1, sulle fasi iniziali dell'esposizione a una lingua ignota; b) illustrare il concetto psicolinguistico di salienza nella processazione dell'input, provando a integrarlo in direzione interlinguistica.

Uno dei risvolti applicativi più immediati deducibile da quanto sin qui discusso è il seguente: nel contesto dei lavori di glottodidattica sperimentale varrebbe la pena progettare ricerche che indaghino l'effetto di trattamenti differenziati in quanto a salienza degli elementi *target*. Ovviamente, la salienza intrinseca, a livello di sistema, degli elementi dell'input non può essere manipolata; è possibile invece agire sulla salienza a livello della *parole*: la tecnica dell'inondazione linguistica[36] (o *input flood*) è un esempio in tal senso, ma anche altre sottocomponenti, come la salienza fonetico-percettiva o la frequenza a livello di tipo, potrebbero essere controllate e/o manipolate. Si può immaginare ad es. di confrontare le *performances* relative alla morfologia aspettuale dell'italiano L2 in un gruppo sperimentale e in un gruppo di controllo: il primo sarà sottoposto a un trattamento che preveda l'introduzione delle distinzioni aspettuali tra passato prossimo e imperfetto dapprima unicamente su predicati dall'*Aktionsart* solidale con ciascuna delle due forme aspettuali e solo in seguito, gradualmente e in misura programmata, su predicati dalle *Aktionsarten* meno solidali con ciascuno dei due valori aspettuali; il secondo invece riceverà un input simile per qualità e quantità dei tipi lessicali, senza però che sia monitorata la loro distribuzione graduale. Ciò potrebbe rivelare per es. il ruolo che l'introduzione precoce di "esemplari prototipici", a bassa varianza, seguita a distanza programmata dall'incontro con esemplari sempre meno prototipici, gioca nel percorso acquisizionale (Ellis / Ferreira-Junior 2009).

---

[35] A meno di sussumerlo sotto un fattore generale, non più solo semantico, di complessità.

[36] Ossia l'aumento programmato della frequenza di una forma specifica nell'input fornito in classe.

Bibliografia

Bernini, Giuliano (2015) "Il primo confronto con una norma: percezione e analisi dell'input iniziale in L2". In Miecznikowski, Johanna / Casoni, Matteo / Christopher, Sabine / Kamber, Alain / Pandolfi, Elena Maria / Rocci, Andrea (a c. di), *Norme linguistiche in contesto. Sprachnormen im Kontext. Normes langagières en contexte. Language Norms in Context,* Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 febbraio 2014), Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, vol. 3: 151-169.

Berretta, Monica (1989) "Sulla presenza dell'accusativo preposizionale in italiano settentrionale: note tipologiche". *Vox Romanica* 48: 13-37.

Berretta, Monica (1995) "Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: una rassegna". *Linguistica e Filologia* 1: 125-170.

Bybee, Joan (2003) "Mechanisms of change in grammaticization: The role of frequency". In Joseph, Brian / Janda, Richard D. (eds.), *Handbook of Historical Linguistics*, Oxford, Blackwell: 602-623.

Carroll, Susanne E. (2001) *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamins.

Carroll, Susanne E. (2005[2] > 1999) "Input and SLA: Adults' sensitivity to different sorts of cues to French gender". *Language Learning* 55/Suppl. 1: 79-138.

Carroll, Susanne E. (2006) "Salience, awareness and SLA". In Grantham O'Brien, Mary / Shea, Christine / Archibald, John (eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (GASLA 2006), Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project: 17-24.

Chaudron, Craig (1985) "Intake: On models and methods for discovering learners' processing input". *Studies in Second Language Acquisition* 7: 1-14.

Chini, Marina / Ferraris, Stefania (2003) "Morfologia del nome". In Giacalone Ramat, Anna (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci: 36-69.

Collins, Laura / Trofimovich, Pavel / White, Joanna / Cardoso, Walcir / Horst, Marlise (2009) "Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study". *The Modern Language Journal* 93/3: 336-353.

Cook, Vivian J. (1988) "Language learners' extrapolation of word order in micro-artificial languages". *Language Learning* 38/4: 497-529.

Cutler, Anne (2001) "Listening to a second language with the ears of a first". *Interpreting* 5/1: 1-23.

de Graaff, Rick (1997) "The experanto experiment. Effects of explicit instruction on Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 249-276.

DeKeyser, Robert M. (1997) "Beyond explicit rule learning. Automatizing second language morphosyntax". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 195-221.

DeKeyser, Robert M. (2005) "What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues". *Language Learning* 55/Suppl. 1: 1-25.

Dimroth, Christine / Rast, Rebekah / Starren, Marianne / Wątorek, Marzena (2013) "Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions. The VILLA Project". *EUROSLA Yearbook* 13: 109-138.

Ellis, Nick C. (2006) "Language acquisition as rational contingency learning". *Applied Linguistics* 27/1: 1-24.

Ellis, Nick C. / Collins, Laura (2009) "Input and Second Language Acquisition: The role of Frequency, Form, and Function. Introduction to the Special Issue". *The Modern Language Journal* 93/3: 329-335.

Ellis, Nick C. / Ferreira-Junior, Fernando (2009) "Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function". *The Modern Language Journal* 93/3: 370-385.

Flege, James E. (2008) "Give input a chance!". In Piske, Thorsten / Young-Sholten, Martha (eds.), *Input Matters in SLA*, Clevedon, Multilingual Matters: 175-190.

Giacalone Ramat, Anna (2002) "How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from Italian L2". In Salaberry, Rafael / Shirai, Yasuhiro (eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins: 221-247.

Goldschneider, Jennifer M. / DeKeyser, Robert M. (2005[2] > 2001) "Explaining the «natural order of L2 morpheme acquisition» in English: A meta-analysis of multiple determinants". *Language Learning* 55/Suppl. 1: 27-77.

Gullberg, Marianne / Roberts, Leah / Dimroth, Christine / Veroude, Kim / Indefrey, Peter (2010) "Adult Learning After Minimal Exposure to an Unknown Natural Language". *Language Learning* 60/Suppl. 2: 5-24.

Han, ZhaoHong / Lew, Wai Man (2012) "Acquisitional complexity. What defies complete acquisition in Second Language Acquisition". In Kortmann, Bernd / Szmrecsanyi, Benedikt (eds.), *Linguistic Complexity: Second Language Acquisition, Indigenization, Contact*, Berlin, de Gruyter: 192-217.

Han, ZhaoHong / Peverly, Stephen T. (2007) "Input processing: A study of *ab initio* learners with multilingual backgrounds". *International Journal of Multilingualism* 4/1: 17-37.

Hulstijn, Jan H. (1997) "Second Language Acquisition research in the laboratory. Possibilities and limitations". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 131-143.

Issidorides, Diana C. (1988) "The discovery of a miniature linguistic system: Function words and comprehension of an unfamiliar language". *Journal of Psycholinguistic Research* 17/4: 317-339.

MacWhinney, Brian (1983) "Miniature Linguistic Systems as test of the use of universal operating principles in second-language learning by children and adults". *Journal of Psycholinguistic Research* 12/5: 467-478.

MacWhinney, Brian (2001) "The Competition Model: The input, the context, and the brain". In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press: 69-91.

MacWhinney, Brian (2012) "The Logic of the Unified Model". In Gass, Susan M. / Mackey, Alison (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Abingdon, Routledge: 211-227.

Mueller, Jutta L. (2006) "L2 in a nutshell: The investigation of second language processing in the miniature language model". *Language Learning* 56/Suppl. 1: 235-270.

Park, Eun Sung / Han, ZhaoHong (2008) "Learner spontaneous attention in L2 input processing: An exploratory study". In Han, ZhaoHong (ed.), *Understanding Second Language Process*, Clevedon, Multilingual Matters: 106-132.

Pienemann, Manfred (2007) "Processability theory". In VanPatten, Bill / Williams, Jessica (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Mahwah, NJ, Erlbaum: 137-154.

Rast, Rebekah (2008) *Foreign Language Input: Initial Processing*, Clevedon, Multilingual Matters.

Rast, Rebekah (2015) "Primi passi in un nuovo sistema linguistico". In Favilla, Maria Elena / Nuzzo, Elena (a c. di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA): 111-124.

Robinson, Peter (1997) "Generalizability and automaticity of Second Language Learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 223-247.

Saffran, Jenny R. (2002) "Constraints on statistical language learning". *Journal of Memory and Language* 47: 172-196.

Sorace, Antonella (2005) "Selective optionality in language development". In Cornips, Leonie M. E. A / Corrigan, Karen P. (eds.), *Syntax and variation: Reconciling the Biolinguistic and the Social*, Amsterdam: Benjamins: 55-80.

Spada, Nina / Tomita, Yasuyo (2010) "Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis". *Language Learning* 60/2: 263-308.

Taraban, Roman (2004) "Drawing learners' attention to syntactic context aids gender-like category induction". *Journal of Memory and Language* 51: 202-216.

Valentini, Ada (1992) *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Milano, Guerini Studio.

VanPatten, Bill (2008) "Processing matters in input enhancement". In Piske, Thorsten / Young-Sholten, Martha (eds.), *Input Matters in SLA*, Clevedon, Multilingual Matters: 47-61.

Wakefield, James A. / Doughtie, Eugene B. / Yom, Byong-Hee L. (1974) "The identification of structural components of an unknown language". *Journal of Psycholinguistic Research* 3/3: 261-269

Yang, Lynne R. / Givón, Talmy (1997) "Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition. The Keck Second Language Learning Project". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 173-193.

Jacopo Saturno

Università degli Studi di Bergamo

Tra frequenza e trasparenza: strutture copulari a confronto in polacco L2[1]

1. *Introduzione*

Questo contributo si propone di indagare il ruolo di alcune caratteristiche dell'input nell'acquisizione delle strutture copulari del polacco. Ciò che rende queste costruzioni particolarmente interessanti per il nostro studio è il fatto che ne esistono due: nelle varietà native, esse si differenziano su base pragmatica, cioè in base al contesto in cui è di volta in volta richiesta l'una o l'altra. Nelle condizioni sperimentali di cui tratteremo, però, le due strutture sono del tutto sinonimiche e possono occorrere nei medesimi contesti. Si distinguono solo in base a due caratteristiche, che sono poi l'oggetto del nostro studio, e cioè la frequenza nell'input e la complessità sintattica, quest'ultima intesa in termini della difficoltà di selezionare le forme di parola corrette e di combinarle fra loro a seconda del referente bersaglio.

Una nota di metodo: il fatto che lo studio si occupi di una lingua diversa dall'italiano va letto insieme al fatto che i risultati di cui tratteremo sono stati ottenuti in condizioni sperimentali, cioè per definizione non naturali. Proprio per questo però possiamo sperare che le nostre conclusioni possano essere almeno in parte generalizzabili, in quanto permettono di evidenziare il comportamento dell'apprendente in risposta a delle particolari caratteristiche dell'input. L'augurio che ci facciamo perciò è che l'evoluzione della ricerca provi che i risultati di questo esperimento si possano applicare anche ad apprendenti di altre lingue materne (o L1) e che imparano altre lingue bersaglio (o L2), confermando il ruolo che avremo individuato per i fattori di cui ora andiamo a occuparci.

[1] L'edizione italiana del progetto VILLA e l'elaborazione dei dati sono stati condotti nell'ambito del PRIN 2009 dal titolo "Lingua seconda/straniera nell'Europa plurilingue: acquisizione, interazione, insegnamento" coordinato a livello nazionale da Giuliano Bernini e a livello locale da Marina Chini (unità operativa di Pavia) e Giuliano Bernini (unità operativa di Bergamo). L'autore desidera ringraziare Marzena Watorek per aver elaborato il test *Question & Answer*, i gruppi di ricerca di Bergamo (Giuliano Bernini, Roberta Grassi e Ada Valentini) e di Pavia (Cecilia Andorno e Marina Chini), e tutti i membri del progetto VILLA. Un ringraziamento particolare va ai partecipanti all'esperimento per aver messo a disposizione il loro tempo e la loro competenza in sviluppo.

2. *Raccolta dati: il progetto VILLA*

Il progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*) è un'iniziativa internazionale[2] volta a indagare le primissime fasi dell'acquisizione del polacco come lingua straniera, tenendo conto della lingua madre degli apprendenti (Dimroth *et al.* 2013). In questo lavoro trattiamo di 14 partecipanti con italiano L1 e nessuna esperienza di lingue slave né conoscenza esplicita di linguistica: i concetti di 'caso', 'paradigma', 'accordo' dovrebbero perciò essere sconosciuti. La principale novità metodologica del progetto VILLA consiste nel pieno controllo che è possibile esercitare sull'input cui gli apprendenti sono esposti. Questo infatti è fornito sotto forma di un corso di polacco di 14 ore tenuto da un'insegnante madrelingua: l'intero corso è stato pianificato in anticipo e poi registrato e trascritto, così da poter correlare in modo rigoroso lo sviluppo dell'interlingua con parametri quali la frequenza e il contesto di occorrenza di qualsivoglia elemento linguistico.

Il motivo per cui il polacco è stato scelto come lingua bersaglio dell'esperimento risiede in primo luogo nella sua scarsa diffusione, la quale ha facilitato la ricerca di apprendenti veramente iniziali; inoltre, questa lingua presenta alcune caratteristiche strutturali radicalmente divergenti da quelle delle L1 degli apprendenti coinvolti nel progetto. In particolare, la morfologia nominale polacca è decisamente più ricca di quella italiana: accanto alle categorie del numero e del genere troviamo infatti anche quella del caso, rappresentata da ben sette valori.

2.1 *Il test* Question & Answer

Durante il corso gli apprendenti hanno sostenuto a più riprese diversi test di natura linguistica e psicologica. In questo lavoro ci concentreremo sul test *Question & Answer*, proposto dopo 4,30 ore di esposizione all'input. Il compito dell'apprendente è di rispondere a una domanda su di un personaggio utilizzando le informazioni fornite e la costruzione corretta. Dapprima a schermo compare un'icona rappresentante il sesso del personaggio da descrivere (es. FEMMINILE); in seguito l'apprendente sente la domanda 'chi è?' realizzata secondo una delle due costruzioni bersaglio (*kto to jest*? oppure *kim on/ona jest*?; cfr. oltre). Viene quindi mostrata un'illustrazione rappresentante la professione o la nazionalità del personaggio (es. lavagna e gessetti): a questo punto l'apprendente risponde utilizzando la medesima struttura copulare della domanda (es. *to jest nauczycielka* 'questa

[2] Il progetto VILLA vede la partecipazione di cinque paesi: Paesi Bassi (Radboud Universiteit Nijmegen), Germania (Universität Osnabrück), Regno Unito (University of Cambridge, York University), Francia (Université Paris VIII, CNRS) e Italia (Università degli Studi di Bergamo, Università degli Studi di Pavia).

è un'insegnante' oppure *ona jest nauczycielką* 'lei è un'insegnante'), cercando di includere le informazioni fornite (sesso e professione o nazionalità).

3. *Strutture bersaglio e ipotesi*

Come detto sopra, l'oggetto di questo studio sono due costruzioni copulari del polacco, equivalenti dal punto di vista funzionale ma divergenti quanto a complessità morfologica e frequenza nell'input (Tabella 1). La struttura *to jest* + NOM 'questo è X' è costruita attorno alla particella invariabile *to*: sebbene formalmente si tratti della forma neutra al caso nominativo/accusativo del pronome dimostrativo *ten/ta/to* 'questo', *to* non concorda in alcun modo con il nome a cui si riferisce. Il nome appare nella forma del caso nominativo, che ha una terminazione in consonante per i nomi maschili (es. *strażak-Ø* 'pompiere') e in *-a* per quelli femminili (es. *studentk-a* 'studentessa'). Nelle domande si usa il caso nominativo del pronome interrogativo, *kto* 'chi'. Nella struttura *on/ona jest* 'lui/lei è' i pronomi personali maschile e femminile si accompagnano al caso strumentale, espresso dal pronome interrogativo *kim* 'chi?' oppure da nomi concordanti in genere con il pronome personale: i nomi maschili prendono la terminazione *-em* (es. *strażaki-em*), quelli femminili *-ą*, pronuncia /ɔw̃/ (es. *studentk-ą*). Entrambe le costruzioni sono state ugualmente trattate durante il corso, sia mettendo in evidenza la loro struttura, sia mediante esercizi specifici svolti interagendo con l'insegnante o con gli altri studenti.

Tabella 1 - Strutture bersaglio

domanda	pronome	copula	complemento	struttura	genere
Kto to jest?	*to*	*jest*	*strażak-Ø*	*to + Ø NOM*	♂
			studentk-a	*to + -a NOM*	♀
Kim on jest	*on*		*strażaki-em*	*on + -em STR*	♂
Kim ona jest	*ona*		*studentk-ą*	*ona + -ą STR*	♀

Possiamo però individuare alcune importanti differenze tra le due strutture. La prima riguarda la complessità morfosintattica, cioè la difficoltà di associare tra loro le forme corrette del pronome e del nome. Abbiamo già detto come *to* sia invariabile: ne consegue che nella costruzione corrispondente scegliere la forma corretta del pronome non presenta alcuna difficoltà, perché ce n'è una sola. L'apprendente deve quindi selezionare soltanto il caso appropriato del nome. Nella costruzione con *on/ona*, al contrario, a seconda del genere grammaticale del nome (il quale

però coincide col sesso della persona, ed è quindi intuitivo) è necessario selezionare la forma corretta del pronome, cioè *on* nel caso di referenti maschili e *ona* in caso di referenti femminili. Si tratta di una operazione di accordo, la quale aggiunge un elemento di difficoltà al compito dell'apprendente. Per quanto riguarda i nomi maschili notiamo anche che la forma del nominativo non richiede alcuna terminazione, ed è quindi meno complessa anche da un punto di vista strettamente morfologico. Dal momento poi che il polacco prevede un accento fisso sulla penultima sillaba, l'aggiunta del suffisso *-em* proprio del caso strumentale provoca anche uno spostamento dell'accento, che potrebbe inserire un ulteriore elemento di difficoltà (Valentini / Grassi in stampa).

Un'altra differenza tra le due strutture riguarda la loro frequenza nell'input (Tabella 2). Come si vede, la struttura *to jest* + NOM è circa tre volte più frequente della costruzione con i pronomi personali (381 *vs* 127 per i nomi maschili e 326 *vs* 145 per i femminili). Pressappoco la stessa sproporzione si riscontra anche nella distribuzione del solo pronome: durante le 4,30 ore di input il pronome *to* è apparso 1503 volte, mentre *on* e *ona,* rispettivamente, 474 e 402 volte. Se poi teniamo conto delle varie forme nominali dell'input con terminazioni di caso nominativo o strumentale osserviamo che se ne registrano rispettivamente 1433 *vs* 320 per i nomi maschili e 1164 *vs* 347 per quelli femminili. Quest'ultima osservazione è particolarmente importante in quanto suggerisce che la forma base della parola sarà probabilmente modellata sulla forma del nominativo, di gran lunga più frequente. È infatti noto dagli studi sull'acquisizione in contesti non guidati (Klein / Perdue 1997) che spesso gli apprendenti utilizzano in tutti i contesti un'unica forma dal paradigma di un elemento lessicale, ignorando la variabilità morfologica della lingua bersaglio.

Tabella 2 - Frequenza delle strutture copulari a 4,30 ore di esposizione

	to jest -Ø	*to jest -a*	*on jest -em*	*ona jest -ą*
Struttura	381	326	127	145
PN	1503		474	402
caso	1433	1164	320	347

In considerazione di tutto ciò possiamo formulare due ipotesi circa il trattamento delle due strutture da parte degli apprendenti:

1. la struttura *to jest* + NOM verrà prodotta più frequentemente, cioè tenderà a sovraestendersi ai casi in cui sarebbe richiesta la struttura *on/ona jest* + STRUM. La motivazione di questa ipotesi sta, da un lato, nella maggiore fre-

quenza e minore complessità di questa struttura rispetto alla concorrente; dall'altro, nel fatto che il nome compare nella forma del nominativo, su cui è modellata la forma base delle parole nella varietà di apprendimento.

2. la struttura *to jest* + NOM verrà realizzata con più precisione.

4. *Risultati*

Il primo risultato notevole è che si riscontrano scarsissime omissioni del verbo copula *jest* 'è', contrariamente a quanto è stato spesso osservato dalla ricerca acquisizionale (Ferguson 1971; Klein / Perdue 1997). Questa apparente anomalia però è giustificata dal fatto che nell'input VILLA tale verbo risulta molto frequente: su circa 18.000 parole totali, circa 2100 (12%) sono occorrenze del solo verbo copula.

Un elemento di maggiore difficoltà per gli apprendenti è costituito dalla selezione della struttura bersaglio richiesta di volta in volta dal test. Il Grafico 1 mostra la frequenza con cui ciascuna delle possibili combinazioni di pronomi e terminazioni di caso, grammaticali o meno, sono utilizzate dagli apprendenti per indicare referenti rispettivamente maschili (linea tratteggiata) o femminili (linea continua). Così per esempio la costruzione agrammaticale *to* + *-em* viene utilizzata in poco meno del 10% dei casi in cui è richiesto un nome maschile. È bene segnalare da subito che questo grafico non tiene in considerazione la domanda a cui agli apprendenti è richiesto di rispondere: le strutture sintattiche con referenti maschili, per esempio, sono computate nella medesima serie indipendentemente dal fatto che siano state prodotte in risposta alla domanda *kto to jest?*, che richiede il caso nominativo, o *kim on jest?*, che richiede invece lo strumentale.

Nel caso in cui il test venisse eseguito senza alcun errore, dovremmo avere due soli picchi, rapprensentanti ciascuno il 50% dei casi, in corrispondenza delle strutture grammaticalmente corrette: *to* + ∅ e *on* + *-em* per i nomi maschili, *to* + *-a* e *ona* + *-ą* per quelli femminili.

Notiamo innanzitutto che nessun picco nel grafico raggiunge il 50% della frequenza, a indicare che nessuna delle due strutture è stata prodotta in modo corretto in tutti i casi in cui era richiesta. Tuttavia, si vede bene come il grafico sia dominato da due picchi di altezza pressappoco doppia rispetto a quelli immediatamente successivi: sorprendentemente, questi corrispondono precisamente alle due strutture che nelle ipotesi avevamo considerato come sfavorite dal punto di vista della frequenza con cui sarebbero state usate. Invece, *on* + *-em* viene usata per descrivere il 44% dei referenti maschili, e *ona* + *-ą* per il 39% di quelli femminili. Le due strutture con *to* + NOM, invece, si fermano al 20% e 23% dei nomi rispettivamente maschili e femminili. La prima ipotesi, dunque, è decisamente disattesa.

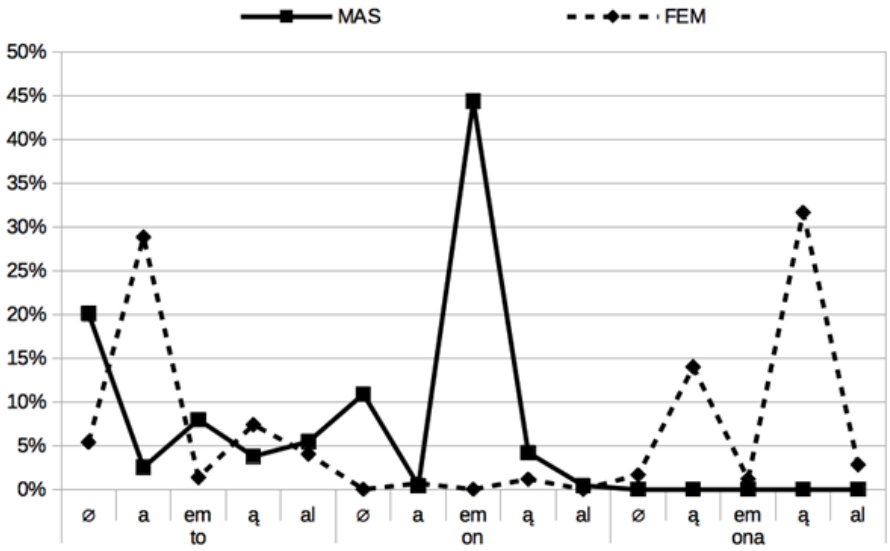


Grafico 1 - Strutture prodotte in relazione al genere del referente (%)

Il Grafico 2 rappresenta i medesimi dati tenendo conto però della struttura sintattica richiesta dalla domanda. Se un assunto implicito del Grafico 1 era che gli apprendenti avrebbero risposto alla domanda nel modo più spontaneo e naturale, senza curarsi troppo della domanda, in questa seconda rappresentazione supponiamo che nel rispondere abbiano fatto del loro meglio anche per produrre la struttura bersaglio richiesta. Ciò a cui siamo interessati quindi è la dispersione delle risposte su più possibili combinazioni di pronomi e terminazioni nell'ambito della medesima serie: ciascuna di esse infatti rappresenta il tipo sintattico richiesto dalle quattro possibili domande: nell'ordine, sull'asse z, *kto to jest?* con referenti maschili, *kto to jest?* con referenti femminili, *kim on jest?* e *kim ona jest?*. Quanto più le risposte degli apprendenti sono distribuite su varie possibilità, grammaticali e non, tanto meno precisa sarà la loro realizzazione della struttura richiesta. Con questo grafico intendiamo verificare la nostra seconda ipotesi, per cui la struttura più frequente nell'input e morfosintatticamente più semplice, *to jest* + NOM, sarebbe stata prodotta con maggior precisione. Anche in questo caso possiamo notare che le strutture sfavorite per ipotesi sono in realtà rappresentate da un picco molto più alto in corrispondenza dell'alternativa grammaticalmente corretta, mostrando un solo picco minoritario in corrispondenza di un'altra costruzione. La struttura *to jest* + NOM, al contrario, appare molto dispersa su varie possibilità, il che indica che nel tentativo di produrla, gli apprendenti hanno commesso molti più errori. Anche la seconda ipotesi risulta così disattesa.

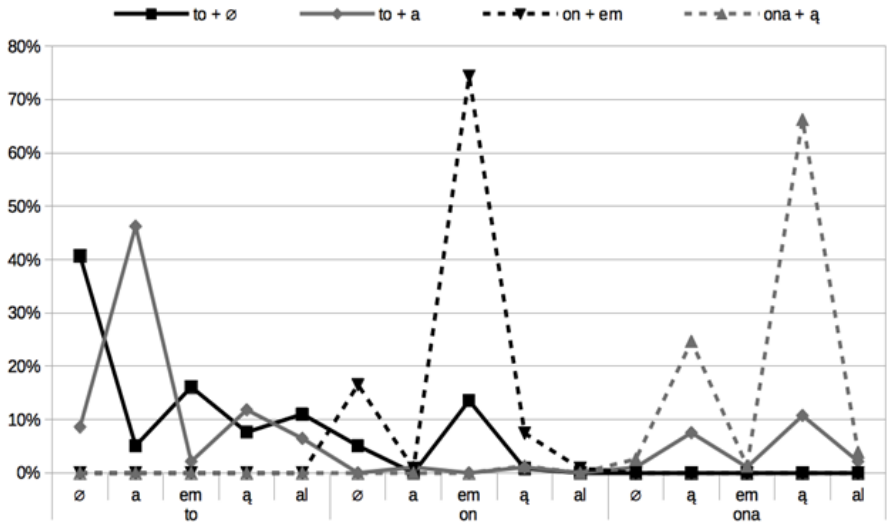


Grafico 2 - Dispersione (= accuratezza) delle strutture copulari prodotte

5. *Discussione: il ruolo della naturalezza*

Il fatto che le ipotesi di partenza non abbiano trovato conferma nei dati indica che il comportamento degli apprendenti non può essere spiegato rifacendosi ai soli fattori della frequenza nell'input e complessità morfosintattica, sui quali ci eravamo basati per formularle. Un'altra spiegazione deve essere proposta: potremmo partire da una osservazione contingente che è possibile ricavare dai due grafici appena discussi. Entrambi infatti mostrano che, nella maggior parte dei casi, gli apprendenti associano pronomi e terminazioni di caso corrispondenti allo stesso genere, per quanto non sempre con risultati grammaticalmente corretti: il pronome femminile *ona*, per esempio, è normalmente associato a *-a* oppure *-ą*, corrispondenti al genere femminile, e quasi mai a -∅ oppure *-em*, che rimandano invece al genere maschile. Questa osservazione suggerisce che proprio l'espressione del genere possa essere il criterio che guida gli apprendenti nella scelta delle strutture sintattiche.

Possiamo allora introdurre il concetto della naturalezza così come concettualizzato nell'ambito delle teoria della Morfologia Naturale: le lingue sembrerebbero preferire una corrispondenza biunivoca tra forma e funzione (Dressler 2006). Possiamo scomporre l'idea generale di naturalezza in due componenti: la trasparenza, per cui data una forma è possibile identificare una e una sola funzione veicolata, e l'uniformità, per cui una data funzione è espressa da una e una sola forma (Wurzel 1989).

La relazione rilevante ai nostri fini è quella tra la struttura copulare e il genere del referente. La domanda che ci poniamo quindi è se il grado di trasparenza e di

naturalezza delle due strutture antagoniste sia alla base delle preferenze mostrate dagli apprendenti. Analizziamo allora le due strutture in competizione cercando indizi della loro maggiore o minore naturalezza rispetto al genere.

Abbiamo già osservato come il pronome *to* sia indeclinabile e di conseguenza non concordi in genere con il referente. In effetti la struttura che ne fa uso può essere usata con nomi di tutte le classi: maschili, femminili e neutri, animati e inanimati, umani e non umani ecc. (Tabella 3). In breve, il pronome *to* è totalmente opaco rispetto al genere del referente.

Tabella 3 - Classi nominali associate alla costruzione *to jest*

<table>
<tr><td rowspan="6">*to jest*</td><td>*strażak*</td><td>‘pompiere’</td><td rowspan="3">♂</td><td rowspan="2">animato</td><td>umano</td></tr>
<tr><td>*pies*</td><td>‘cane’</td><td>non umano</td></tr>
<tr><td>*dom*</td><td>‘casa’</td><td colspan="2">inanimato</td></tr>
<tr><td>*dziewczyna*</td><td>‘ragazza’</td><td rowspan="3">♀</td><td rowspan="2">animato</td><td>umano</td></tr>
<tr><td>żaba</td><td>‘rana’</td><td>non umano</td></tr>
<tr><td>*herbata*</td><td>‘tè’</td><td colspan="2">inanimato</td></tr>
</table>

Andiamo oltre. Il genere della maggior parte dei nomi polacchi può essere determinato dalla terminazione del nominativo singolare: ad esempio, generalmente sono maschili quei nomi che al nominativo presentano una terminazione in consonante, come *brat* ‘fratello’ o *zegar* ‘orologio’ (Tabella 4).

Tabella 4 - Relazione tra genere grammaticale e morfologia nell’input VILLA

NOM	terminazione	genere	
brat	**-Ø**	♂ animato	‘fratello’
zegar	**-Ø**	♂ inanimato	‘orologio’
biurko	*-o*	N	‘scrivania’
lampa	*-a*	♀	‘lampada’

Questa categoria è facilmente identificabile da un punto di vista metalinguistico, classificando i suoni sfruttati dalle lingue del mondo in base al modo in cui sono articolati. Ricordiamo però che i partecipanti al progetto VILLA non avevano alcuna particolare conoscenza tecnica in materia, per cui non è detto che la classe delle ‘consonanti’ sia così immediata da identificare, specie tenendo conto del fatto che questa è composta da un discreto numero di elementi foneticamente anche molto diversi l’uno dall’altro (vedi la Tabella 5 per un elenco parziale).

Tabella 5 - Nominativo singolare maschile in consonante: terminazioni possibili

	terminazione	
strażak	/k/	'pompiere'
włoch	/x/	'italiano'
kucharz	/ʒ/	'cuoco'
niemiec	/ts/	'tedesco'
francuz	/s/	'francese'
samolot	/t/	'aereo'
papier	/r/	'carte'
stół	/w/	'tavolo'
dom	/m/	'casa'
lód	/d/	'ghiaccio

Ciò si pone in particolare contrasto con il comportamento dell'italiano, in cui le terminazioni delle parole mostrano una variabilità di gran lunga minore (Tabella 6). Almeno nel caso dei nomi maschili in *-o* e di quelli femminili in *-a*, raggruppare i nomi in classi di genere basandosi sulla loro terminazione è decisamente più immediato.

Tabella 6 - Relazione tra genere grammaticale e morfologia – italiano

	terminazione	genere
lup-o	*-o/-i*	♂
ros-a	*-a/-e*	♀
color-e	*-e/-i*	♂
ret-e		♀

Come già abbiamo visto, anche in polacco la gran parte dei nomi femminili presenta una terminazione del nominativo in *-a*: sembrerebbe allora che almeno in questo caso sia più immediato associare la forma di un nome al genere grammaticale corrispondente. Bisogna però considerare che i nomi polacchi vengono declinati in sette casi, le cui terminazioni possono sovrapporsi tra un paradigma e l'altro (Rothstein 2002). È questo il caso anche della terminazione *-a*, che, come abbiamo detto, è associata principalmente al nominativo singolare dei nomi femminili (riga a, Tabella 7), ma ricorre anche nel paradigma dei nomi maschili con due funzioni particolarmente salienti. Il genitivo singolare dei nomi maschili, infatti, uscente proprio in *-a*, è il caso dell'oggetto diretto con nomi animati (riga b) o in presenza

della negazione (riga c), e addirittura del soggetto in dipendenza della costruzione *nie ma*, 'non c'è' (riga d). È chiaro dunque come anche nel caso della terminazione *-a* l'associazione tra forma e funzione non sia del tutto immediata.

Tabella 7 - Relazione tra la terminazione *-a* e il genere del referente

		caso	funzione sintattica	genere	
a	*to jest aktork-a*	NOM ♀	SOGG	♀	'questa è un'attrice'
b	*ona ma brat-a*	GEN ♂	OGG	♂	'lei ha un fratello'
c	*ona nie ma brat-a*	GEN ♂	OGG	♂	'lei non ha un fratello'
d	*nie ma brat-a*	GEN ♂	SOGG	♂	'il fratello non c'è'

Lo scenario è radicalmente diverso per il caso strumentale: nell'ambito dell'input VILLA[3] le due terminazioni *-em* e -ą sono perfettamente univoche, tanto che un nome in *-em* può solo essere maschile e al caso strumentale, e viceversa un nome maschile al caso strumentale potrà avere solo la terminazione in *-em*; lo stesso vale per la terminazione *-ą* dei nomi femminili (Tabella 8). È evidente come questa situazione sia molto diversa dal sincretismo diffuso che si riscontra in altre associazioni tra forma e funzione.

Tabella 8 - Relazione tra forma e funzione, caso strumentale

	terminazione	genere	
strażak-iem	*-em*	♂	'pompiere'
kucharz-em	*-em*	♂	'cuoco'
samolot-em	*-em*	♂	'aereo'
dom-em	*-em*	♂	'casa'
piłk-ą	*-ą*	♀	'palla'
dziewczyn-ą	*-ą*	♀	'ragazza'
lalk-ą	*-ą*	♀	'bambola'
aktork-ą	*-ą*	♀	'attrice'

[3] Non bisogna dimenticare che il progetto VILLA è un esperimento, e che come tale si propone di verificare il comportamento degli apprendenti in condizioni controllate. A questo scopo, l'input è stato appositamente manipolato in modo tale da eliminare alcuni elementi di complessità che avrebbero potuto inquinare l'interpretazione delle variabili oggetto di studio. In particolare, sono stati di fatto esclusi i nomi neutri, che condividono con i nomi maschili la terminazione in *-em* dello strumentale, ma presentano un nominativo in *-o* oppure *-ę* (es. *dziecko*-NOM *dzieckiem*-STRU 'bambino') e i nomi maschili declinati secondo il paradigma femminile (es. *kierowca*-NOM *kierowcą*-STRUM 'autista').

Riassumendo, dunque (Tabella 9), nelle frasi copulari con strutture *to jest* + NOM il genere del referente è espresso in maniera ambigua sia dal pronome, che essendo invariabile è del tutto opaco, sia dalla terminazione del nome: le terminazioni in consonante dei nomi maschili possono essere difficili da riunire in una singola classe (riga a), e la terminazione in *-a* dei nomi femminili ricorre anche in alcune funzioni particolarmente salienti del paradigma maschile (riga b). Nella costruzione *on/ona jest* + STRUM, al contrario, il genere è espresso in maniera esplicita e univoca sia dal pronome, che assume diverse forme a seconda del referente, sia dalla terminazione di caso, che come abbiamo visto identifica in modo univoco il genere e il caso del nome (righe c e d).

Tabella 9 - Naturalezza delle strutture copulari polacche – frasi dichiarative

	genere	pronome	copula	complemento	
a		to	jest	*strażak-Ø*	'questo è un pompiere'
	♂	?		?	
b		to	jest	studentk-a	'questa è una studentessa'
	♀	?		?	
c		on	jest	strażaki-em	'lui è un pompiere'
	♂	♂		♂	
d		ona	jest	studentk-ą	'lei è una studentessa'
	♀	♀		♀	

Lo stesso vale per le strutture copulari nelle domande (Tabella 10). In questo caso però il pronome interrogativo è opaco sia nella costruzione con *to* (righe a e b), sia in quella con i pronomi personali *on/ona* (righe c e d), in quanto questo pronome distingue solo il genere 'animato' (*kto*-NOM, *kim*-STRUM) e quello 'non animato' (*co*-NOM, *czym*-STRUM).

Tabella 10 - Naturalezza delle strutture copulari polacche – domande

	genere	PN interrogativo	PN personale	copula	
a		*kto*	*to*	*jest*	'Chi è questo/a?'
	♂	?	?		
b		*kto*	*to*	*jest*	'Chi è questo/a?'
	♀	?	?		

c		*kim*	*on*	*jest*	‘Chi è lui?’
	♂	?	♂		
d		*kim*	*ona*	*jest*	‘Chi è lei?’
	♀	?	♀		

Sembra quindi che il vero luogo in cui il genere del referente è immancabilmente espresso in modo esplicito sia il pronome personale: è ben possibile di conseguenza che gli apprendenti si basino principalmente su di esso per individuare ed esprimere questa categoria. Bisogna anche considerare che nella lingua madre degli apprendenti manca un elemento equivalente a *to*, mentre sono presenti due pronomi personali perfettamente sovrapponibili a *on* e *ona*, cioè *lui* e *lei*. Resta il fatto che la costruzione *on/ona jest* + STRUM è non solo più frequente, ma anche realizzata con maggior precisione della struttura antagonista, il che implica che anche il nome sia stato fornito nella forma richiesta. Ciò suggerisce che il successo di questa struttura non sia da ricercare nel solo pronome, ma piuttosto nella maggiore naturalezza della terminazione di caso e della struttura nel complesso.

Accenniamo soltanto a un paio di motivazioni che potrebbero giustificare la preferenza degli apprendenti per strutture che esprimano il genere in maniera esplicita. In primo luogo, come si è detto, il genere (o piuttosto il sesso) del referente era reso molto saliente dalla struttura del test, grazie alla visualizzazione di una icona che lo indicava con molta chiarezza. È possibile perciò che gli apprendenti abbiano considerato questo valore come particolarmente rilevante per il compito che veniva loro richiesto. In secondo luogo, da un punto di vista strettamente linguistico, il genere è un importante parametro di categorizzazione della realtà, che si basa su un criterio semantico intuitivo (Corbett 1991: 10), specialmente nel caso di referenti umani. Da ciò deriva anche che possa essere usato con efficacia per creare coesione all’interno del testo, cioè per richiamare un personaggio già nominato in precedenza utilizzando pronomi o altri strumenti anaforici (Frajzyngier / Shay 2003: 180).

6. *Conclusioni*

I risultati di questo studio naturalmente non possono essere applicati direttamente alla didattica dell’italiano L2. In primo luogo l’oggetto della ricerca, cioè la categoria del caso, non è presente in italiano; in secondo luogo l’input del progetto VILLA è stato parzialmente manipolato e potrebbe non rispecchiare l’input naturale cui si trova esposto l’apprendente. Proprio questo però è il senso di lavori

altamente sperimentali: isolare specifiche variabili che potrebbero determinare il comportamento dell'apprendente e studiarne gli effetti sull'acquisizione, in modo da adattare la didattica in modo appropriato. Se le difficoltà incontrate dall'apprendente possono essere a volte poco intuitive da spiegare, almeno dal punto di vista del madrelingua, la ricerca può fornire delle risposte basate su studi sperimentali che mostrano come gli apprendenti reagiscono a fattori non immediatamente quantificabili nel contesto della classe. È il caso di questo studio: il ruolo di due fattori ovvi, quali la frequenza da un lato e la complessità morfosintattica della struttura dall'altro, in realtà non spiegano il comportamento dell'apprendente, tanto che le due ipotesi, formulate tenendo conto di questi due parametri, sono clamorosamente disattese nei dati. Emerge invece in modo inequivocabile il ruolo di un altro fattore, meno intuitivo e più sottile da quantificare, che però guida con molta chiarezza le scelte degli apprendenti: la struttura vincente è quella che permette di esprimere il genere (il sesso) del referente nel modo più esplicito, per motivi di cui non possiamo occuparci in questa sede (abbiamo però rapidamente citato il ruolo del genere nella categorizzazione della realtà e la sua funzione coesiva a livello testuale).

Identificare i fattori che influenzano l'acquisizione di una determinata struttura è compito del linguista, sulla base di studi sperimentali rigorosamente controllati, in modo da limitare quanto più possibile ogni interferenza con le infinite variabili che caratterizzano il percorso di apprendimento. Sulla base di questi risultati, l'insegnante può poi adattare la propria didattica in modo da renderla il più possibile naturale. Ciò richiederà coerenza con le sequenze di acquisizione spontanea e attenzione ai fattori che le influenzano, quali frequenza, complessità e naturalezza, ciascuna dotata di un proprio peso specifico e coinvolta in interazioni con le altre.

La conclusione di lunga portata che vorremo trarre da questo lavoro è che per dichiarare una particolare struttura linguistica 'facile' o 'difficile' non sono sufficienti parametri intuitivi come la frequenza nell'input e la complessità morfosintattica; al contrario, la difficoltà complessiva dipenderà da un complesso intreccio di motivazioni contrastanti, di cui due sono sicuramente quelle citate, ma altre possono essere più sottili e ardue da individuare dalla prospettiva dell'insegnante. La naturalezza, di cui abbiamo trattato in questo lavoro, può essere determinata solo ponendosi nella prospettiva dell'apprendente, cioè considerandone le priorità comunicative che possono orientarne le scelte anche in contrasto con gli obiettivi di 'correttezza' propri della didattica.

Bibliografia

Corbett, Greville (1991) *Gender*, Cambridge, Cambridge University Press.

Dimroth, Christine / Rast, Rebekah / Starren, Marianne / Wątorek, Marzena (2013) "Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project". In Roberts, Leah / Ewert, Anna / Pawlak, Miroslaw / Wrembel, Magdalena (eds.), *EUROSLA Yearbook* 13: 109-138.

Dressler, Wolfgang (2006) "Natural Morphology". In Brown, Keith (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Oxford, Elsevier: 539-540.

Ferguson, Charles (1971) "Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins". In Hymes, Dell (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press: 141-150.

Frajzyngier, Zygmunt / Shay, Erin (2003) *Explaining language structure through systems interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.

Klein, Wolfgang / Perdue, Clive (1997) "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)". *Second Language Research* 13: 301-347.

Rothstein, Robert (2002) "Polish". In Comrie, Bernard / Corbett, Greville (eds.), *The Slavonic Languages*, London/New York, Routledge: 686-758.

Valentini, Ada / Grassi, Roberta (in stampa) "Oltre la frequenza: l'impatto di trasparenza e accento sullo sviluppo lessicale in L2". In Corrà, Loredana (a c. di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Roma, Aracne.

Wurzel, Wolfgang (1989) *Inflectional Morphology and Naturalness*, Dordrecht, Kluwer.

Agnese Sampietro

Università di Valencia

Il linguaggio figurato in un corpus virtuale. Dalla consapevolezza metalinguistica alla competenza metaforica

1. *Introduzione*

Il discente di una lingua straniera si trova sin dall'inizio dell'apprendimento linguistico a dover affrontare la comprensione (e, successivamente, la produzione) del linguaggio non letterale, di cui tutte le lingue sono particolarmente ricche (Lakoff / Johnson 1980); eppure, la ricerca in ambito psicolinguistico e glottodidattico ha mostrato relativamente scarsa attenzione a questo aspetto, al quale si dedica un interesse marginale, semplicemente relativo all'arricchimento della competenza lessicale (Cardona 2008).

Tuttavia, la pratica nell'aula di italiano come lingua straniera (L2) a studenti ispanofoni induce a valorizzare lo sviluppo nei discenti di una certa sensibilità per il riconoscimento dell'input non letterale. È stata in effetti osservata, a vari livelli di competenza linguistica, la tendenza alla traduzione letterale delle espressioni figurate, sia dalla lingua madre (L1) all'italiano L2[1] che in direzione opposta, come confermano i lavori di Landone (2001) e Sampietro (2014).

Nello studio qui presentato vengono analizzate le strategie che gli utenti di un forum virtuale mettono in atto per comprendere e tradurre espressioni non letterali in italiano L2[2]. Si verifica poi se tali strategie corrispondono a quelle riscontrate nella bibliografia riguardante la processazione e comprensione di espressioni idiomatiche in una L2 e, in conclusione, si elaborano indicazioni operative per l'aula di italiano L2, indicate soprattutto per classi omogenee di discenti adulti di lingue affini all'italiano.

---

[1] Nel presente lavoro si userà indistintamente il termine L2 per indicare la lingua seconda o la lingua straniera.

[2] Questo studio è stato possibile grazie alla borsa di studio ACIF 2013 concessa all'autrice dal governo della Generalitat Valenciana (Valencia, Spagna). Ringrazio anche il dottor Anselmo Sampietro per la collaborazione nel calcolo e nell'interpretazione dei dati statistici.

2. *Lo studio del linguaggio figurato*

2.1 *Psicolinguistica: processazione del linguaggio figurato*

La processazione del linguaggio figurato è stata studiata soprattutto in L1. In particolare, la ricerca psicolinguistica ha cercato di verificare se prima si acceda al significato non letterale di un'espressione idiomatica, per poi giungere a quello figurato (come nei modelli composizionali, di tradizione chomskiana; cfr. Bobrow / Bell 1973, Swinney / Cutler 1979) oppure se in un certo modo sia possibile attivare il significato figurato senza accedere previamente a quello letterale (Gibbs 1980); secondo altre ipotesi l'accesso sarebbe, invece, più o meno parallelo (Titone / Connine 1999, Cacciari / Tabossi 1993, Glucksberg 2001) o, ancora, vi sarebbero differenze di processazione in funzione della tipologia della specifica espressione figurata in gioco (Gibbs / Nayak / Cutting 1989).

Anche per quanto riguarda lo studio della processazione delle espressioni idiomatiche in L2, il dibattito ha riguardato l'ordine di processazione del significato letterale e di quello figurato. In generale, gli studi concordano sul fatto che in L2 di frequente viene prima analizzato il significato letterale di un'espressione, per poi passare a quello figurato (Liontas 2002, Cieślicka 2006). La tipologia di espressioni è stata considerata da altri studi come un fattore molto rilevante nella determinazione della priorità di processazione (Abel 2003).

2.2 *Glottodidattica: strategie di comprensione delle espressioni idiomatiche*

Anche in ambito didattico sono stati realizzati studi riguardanti le espressioni idiomatiche volti ad analizzarne le strategie di comprensione. Secondo Cardona (2008), i fattori che influiscono di più sulla corretta comprensione delle forme idiomatiche e sulla scelta della strategia di processazione sono la frequenza d'uso, la difficoltà del lessico interno, il grado di trasparenza e la similarità dell'espressione con una equivalente nella L1.

Cooper (1999) si è avvalso della tecnica del *thinking aloud*[3] per studiare le strategie utilizzate nella comprensione di espressioni idiomatiche di uso frequente e opportunamente contestualizzate in inglese L2 e ha elaborato una tassonomia di strategie di comprensione, presentata nella Tab. 1 assieme ai risultati della sua ricerca.

[3] Il *thinking aloud* è una tecnica che ha l'obiettivo di comprendere al meglio le scelte e le motivazioni che spingono il soggetto esaminato a compiere determinate azioni. Consiste nell'esprimere a voce alta pensieri, sensazioni e opinioni durante lo svolgimento di un'attività (Ericcson / Simon 1993).

Tabella 1 - Le strategie di comprensione delle espressioni metaforiche secondo Cooper (1999)

Tipologia	Strategia	Frequenze relative
Strategie preparatorie	Ripetere o fare la parafrasi	7%
	Analizzare la forma	24%
	Richiedere informazioni all'esaminatore	8%
Strategie inferenziali	Inferire attraverso il contesto	28%
	Utilizzare il significato letterale	19%
	Utilizzare conoscenze pregresse	7%
	Riferirsi ad espressioni idiomatiche nella L1	5%
Altre strategie		2%

Le strategie preparatorie hanno principalmente il ruolo di analizzare e consolidare conoscenze o supposizioni parziali già in possesso dello studente. Appartiene a questa strategia, per esempio, la semplice ripetizione dell'espressione, anche seguita da un'analisi, ma senza arrivare a un'interpretazione. Per esempio, una persona che impara l'inglese dinanzi all'espressione *kill two birds with one stone*, può limitarsi a supporre che l'espressione faccia riferimento a una persona che tira un sasso contro due uccelli, senza provare a inferire il significato figurato dell'espressione, che in italiano corrisponde a *prendere due piccioni con una fava*. Le strategie inferenziali, invece, sono frutto di processi di analisi più profondi dell'espressione e portano a una vera e propria interpretazione, corretta o sbagliata che sia; gli studenti di una L2 possono, per esempio, analizzare il contesto in cui si trova un'espressione idiomatica (come per esempio trovare nel contesto in cui appare l'espressione *kill two birds with one stone* un riferimento a due vantaggi o due risultati positivi) o lasciarsi guidare dal significato letterale degli elementi che la compongono (ad esempio supporre che *kill two birds with one stone* faccia riferimento al buon bottino di un cacciatore che, con un solo tiro, riesce a prendere due uccelli, e, a partire da questa riflessione, intuire il riferimento al significato non letterale dell'espressione) o far riferimento ad altri tipi di conoscenze pregresse per inferirne il significato (per esempio sapere che in spagnolo esiste lo stesso detto, *matar dos pájaros de un tiro* o intuire che l'equivalente in italiano è *prendere due piccioni con una fava*). I suoi risultati mostrano che la strategia favorita dagli studenti è l'inferenza del significato dell'espressione dal contesto in cui si trova, seguita da una semplice analisi della forma e del contesto in cui compare, per poi passare a porre attenzione al significato letterale dell'espressione, in particolar modo agli elementi che la compongono.

Anche se in questo studio non si intende replicare l'esperimento di Cooper (1999), ci basiamo sulla sua tassonomia per analizzare le strategie utilizzate da ispanofoni nella comprensione di un input non letterale in italiano L2, così come

emergono in un corpus tratto da un forum virtuale, analizzando in particolar modo il ricorso alla traduzione letterale. Le domande che guidano il presente studio sono le seguenti:

1. La traduzione letterale è una strategia ricorrente nell'interpretazione e traduzione di espressioni idiomatiche nell'italiano L2 di ispanofoni?
2. Il ricorso alla traduzione letterale si deve a una scarsa consapevolezza, che potremmo definire metalinguistica, del carattere figurato dell'espressione?
3. Riconoscere tale carattere figurato comporta una migliore interpretazione?

3. *Metodologia*

3.1 *Corpus*

Il corpus analizzato è costituito da 50 messaggi del forum italiano-spagnolo del dizionario online *Wordreference*[4], tutti relativi a espressioni da non interpretare letteralmente, come locuzioni, proverbi e figure retoriche[5]. Nella presente ricerca si è tenuto conto solo dei messaggi scritti dall'utente che formula la domanda e spiega i ragionamenti realizzati per inferire il significato dell'espressione. Sono stati presi in considerazione i casi in cui l'utente chiede aiuto sia ai fini della comprensione sia ai fini della traduzione poiché in entrambe le situazioni gli utenti espongono le loro riflessioni, i loro dubbi e le loro supposizioni.

3.2 *Classificazione*

A seguito della selezione del corpus, sono stati classificati i messaggi, indicando dapprima se l'utente nelle sue spiegazioni fa intendere che è consapevole che l'espressione non è da interpretarsi letteralmente; questa è la variabile indipendente del nostro studio. Successivamente, sono state classificate le strategie usate dagli utenti per decifrare o tradurre le espressioni secondo la già menzionata tassonomia di Cooper (1999). Infine, è stata valutata l'adeguatezza dell'interpretazione o traduzione proposta, che ha funto da variabile dipendente.

---

[4] *Wordreference* è un noto dizionario online (cfr. http://www.wordreference.com) consultabile per coppie di lingue (per es. alcune lingue romanze). Dispone anche di dizionari monolingui, dizionari dei sinonimi, tavole di coniugazione e una sezione di forum, in cui gli utenti iscritti possono porre e rispondere a domande di carattere linguistico (data ultima consultazione: 13.05.2014).

[5] Abbiamo deciso di escludere dall'analisi le collocazioni, dato che, come indica Cruse (1986), i componenti di una collocazione contribuiscono a dar significato all'insieme dell'espressione, per cui non si compie la condizione alla base del nostro lavoro, cioè la necessità di inferire il significato figurato di un'espressione.

3.3 *Analisi*

Il corpus è stato sottoposto a un'analisi quantitativa e qualitativa. Dal punto di vista quantitativo, sono state calcolate le frequenze relative di ogni elemento della classificazione, cioè il riconoscimento della componente non letterale, la correttezza dell'interpretazione, le strategie utilizzate e la relazione tra il riconoscimento del senso non letterale e il risultato[6].

Alcune espressioni sono poi state oggetto di un'analisi più approfondita, per identificare meglio le strategie e i processi mentali utilizzati dagli utenti nella comprensione o traduzione di espressioni figurate in italiano L2, così come emergono nel forum.

4. *Risultati*

4.1 *Analisi quantitativa*

In generale, gli utenti riconoscono la componente non letterale del significato delle espressioni figurate, come si può evincere dalla Tab. 2. Probabilmente questo risultato è motivato dal fatto che, prima di scrivere sul forum, gli utenti hanno effettuato altri tipi di ricerche, per esempio in dizionari o motori di ricerca; quindi possono aver già notato che le interpretazioni o traduzioni letterali non si adeguano al contesto.

Tabella 2 - Riconoscimento della componente non letterale

	Frequenze assolute	**Frequenze relative**
non riconoscimento	7	14%
riconoscimento	43	86%
Totale	50	

Per quanto riguarda l'esito del processo di comprensione/traduzione, generalmente le espressioni vengono interpretate correttamente, anche se la differenza tra risultati corretti (40%) e scorretti (30%) è minima, come mostra la Tab. 3.

[6] Dato che il corpus è piuttosto ridotto (50 messaggi), non sono state realizzate prove statistiche più elaborate, come lo studio dell'associazione fra variabili qualitative (cfr. Sampietro 2015) e l'analisi quantitativa si è limitata allo studio delle frequenze assolute e di alcune frequenze relative.

Tabella 3 - Esito dell'interpretazione dell'espressione

Esito	Frequenze assolute	Frequenze relative
scorretto	15	30%
corretto	20	40%
non specificato	15	30%

Le strategie più utilizzate dagli utenti del forum sono la traduzione letterale (22%), seguita dalla ricerca di altre espressioni idiomatiche (= EI simile; 18%), come si vede nella Tab. 4.

Tabella 4 - Strategie utilizzate

Strategie	Frequenze assolute	Frequenze relative	Tipo	Frequenze assolute	Frequenze relative
Preparatorie	17	34%	Ripetere	2	4%
			Chiedere inform.	8	16%
			Analizzare	7	14%
Inferenziali	31	62%	Contesto	8	16%
			Traduzione letterale	11	22%
			EI simile	9	18%
			Info precedente	3	6%
Altre	2	4%	altre	2	4%

Notiamo quindi che la traduzione letterale è la strategia più ricorrente, nonostante gli utenti normalmente riconoscano che l'espressione è figurata, quindi da non interpretare letteralmente. Di conseguenza, il ricorso alla traduzione letterale non si deve attribuire a una scarsa consapevolezza di quella che Wulff (2012) definisce "idiomaticità" dell'espressione, come era stato supposto.

Riguardo alle strategie più efficaci, i risultati della Tab. 5 mostrano che la traduzione letterale, per quanto sia la strategia più ricorrente, è quella che porta a meno risultati positivi. Tra le strategie che danno i risultati migliori si trovano la ricerca di un'espressione idiomatica simile e l'inferenza a partire dal contesto.

Tabella 5 - Risultato delle strategie

Strategia	Risposta corretta	Risposta sbagliata	Non risponde	Totale
Analizzare	2		5	7
Ripetere		1	1	2
Chiedere informaz.			8	8

Contesto	6	2		8
Traduzione letterale	4	7		11
EI simile	6	3		9
Informaz. già possedute	2	1		3
Altre		1	1	2
Totale	20	15	15	50

Come indicato nelle ipotesi iniziali di questo studio, riconoscere il carattere figurato dell'espressione sia nella comprensione che nella traduzione, conduce indubbiamente a una migliore interpretazione, come si evince dalla Tab. 6. Osserviamo che, se non è riconosciuto il carattere idiomatico dell'espressione, non si risponde in modo corretto. Tuttavia, riconoscere l'idiomaticità non è garanzia di una corretta interpretazione. Ci sono pur sempre 11 casi (22%) in cui riconoscere l'idiomaticità non porta a un'interpretazione o produzione corretta.

Tabella 6 - Influsso del riconoscimento del carattere figurato sull'esito dell'interpretazione

	Sbagliato	Corretto	Non risponde	Totale
non riconoscimento	4	0	3	7
riconoscimento	11	20	12	43
Totale	16	20	15	50

4.2 *Analisi qualitativa*

Per l'analisi qualitativa di questo lavoro si è proceduto con un esame approfondito di dieci messaggi del forum in cui l'utente si è avvalso della traduzione letterale. Quest'ulteriore analisi è stata effettuata al fine di capire meglio quali motivazioni e quali ragionamenti spingano l'utente a interpretare letteralmente l'espressione, nonostante riconosca che tale strategia non è adeguata. Presentiamo di seguito quattro esempi.

(1) Ciao a tutti! vorrei sapere se esiste in italiano il termine "parrilla televisiva" come in spagnolo. Esiste "griglia tv"?? cioè nel senso di "programmazione"?
Grazie!![7]

[7] Per motivi etici (cfr. Herring 1996) abbiamo omesso il nome dell'utente e l'indirizzo esatto del *thread*; inoltre, abbiamo ottenuto autorizzazione esplicita del responsabile del sito a utilizzare i dati del forum per questo studio.

In questo caso l'utente si rende conto che il termine *parrilla* ('griglia') è usato metaforicamente in spagnolo nell'espressione *parrilla televisiva*, che fa riferimento al palinsesto televisivo. Probabilmente la frequenza dell'espressione spagnola rende meno visibile la sua origine metaforica[8]. Con *griglia tv* l'utente applica una strategia comunicativa di *transfer* dalla L1 alla L2 (Bialystok, 1990), frequente tra lingue affini.

(2) Cioa [sic] a tutti! En juegos como Final Fantasy I y V (ver. GBA) se utiliza a menudo la frase: Sogni d'oro, [...] Sé que la traducción literal de esta frase seria [sic]: Sueños de oro. La cuestión es: ¿Esta expresión es formal o informal?¿En qué contexto se puede utilizar?¿Se le puede desear Sogni d'oro a un familiar/amigo/conocido?[9]

L'associazione tra il sogno e un metallo è riconosciuta dall'utente come chiaramente metaforica. Per tale motivo, l'utente chiede consigli su come usare l'espressione e sul suo registro. Capisce anche il significato, ma propone come traduzione letterale *sueños de oro*, benché l'espressione spagnola corrispondente sia *que sueñes con los angelitos* (ti auguro di sognare angioletti [TdA]). Dato che l'utente è madrelingua spagnola, saprà probabilmente qual è la formula equivalente nella sua lingua; eppure, ricorre a una traduzione letterale. Vediamo in questo esempio, rinforzata, l'ipotesi che tra lingue affini ci sia una tendenza alla traduzione letterale anche di forme idiomatiche riconosciute come tali e anche dalla L2 alla L1. Risulta difficile astrarre dalle parole utilizzate nell'espressione e trasporle correttamente nell'altra lingua per arrivare al vero significato.

(3) [...] Quería saber cómo se podría traducir la expresión "seguir en pie" al italiano. Significa que algo aún es válido o que se va a llevar a cabo...o que "se está seguro/a de algo".
"¿Todavía sigue en pie tu propuesta para ir a [sic] cine el sábado?"
¿Podría ser?:
"È ancora in piedi la tua proposta per [sic] andare al cinema sabato?"
[...][10]

---

[8] Poiché la corretta traduzione è riportata sul dizionario Hoepli spagnolo-italiano, disponibile anche online all'indirizzo http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Spagnolo-Italiano/ (data ultima consultazione: 27.05.2014), riteniamo probabile che l'utente non abbia effettuato una ricerca esaustiva del termine.

[9] Ciao a tutti! In alcuni giochi come *Final Fantasy I* e *V* (vedi GBA) si usa spesso la frase "Sogni d'oro" [...]. So che la traduzione letterale di questa frase sarebbe *sueños de oro*. La questione è: quest'espressione è formale o informale? In che contesto si può usare? Si può dire "sogni d'oro" a un parente/amico/conoscente? [TdA].

[10] Vorrei sapere come si potrebbe tradurre l'espressione "seguir en pie" in italiano. Significa che qualcosa è ancora valido o che si porterà a termine o che si è sicuri di qualcosa. Per esempio: "todavía sigue en pie tu propuesta para ir a cine el sábado?" Potrebbe essere: "È ancora in piedi la tua proposta per andare al cinema sabato?" [...] [TdA].

Questo messaggio è un tipico esempio di ricorso alla traduzione letterale, anche se si riconosce che l'espressione non è da interpretare letteralmente. In effetti, l'utente spiega chiaramente quali sono i diversi significati della locuzione. Probabilmente la somiglianza tipologica delle due lingue porta a non interpretare come stonata la traduzione letterale dell'espressione, che però risulta quasi incomprensibile in italiano. Vediamo quindi che a volte, nonostante una certa consapevolezza metalinguistica del carattere figurato della forma problematica, non si evita la traduzione letterale.

L'ultimo esempio mostra, al contrario, il rifiuto ad accettare la traduzione letterale, che nel caso specifico sarebbe stata invece perfettamente adeguata:

(4) Quisiera saber si la expresión en italiano es "l'erba cattiva è più resistente" o si esta expresión es inventada y por lo tanto habría otra. Muchas gracias[11]

Qui si vuole tradurre il detto *yerba mala nunca muere*, che ha come corrispondenza l'italiano *l'erba cattiva non muore mai*. L'utente riconosce che si tratta di un'unità fraseologica, probabilmente perché è consapevole delle occasioni in cui si usa nella sua lingua madre o riconosce il doppio senso (letterale e figurato) dell'espressione. Anche se esiste un equivalente perfetto in italiano, l'utente non osa tradurre l'espressione letteralmente e si limita a farne la parafrasi. In effetti, riconosce che l'espressione proposta potrebbe essere inventata. La traduzione letterale è quindi una risorsa frequentemente utilizzata, ma a volte percepita come erronea e quindi evitata.

5. *Discussione*

Lo studio realizzato ha permesso di dare uno sguardo ai processi di comprensione e traduzione di input non letterali nell'italiano L2 di ispanofoni.

In riferimento alle domande di ricerca poste nel § 2.2, possiamo anzitutto concludere che i risultati dello studio hanno mostrato che le strategie più frequenti sono, al primo posto, la traduzione letterale (utilizzata in quasi un quarto delle occasioni) e, in secondo ordine, la ricerca di un'espressione idiomatica simile. A differenza dei risultati di altri studi sulla comprensione delle espressioni idiomatiche in L2 (Liontas 2002; Cooper 1999), l'appoggio al contesto costituisce nella presente ricerca solo la terza strategia utilizzata, a pari merito con la semplice richiesta di informazioni agli altri utenti.

[11] Vorrei sapere se l'espressione italiana è "l'erba cattiva è più resistente" o se questa espressione è inventata, per cui ce ne sarebbe un'altra. Grazie mille" [TdA].

I risultati corroborano la percezione che avevamo riscontrato in aula che la traduzione letterale sia una strategia ricorrente negli alunni ispanofoni.

In molti casi gli utenti si rendono conto che le espressioni che desiderano tradurre o comprendere non si debbano interpretare letteralmente, ma ricorrono comunque alla traduzione letterale. Da un lato, questa tendenza si deve imputare a una certa mancanza di competenza metalinguistica e a una certa esitazione nel superamento della traduzione letterale come strategia comunicativa. Dall'altro, la somiglianza tipologica tra lo spagnolo e l'italiano giustifica un più frequente ricorso a tale strategia. Già studi in ambito psicolinguistico (cfr. Bialystok 1990) hanno indicato che le strategie di comunicazione in una L2 basate sul trasferimento di termini dalla L1 sono più frequenti nei casi in cui è percepita una maggior vicinanza tipologica tra le due lingue.

Per quanto riguarda la seconda domanda, è stata rigettata l'ipotesi che la traduzione letterale sia da imputare a una scarsa competenza metalinguistica. In generale, gli utenti riconoscono che si tratta di espressioni da non interpretare letteralmente. Al riguardo è necessario però tenere conto del fatto che molti utenti ricorrono al forum solo dopo aver consultato altre fonti, che potrebbero aver aiutato a comprendere che l'espressione è figurata. In ogni caso, nell'analisi qualitativa abbiamo visto che spesso l'idiomaticità dell'espressione è riconosciuta, sia nella L1 che nella L2, ma l'utente non fa il passo successivo, cioè non supera il significato letterale delle parole, cercando espressioni adeguate al contesto. Riteniamo che gli studenti ispanofoni di italiano abbiano in genere la consapevolezza metalinguistica della natura non letterale del significato di queste espressioni, dato che sono capaci di riconoscerne il carattere figurato, ma non abbiano sviluppato sufficientemente quella che Levorato (1993) definisce come "competenza metaforica", una competenza cioè che permetta loro di comprendere o tradurre l'espressione in modo adeguato. Crediamo che, a parità di riconoscimento della natura figurata dell'espressione, la differenza tra gli utenti che continuano a utilizzare la traduzione letterale e quelli che si avvalgono di altre strategie inferenziali è pari al passaggio da una semplice coscienza metalinguistica all'operatività della competenza metaforica. Nel caso in cui si opta per la traduzione letterale, in molti casi non è riconosciuta la natura figurata dell'espressione; quando essa viene riconosciuta, senza tuttavia astrarsi dall'espressione verbale, si ricorre di nuovo alla traduzione letterale, con dubbi, oppure si ricercano espressioni idiomatiche simili nella lingua obiettivo; un passo ulteriore è l'integrazione dell'informazione contestuale, attraverso la quale si giunge al vero significato dell'espressione.

Infine, i dati quantitativi della nostra analisi indicano che, se non è riconosciuto il carattere idiomatico dell'espressione, non si risponde in modo corretto. Eppure, percepire l'idiomaticità della frase non ne garantisce la corretta interpretazione.

6. *Conclusioni*

Il presente studio ha permesso di corroborare alcune osservazioni realizzate nell'aula di italiano L2 per studenti ispanofoni riguardo alla comprensione e alla traduzione del linguaggio figurato. L'analisi delle strategie d'interpretazione del linguaggio figurato in italiano L2 utilizzate dagli utenti ispanofoni di un forum linguistico ha mostrato una tendenza alla traduzione letterale delle espressioni. Contrariamente alle previsioni, il ricorso a questa strategia non è dovuto a una scarsa sensibilità per la natura metaforica di certe unità lessicali, ma probabilmente alla vicinanza tipologica tra l'italiano e lo spagnolo, che potrebbe indurre i parlanti della L2 a tradurre letteralmente o inventare termini. Difatti, tra lingue affini è frequente il ricorso a strategie comunicative basate sulla L1, come il *transfer* dalla lingua materna o il calco semantico (Bialystok 1990).

Nonostante questa ricerca non si sia basata su uno studio sperimentale, le implicazioni didattiche sono notevoli. In primo luogo, nell'insegnamento dell'italiano a parlanti di lingue affini è necessario potenziare l'input in L2, al fine di rendere esplicite le similitudini tra le due lingue e farne tesoro. Al contempo, però, non bisogna accentuare la tendenza naturale alla traduzione letterale. Nell'insegnamento e apprendimento del linguaggio figurato, in particolar modo, potrebbero risultare molto utili le attività di tipo contrastivo, anch'esse volte al potenziamento dell'input, nelle quali da una parte si accentua la riflessione metalinguistica sullo spagnolo, riflettendo, per esempio, sul carattere idiomatico e figurato di alcune espressioni nella L1, dall'altra si imparano espressioni italiane utili per esprimersi adeguatamente nella lingua e conoscere meglio la cultura.

In sostanza, siamo d'accordo con Quiroga (2006) nell'insistere sulla necessità di introdurre lo studio delle unità fraseologiche sin dai primi livelli d'insegnamento dell'italiano a stranieri. Ovviamente, le prime attività dovrebbero far leva maggiormente sulle analogie tra le due lingue e si dovrebbero concentrare su espressioni molto frequenti, per poi passare ad analizzare le differenze nell'uso delle unità fraseologiche e infine, ai livelli più avanzati, riflettere sull'ironia e i doppi sensi di alcune espressioni. L'insegnamento delle espressioni figurate deve avvenire il più possibile in modo contestualizzato, evitando le liste di espressioni alfabetiche o le schede lessicali che indicano l'uso di uno stesso termine in espressioni diverse, alla guisa di un dizionario.

A nostro avviso, questo studio conferma anche la necessità di migliorare i dizionari di italiano, soprattutto quelli online. Durante la ricerca, al fine di "ricostruire" il ragionamento mentale realizzato dall'utente, sono state effettuate ricerche su due

dei principali dizionari di italiano presenti in rete, il *Garzanti* e il *Treccani*[12]. In entrambi i portali le unità fraseologiche sono relegate a parti più che marginali della definizione, soprattutto se appartengono a registri colloquiali. Da questo punto di vista, il dizionario di italiano che mette a disposizione *Wordreference* è a volte molto più ricco. Inoltre, se i dizionari monolingui sono carenti di unità fraseologiche, quelli bilingui lo sono ancor di più.

Dato l'impiego molto diffuso della rete nell'apprendimento linguistico, una maggiore cura per le espressioni idiomatiche nei dizionari più 'tradizionali' sarebbe ormai auspicabile.

Bibliografia

Abel, Beate (2003) "English idioms in the first language and second language lexicon: A dual representation approach". *Second Language Research* 19/4: 329-358.

Bialystok, Ellen (1990) *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford, Blackwell.

Bobrow, Samuel A. / Bell, Susan M. (1973) "On catching on to idiomatic expressions". *Memory and Cognition* 1/3: 343-346.

Cacciari, Cristina / Tabossi, Paola (eds.), (1993) *Idioms: Processing, structure and interpretation*, London, Erlbaum.

Cardona, Mario (2008) "La comprensione e produzione di *idioms*. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche". *Studi di Glottodidattica* 3: 45-64.

Cieślicka, Anna (2006) "Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners". *Second Language Research* 22/2: 115-144.

Cooper, Thomas C. (1999) "Processing idioms by L2 learners of English". *TESOL Quarterly* 33/2: 233-262.

Cruse, David A. (1986) *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ericsson, K. Anders / Simon, Herbert A. ([1984] 1993) *Protocol Analysis: Verbal Reports As Data*, Cambridge, MIT Press.

Gibbs, Raymond W. (1980) "Spilling the beans on understanding and memory for idioms in context". *Memory and Cognition* 8: 149-156.

Gibbs, Raymond W. / Nayak, Nandini P. / Cutting, Cooper (1989) "How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing". *Journal of Memory and Language* 28: 576-593.

Glucksberg, Sam (2001) *Understanding Figurative Language. From Metaphor to Idioms*, Oxford, Oxford University Press.

Herring, Susan C. (1996) "Linguistic and critical analysis of computer-mediated communication. Some ethical and scholarly considerations". *The Information Society: An International Journal* 12/2: 153-168.

[12] Cfr., rispettivamente, www.garzantilinguistica.it e www.treccani.it (data ultima consultazione: 26.05.2014).

Irujo, Suzanne (1986) "Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language". *TESOL Quarterly* 20/2: 287-304.

Lakoff, George / Johnson, Mark (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

Landone, Elena (2001) "*Consciousness-raising* e la traduzione per unità lessicali". In Cancellier, Antonella / Londero, Renata (a c. di), *Italiano e spagnolo a contatto. XIX Convegno dell'A. ISP.I*, Padova, Unipress: 141-149.

Levorato, Maria Cristina (1993) "The acquisition of idiom and development of figurative competence". In Cacciari / Tabossi (eds.): 101-128.

Liontas, John (2002) "Context and idiom understanding in second languages". *EUROSLA Yearbook* 2: 155-185.

Quiroga, Paula (2006) *Fraseología italo-española. Aspectos de lingüística aplicada y contrastiva*, Granada, Método Ediciones.

Sampietro, Agnese (2015) "La comprensión del lenguaje figurado en la L2. Estudio de un foro virtual". *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 25/1: 15-34. DOI: 10.15443/RL2502

Swinney, David A. / Cutler, Anne (1979) "The access and processing of idiomatic expressions". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18: 523-534.

Titone, Debra A. / Connine, Cynthia M. (1999) "On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions". *Journal of Pragmatics* 31: 1655-1674.

Wulff, Stefanie (2012) "Idiomaticity". In Robinson, Peter (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, London, Routledge: 291-293.

Anna Whittle

ICS Guicciardini, Firenze

Elena Nuzzo

Università di Roma Tre

Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di focus on form *rivolto a bambini sinofoni*

1. *Introduzione*

Dopo che, negli anni Ottanta del secolo scorso, era prevalsa l'idea secondo cui la presenza di uno specifico intervento didattico non fosse determinante per favorire l'acquisizione delle seconde lingue, negli ultimi decenni il ruolo dell'insegnamento è stato rivalutato grazie a numerosi studi dai quali emerge come esso consenta una maggiore rapidità di sviluppo della L2, il raggiungimento di più alti livelli di *proficiency* e di una maggiore accuratezza (Doughty 2003).

In linea con tale visione ottimistica del ruolo dell'insegnamento nell'apprendimento delle seconde lingue, in questo contributo[1] mostreremo come un intervento didattico sia stato in grado di alterare una (piccola) tappa nel percorso naturale di acquisizione dell'italiano L2, anche al di là delle aspettative dei ricercatori. La ricerca di cui il presente lavoro costituisce, per così dire, un prodotto collaterale mirava a verificare l'efficacia di un intervento di *focus on form* su un gruppo di apprendenti sinofoni, nel contesto di una classe multilingue di scuola primaria. Oltre a confermare l'efficacia complessiva dell'intervento (cfr. Whittle / Nuzzo 2015), i risultati hanno evidenziato un dato particolarmente interessante, da cui ha preso origine il presente contributo: tra le forme obiettivo dell'esperimento, quella che, in assenza di insegnamento specifico, risulterebbe più lenta da acquisire ha manifestato invece un ritmo di sviluppo superiore alle altre nel contesto di un intervento didattico mirato. Ne discende l'ipotesi che il trattamento didattico abbia interferito sul percorso degli apprendenti rendendo in qualche modo più 'facile' una struttura che normalmente risulta più 'difficile' da apprendere. Questo risultato porta dunque un contributo alla discussione su ciò che determina la maggiore o minore facilità nell'apprendimento di una struttura della lingua obiettivo.

[1] Il contributo è frutto di una stretta collaborazione fra le autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Anna Whittle è responsabile delle sezioni 2 e 3, Elena Nuzzo delle sezioni 1, 4 e 5.

2. *L'input in classe: didattica L1 e didattica L2 a confronto*

Negli anni Ottanta del secolo scorso molti studiosi ritenevano che l'acquisizione della L2 avvenisse in maniera implicita attraverso la semplice esposizione all'input e senza bisogno, perciò, di un insegnamento intenzionale, progettato e mirato su specifiche strutture linguistiche (cfr. per es. Krashen 1985). Tuttavia, gli studi canadesi sugli esiti dei programmi di immersione linguistica in francese (per es. Swain 1985) e dei corsi intensivi di inglese L2 ispirati all'approccio comunicativo (Lightbown / Spada 1990) mostrarono come gli studenti coinvolti raggiungessero ottimi risultati in termini di competenza comunicativa ma livelli di accuratezza linguistica inferiori alle aspettative. Negli anni Novanta si diffuse perciò la convinzione che un insegnamento efficace della L2 dovesse conciliare centralità del significato e attenzione alla forma: questo atteggiamento può essere sintetizzato nell'espressione *focus on form*, ossia una mossa didattica in cui gli insegnanti "overtly draw students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning" (Long 1991: 46)[2].

I bambini non italofoni che frequentano le scuole italiane si trovano in una situazione per molti versi analoga a quella degli alunni canadesi in immersione: l'insegnamento che ricevono in classe è prevalentemente orientato al significato, senza attenzione specifica agli aspetti formali che loro (ma non gli alunni italofoni, principali destinatari dell'attività didattica) avrebbero bisogno di notare. Per esemplificare quanto appena affermato e mettere in evidenza il tipo di input cui sono generalmente esposti a scuola gli alunni parlanti non nativi, confrontiamo una lezione di italiano L1 con una di italiano L2[3], entrambe svoltesi all'interno della stessa classe II di scuola primaria, che accoglie sia bambini di madrelingua italiana sia bambini con L1 diverse (si tratta di una delle classi coinvolte nell'esperimento da cui ha avuto origine il presente studio: cfr. § 3).

---

[2] Naturalmente l'insegnante può selezionare i contenuti della lezione e orientare l'andamento delle attività in modo da moltiplicare le occasioni di focalizzazione su elementi linguistici che valuta sia importante affrontare. A questo proposito c'è chi ritiene più opportuno parlare di *form-focused instruction* ("any pedagogical effort [...] used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly", Spada 1997), riducendo il peso della 'incidentalità'.

[3] Per le trascrizioni sono state adottate le seguenti sigle: AUD (registrazione audio); MAE (maestra); RIC (ricercatrice); i bambini italofoni sono indicati con N, i bambini parlanti quasi-nativi con QN, i bambini del gruppo sperimentale (Adrian, Barbara, Olga, Piero, Renato) con le prime tre lettere del nome fittizio; bbb indica un bambino non identificato. Nella trascrizione sono stati utilizzati i seguenti simboli: (...): parola inintelligibile; <u>cosa fa</u>: parola enfatizzata con l'intonazione; //: sovrapposizione fra due interlocutori; la-?: parola tronca; ((scrive alla lavagna)) informazioni sul contesto extralinguistico. Ogni punto fermo indica una pausa di circa due secondi.

(1) Lezione di italiano L1: l'insegnante parte dalla lirica di García Lorca "La conchiglia" e propone un *brainstorming* sulle 'azioni' del mare; durante la discussione trascrive le proposte alla lavagna.

1. MAE: possiamo? . io ho detto . le azioni del mare . abbiamo visto come . com'è . adesso . cosa fa il mare? . soltanto//
2. bbb: //le onde
3. MAE: no . non fa le onde . mi devi dire l'azione . il verbo . QN1 . il mare?
4. QN1: (...)
5. MAE: voce alta
6. QN1: è liquido
7. MAE: ma cosa fa? . non ho detto com'è . cosa fa? . N02
8. N02: si arrabbia
9. MAE: si arrabbia . il mare si arrabbia
10. N08: maestra . maestra
11. MAE: sì?
12. N08: il mare . (...) . fa le onde
13. MAE: e quindi è mosso . un'altra azione del mare . Valen- . sì QN5
14. PIE: maestra non si può scrivere?
15. bbb: si scatena
16. MAE: si scatena ((scrive alla lavagna))
17. PIE: maestra
18. MAE: dimmi Piero
19. PIE: si può scrivere . di qua? . insieme a questo
20. MAE: sì . va bene
21. PIE: maestra
22. MAE: as- . dimmi
23. PIE: N05 vuole dire due cose
24. MAE: sì . prima vediamo le azioni . e poi . sei prenotato . N04 cosa fa il mare?
25. N04: si agita
26. MAE: si agita . brava ((scrive alla lavagna))
27. bbb: maestra accento su fa . fa

(2) lezione di italiano L2: l'insegnante parte dall'ascolto di una registrazione (AUD) di rumori in diversi ambienti domestici e sollecita un *brainstorming* in cui i bambini devono indovinare di quale ambiente si tratti e che azioni vi svolgano gli abitanti della casa (materiali da Casati *et al*. 2007: 13).

1. RIC: che cosa fanno in cucina? . . Renato . no aspetta . aspetta . perché qui c'è troppa confusione . allora . Renato . che cosa fanno . in cucina?
2. REN: (...) i piatti
3. RIC: non ho capito la-?

4. bbb: lavano i piatti
5. RIC: lavano i piatti . QN6
6. QN6: mangiano
7. RIC: mangiano . N02
8. N02:apparecchiano
9. RIC: apparecchiano . altre cose che fanno in cucina . QN3?
10. QN3: bevano
11. RIC: bevono . bene . sssttt
12. AUD: la cucina
13. RIC: ha indovinato . Renato . ascoltate bene . ascoltate . dobbiamo finire di ascoltare tutto
14. AUD: ((rumori di doccia e sciacquone))
15. RIC: Olga
16. OLG: il bagno
17. RIC: che cosa fanno in bagno? . . Adrian . che cosa fanno in bagno?
18. PIE: si lava
19. RIC: come hai detto Piero?
20. PIE: si lavano

In primo luogo, notiamo una differenza nell'uso della lingua parlata e scritta. Entrambe le docenti lavorano in modalità orale; tuttavia, in (1) i bambini trascrivono, copiando dalla lavagna, i contributi raccolti durante il *brainstorming* e questo impone loro di gestire due codici contemporaneamente (cfr. 1.19 e 1.27), mentre in (2) i bambini sono liberi di partecipare senza preoccupazioni riguardo al prodotto scritto finale.

In secondo luogo, se si esamina il *focus* della proposta didattica, appare chiaro che l'intervento L1 è centrato sul significato (*focus on meaning*) e quello L2 sulla forma (*focus on form*). Pur inaugurandosi con un riferimento esplicito alla grammatica ("le azioni") e caratterizzandosi con l'elicitazione di una forma verbale (*che cosa fa il mare?*), l'attività L1 è stata progettata per espandere il lessico dei bambini, sollecitare la loro immaginazione e costruire un repertorio a cui attingere per la composizione di testi poetici. L'attività L2, invece, sebbene non faccia riferimento all'informazione grammaticale, è stata progettata per stimolare la produzione di una precisa forma verbale (la terza persona plurale dell'indicativo presente). Le due docenti entrano in classe con obiettivi didattici diversi, anche se non sempre esplicitati: i bambini della classe non penseranno mai al *brainstorming* sulla casa come a un'attività di grammatica, eppure tutte le mosse della docente li guidano a notare e 'manipolare' proprio una struttura grammaticale.

In terzo luogo, se si prendono in considerazione le sequenze intere (cfr. Whittle / Nuzzo 2015: 17-21), che durano entrambe circa dieci minuti, è possibile verificare come la partecipazione dei bambini non nativi sia molto diversa nelle due attivi-

tà. La Tab. 1 illustra le dinamiche di partecipazione nelle due lezioni, considerate integralmente, in relazione all'assegnazione del turno di parola da parte delle docenti, alla risposta e all'auto-selezione dei bambini. Si tratta di indici minimi che non restituiscono la complessità del fenomeno della partecipazione in classe ma forniscono, almeno, indizi chiari su alcune sue componenti.

Tabella 1 - Partecipazione dei bambini non nativi: confronto fra una lezione L1 e una lezione L2

	lezione L1			**lezione L2**		
	selezione del docente	risponde	auto-selezione	selezione del docente	risponde	auto-selezione
Adrian	2	0	0	6	3	2
Barbara	1	1	0	3	2	0
Olga	4	0	1	7	5	5
Piero	3	1	3	1	1	2
tot.	10	2	4	17	11	9

Nella lezione L1 i parlanti non nativi sono chiamati a partecipare dieci volte ma rispondono solo due, nella lezione L2 sono selezionati diciassette volte e rispondono undici. Non sappiamo se la differenza sia determinata da una scelta delle docenti o dei bambini: è possibile che nella lezione L1 gli alunni non italofoni siano chiamati a partecipare meno perché alzano la mano più raramente, ma questo è già indice di un coinvolgimento minore. Anche quando sollecitati, però, rispondono in proporzione minore e in maniera non adeguata al compito: all'unica domanda diretta dell'insegnante Barbara risponde *non lo so*, Piero risponde in maniera provocatoria stigmatizzando la proposta di un compagno[4]. Nella lezione L2 la proporzione di risposte alla sollecitazione dell'insegnante è maggiore e sempre pertinente al tema dell'attività.

Anche le occasioni di partecipazione tramite auto-selezione per il turno di parola sono maggiori nella lezione L2 (nove *vs* quattro nella lezione L1). Inoltre, la pertinenza al tema appare diversa: nell'attività L1 tre auto-selezioni su quattro riguardano la gestione del lavoro (ad esempio, Olga: *maestra vado a pagina nuova?*) o la gestione della presa di turno (es., Piero: *N05 vuole dire due cose*). Nella lezione L2 i bambini si auto-selezionano esclusivamente per intervenire sul tema del *brainstorming.* Olga si spinge fino a commentare con un'annotazione dal suo vissuto

[4] Piero interviene spontaneamente riprendendo il commento fatto da un compagno qualche turno prima (*il mare piange*) e lo mette in ridicolo (*io ho detto ride*).

personale (*maestra . mio babbo . così dorme*, a proposito del riconoscimento di un abitante della casa che russa).

L'attività L2 sollecita quindi maggiormente la partecipazione dei bambini non nativi e, di conseguenza, le occasioni di correzione risultano più frequenti. Le mosse che l'insegnante adotta per correggere sono tipiche (anche se non esclusive, ovviamente) della didattica L2: il *prompt*, soprattutto quando gli apprendenti sono in grado di ricostruire autonomamente la forma corretta (come nella richiesta di riformulazione in 2.19), il *recast*, quando l'errore è di più difficile gestione (come in 2.11, in cui QN3 viene corretto su una forma della varietà fiorentina[5]), e infine la conferma, ossia la ripetizione a seguito di una forma corretta (come in 2.5) che, oltre a fungere da *feedback* positivo, moltiplica la frequenza delle forme di trattamento e, con l'enfasi intonativa (come in 2.9), le isola e le mette in rilievo.

3. *I risultati del trattamento di* focus on form

Come anticipato nell'introduzione, in questo contributo intendiamo presentare e discutere alcuni risultati emersi in un più ampio studio sperimentale (Whittle 2012; Whittle / Nuzzo 2015) nel quale vengono esplorate le possibili applicazioni, nella realtà multilingue della scuola primaria, della didattica della L2 secondo la prospettiva del *focus on form*. Il trattamento didattico sperimentale ha coinvolto tre classi intere di seconda elementare, frequentate da parlanti nativi, quasi-nativi e non-nativi di italiano, di età compresa tra sette e otto anni. I destinatari principali dell'esperimento sono però soltanto alcuni dei bambini cui è stato somministrato il trattamento didattico: si tratta di quattordici apprendenti cinesi che, dopo due anni di scolarizzazione in Italia, manifestano ancora una scarsa competenza grammaticale, a fronte di una buona capacità di comunicare con i pari e con gli insegnanti. Ciò suggerisce che l'insegnamento cui sono stati esposti a scuola, essenzialmente basato sul contenuto, non abbia fornito un input adeguato per lo sviluppo della loro interlingua, in linea con quanto emerso in studi precedenti in contesti analoghi (per es. Harley *et al*. 1990; Lyster 2007). Altri nove bambini con caratteristiche sociolinguistiche analoghe a quelle dei quattordici soggetti sperimentali hanno costituito il gruppo di controllo.

[5] I principali fenomeni osservabili nella morfologia verbale della varietà fiorentina sono l'uso di (*noi*) *si* + terza persona singolare in luogo della prima persona plurale; nelle terze persone plurali, il livellamento analogico in *-ano* all'indicativo (*mangiano*, *vedano*, *vendano*, *sentano*) e il livellamento analogico in *-ino* al congiuntivo (*mangino*, *vedino*, *vendino*, *sentino*) (cfr. Rohlfs 1968: 255-257). L'unico fenomeno riscontrato nei dati elicitati e nella trascrizioni del trattamento è il livellamento analogico all'indicativo, per altro il più diffuso.

I dati sull'interlingua dei bambini sono stati raccolti in tre tempi: un pre-test (T1) prima dell'intervento didattico, un post-test (T2) subito dopo e un post-test differito (T3) a sei settimane di distanza. Le rilevazioni sono state condotte utilizzando dei *task* di elicitazione sul modello di Ferrari / Nuzzo (2009).

Il trattamento didattico, che si è articolato su 10 ore distribuite in 15 lezioni bisettimanali, ha riguardato la flessione verbale, e in particolare tre persone del presente indicativo (1ª e 2ª singolare e 3ª plurale)[6]. Sono stati utilizzati materiali editi (Casati *et al.* 2007, 2008, 2009; Codato *et al.* 2007; Whittle / Chiappelli 2005) e prodotti *ad hoc*. Le attività sono state selezionate allo scopo di aumentare la frequenza delle strutture di trattamento, come nell'attività descritta nel paragrafo precedente; di sottolinearne gli aspetti formali, ad esempio mettendo la 1ª sing. e la 2ª sing. a contrasto con un gioco degli intrusi oppure esercitando la divisione in sillabe per la 3ª plur.; di sollecitare la produzione, con giochi di mimo e di drammatizzazione.

Dalla trascrizione delle registrazioni dei tre test sono state isolate tutte le forme di verbi lessicali (quindi con l'esclusione di *avere* ed *essere*) nelle tre persone del presente scelte come *target* dell'esperimento[7] e se ne è valutata l'accuratezza, calcolata in percentuale di forme corrette sul totale di forme prodotte. La correttezza è stata stabilita considerando la sola desinenza verbale richiesta per le tre forme *target* (*-o*, *-i* e *-no*). Pertanto regolarizzazioni (*ando*, *fotano*), errori di pronuncia (*bracciano* per *abbracciano*) e forme fiorentine (*bevano* per *bevono*) sono state conteggiate come corrette.

L'analisi mostra nel complesso un forte effetto positivo del trattamento didattico per il gruppo sperimentale (GS) sia nel post-test immediato sia in quello differito: l'accuratezza passa dal 32% del T1 al 74% del T2, fino al 77% del T3[8]. Una variazione inferiore viene invece riscontrata nel gruppo di controllo (GC), cui non è stato somministrato alcun trattamento: dal 25% al T1 al 39% al T2. Con il metodo della regressione logistica binaria, per la quale si è utilizzato il *software* R (versione 2.12.2), si è verificato che la significatività statistica della differenza fra GS e GC nell'incremento dell'accuratezza è molto alta (p***)[9].

---

[6] Per i criteri e la procedura di selezione delle forme di trattamento si rimanda a Whittle / Nuzzo (2015: 100-105).

[7] Oltre alle forme ambigue (es.: *devo corre*), sono state escluse le forme verbali che coincidono con il nome corrispondente (es.: *lavoro*), le forme eco (ripetizioni del verbo utilizzato dall'intervistatrice) e le forme ripetute nello stesso turno.

[8] Per il GS al T1 le forme accurate alla 1ª sing. sono 37/86, alla 2ª sing. 37/94 e alla 3ª plur. 53/216. Al T2 sono rispettivamente 327/440, 159/217 e 258/345. Al T3 sono 375/486, 178/240 e 322/413. Per il GC al T1 le forme accurate alla 1ª sing. sono 28/73, alla 2ª sing. 12/61 e alla 3ª plur. 27/138. Al T2 sono rispettivamente 150/294, 65/138 e 38/221.

[9] Si considera significativo un valore p (*p-value*) minore di 0,05. Tre asterischi indicano una differenza statisticamente molto significativa.

4. *Il caso della terza plurale*

Come si osserva nel Grafico 1, nel gruppo sperimentale le tre persone del verbo registrano un diverso incremento di accuratezza: le forme alla 3ª plur. hanno uno sviluppo maggiore rispetto a 1ª sing. e 2ª sing. Inoltre, nella produzione dei due post-test compaiono verbi alla 3ª plur. che non risultano nel repertorio degli *item* focalizzati durante il trattamento (*fischiano, mazzano, scartano, sputano*)[10]: questo ci induce a ritenere che non siano state semplicemente memorizzate le forme verbali alla 3ª plur. (*item learning*), ma che la desinenza *-no* sia stata generalizzata produttivamente anche a nuovi lemmi (*system learning*).

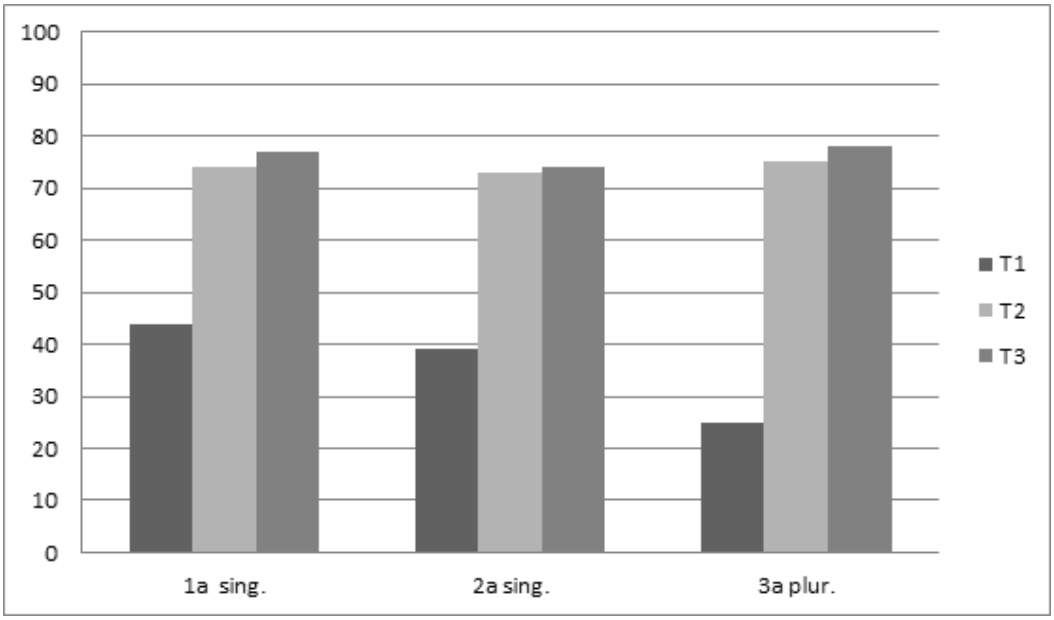


Grafico 1 - GS: sviluppo dell'apprendimento per le tre forme di trattamento (T1, T2, T3)

Il maggior incremento di accuratezza nell'uso della 3ª plur. riscontrato nei dati appare in controtendenza con quanto abitualmente si verifica nell'acquisizione spontanea (e in L1), che vede emergere le forme singolari prima di quelle plurali (Banfi / Bernini 2003). Anche nei dati raccolti durante la prima delle tre rilevazioni di questo studio, le forme della 3ª plur. sono raramente sovraestese, diversamente da quanto accade per 1ª sing. e 2ª sing.: le desinenze *-no* utilizzate per persone del

[10] Il confronto è possibile solo per la produzione dei 5 bambini di una delle tre classi (II B) in quanto la trascrizione dell'intervento didattico è disponibile solo per questa classe.

verbo diverse dalla 3ª plur. sono solo due (*guardano* e *giocano*), mentre le sovraestensioni delle terminazioni *-o* e *-i* sono rispettivamente 11 e 30 (su un totale di 249). Questo significa che, prima del trattamento didattico, i nostri soggetti sperimentali stavano verosimilmente seguendo il 'consueto' percorso acquisizionale, caratterizzato dalla precedenza delle persone singolari su quelle plurali.

I risultati appena sintetizzati ci hanno indotto a ipotizzare che, nell'intervento didattico, ci sia stata qualche differenza nel trattamento delle tre forme obiettivo, e in particolare che la 3ª plur. abbia subito una quantità maggiore di focalizzazioni da parte dell'insegnante rispetto alla 1ª sing. e alla 2ª sing. Per quantità di focalizzazioni intendiamo tutte le volte in cui una forma viene prodotta, dall'insegnante o dai bambini, all'interno dell'attività didattica vera e propria; sono stati invece esclusi dal computo tutti i momenti di interazione per la gestione del lavoro e del gruppo classe, le istruzioni e i commenti.

In effetti le tre forme obiettivo non hanno avuto uguale copertura nel trattamento, ma la 3ª plur. risulta essere quella con la percentuale inferiore di occorrenze, mentre la 1ª sing. è di gran lunga la più frequente (Tab. 2).

Tabella 2 - Forme focalizzate nel trattamento: occorrenze

	occorrenze
1ª sing.	54% (1649)
2ª sing.	25% (774)
3ª plur.	21% (650)
tot.	100% (3073)

Il trattamento non ha dunque favorito la 3ª plur. in termini di frequenza assoluta delle occorrenze; al contrario, da questo punto di vista ha privilegiato la 1ª sing. Occorre tuttavia notare che le forme della 3ª plur. sono state fornite su una varietà di tipi superiore rispetto alla 1ª sing. e alla 2ª sing., come si osserva nella Tab. 3.

Tabella 3 - Forme focalizzate nel trattamento: tipi

	tipi
1ª sing.	31% (82)
2ª sing.	32% (85)
3ª plur.	37% (98)
tot.	100% (265)

La 3ª plur. presenta dunque un indice di disponibilità, cioè un rapporto tra tipi e occorrenze, più alto delle altre due persone (Tab. 4). Secondo Collins *et al*. (2009), uno dei fattori che facilitano l'acquisizione di una forma è proprio l'alto indice di disponibilità nell'input, e cioè, in pratica, il fatto che quella forma venga presentata in un'ampia varietà di contesti semantici (nel nostro caso, la desinenza verbale associata a un numero consistente di basi lessicali diverse).

Tabella 4 - Forme focalizzate nel trattamento: rapporto tipi/occorrenze

	rapporto tipi/occorrenze
1ª sing.	0,050
2ª sing.	0,109
3ª plur.	0,151

Il più alto indice di disponibilità nell'input di trattamento è quindi l'unico fattore che ha determinato un maggior incremento di accuratezza nell'uso della 3ª plur. rispetto alle altre due persone verbali focalizzate? Un altro elemento potrebbe forse aver favorito indirettamente la 3ª plur.: il trattamento, accrescendo la frequenza di questa forma rispetto a quanto accade nell'input cui sono abitualmente esposti i bambini fuori e dentro la classe, potrebbe aver consentito l'emergere di alcune caratteristiche intrinseche che la rendono più facile da apprendere rispetto alla 1ª sing. e alla 2ª sing. In base a quanto risulta dalla meta-analisi condotta da Goldschneider / DeKeyser (2005), infatti, oltre alla frequenza vi sono altri quattro fattori che incidono sulla maggiore o minore facilità di apprendimento di una struttura: la salienza percettiva, la complessità semantica, la regolarità morfo-fonologica e la categoria sintattica.

Per quanto riguarda il primo fattore, la 3ª plur. risulta più saliente (e dunque più facile secondo il modello di Goldschneider / DeKeyser 2005) perché è composta da un numero maggiore di foni e di sillabe rispetto alla 1ª sing. e alla 2ª sing. Ciò potrebbe essere particolarmente rilevante nel caso dei nostri apprendenti che, in quanto sinofoni, tendono a sviluppare una notevole sensibilità alla componente sillabica delle parole nell'acquisizione della lingua madre (cfr. Banfi 2005).

Dal punto di vista della complessità semantica, tutte e tre le forme sono potenzialmente difficili, dal momento che portano contemporaneamente informazioni grammaticali relative al tempo, al modo, alla persona e al numero. Tuttavia, a differenza della 3ª plur., la 1ª sing. e la 2ª sing. implicano anche un riferimento deittico che potrebbe costituire un fattore di complessità in più. In effetti, vari studi sull'acquisizione dell'inglese L1 indicano che la seconda persona del verbo è acquisita più tardi (cfr., fra altri, Brown 1973 e Chiat 1986) e ciò viene appunto attribuito alla

maggiore complessità della struttura, determinata dalla componente pragmatica.

Anche per quanto concerne la regolarità morfo-fonologica la 3ª plur. sembrerebbe essere favorita, nel senso che la desinenza *-no* non presenta omofoni nel sistema verbale, mentre la forma della 2ª sing. coincide, per i verbi della seconda e della terza coniugazione, con l'imperativo. Inoltre, le desinenze *-o* e *-i* sono portatrici di vari significati grammaticali al di fuori del sistema verbale.

Dal punto di vista della categoria sintattica, infine, le tre forme rientrano tra quelle difficili in quanto morfemi legati ed elementi funzionali, laddove i morfemi liberi e gli elementi lessicali risulterebbero più facili per l'apprendente secondo il modello di Goldschneider / DeKeyser (2005). Tuttavia, la 3ª plur. gode di un leggero vantaggio poiché, aggiungendo una desinenza 'pesante' al tema verbale, parrebbe presentarsi come una forma più facile da identificare rispetto a quelle, più marcatamente fusive, della 1ª e della 2ª sing.: si tratta sì di un morfema legato, ma più immediatamente riconoscibile e isolabile rispetto agli altri due.

Riassumendo, possiamo ipotizzare che il trattamento didattico abbia in un certo senso quasi 'livellato' la frequenza relativa delle tre forme obiettivo rispetto a quanto si verifica di norma nell'input cui sono esposti gli apprendenti e quindi abbia indirettamente favorito la 3ª plur., in quanto dotata di caratteristiche intrinseche che la rendono più facile da acquisire di 1ª sing. e 2ª sing. Naturalmente, non potendo di fatto controllare la frequenza relativa delle tre forme nell'input spontaneo ricevuto dai nostri bambini, non abbiamo la prova che il trattamento abbia veramente agito in questo senso. Possiamo solo ipotizzare che, nelle interazioni quotidiane in cui sono per lo più coinvolti questi apprendenti (con il personale della scuola, con i compagni, eventualmente con altri parlanti nativi al di fuori della scuola, come i negozianti) la 1ª sing. e la 2ª sing. ricorrano con maggiore frequenza rispetto alla 3ª plur.

5. *Osservazioni conclusive*

In questo contributo abbiamo analizzato uno dei risultati 'secondari' emersi in un più ampio studio che ha messo in luce l'efficacia di un intervento di *focus on form* su un gruppo di apprendenti sinofoni, nel contesto di una classe multilingue di scuola primaria (Whittle / Nuzzo 2015). In particolare, abbiamo discusso i fattori che possono aver determinato ritmi di acquisizione diversi rispetto a quelli che normalmente si osservano negli apprendenti spontanei: il trattamento didattico, focalizzato su 1ª sing., 2ª sing. e 3ª plur. dell'indicativo presente, ha infatti prodotto risultati migliori per la 3ª plur., laddove notoriamente gli apprendenti sviluppano prima le persone singolari nella morfologia verbale italiana.

L'analisi del trattamento didattico e il confronto tra le tre forme in relazione al concetto di salienza così come operazionalizzato da Goldschneider / DeKeyser (2005) sembrano offrire sostegno ad alcune ipotesi avanzate nell'ambito del dibattito su ciò che rende una struttura della lingua obiettivo più o meno facile da apprendere. Da un lato, in linea con quanto proposto da Collins *et al*. (2009), appare confermata l'importanza della disponibilità di una forma nell'input, ossia del rapporto tra tipi e occorrenze: maggiore è la disponibilità, più la forma risulta facile da apprendere. Dall'altro lato trovano riscontro i fattori identificati da Goldschneider / DeKeyser (2005) tra le principali ragioni che determinano la precedenza di certi elementi su altri nella sequenza di apprendimento.

Occorre naturalmente considerare con cautela i nostri risultati, giacché, come si è già più volte ribadito, questo lavoro nasce come prodotto collaterale di un altro studio, e pertanto non è stato concepito con un disegno sperimentale appositamente elaborato. Tuttavia, quanto abbiamo osservato suggerisce a nostro parere che la manipolazione dell'input a scopo didattico incide significativamente su ciò che gli apprendenti percepiscono, notano e imparano, arrivando addirittura ad alterare parzialmente alcuni schemi di apprendimento naturali. Un insegnante può quindi, entro certi limiti, orientare lo sviluppo interlinguistico degli allievi, purché sia in grado di intervenire consapevolmente e adeguatamente sull'input che fornisce nel corso dell'attività didattica.

Bibliografia

Banfi, Emanuele (2005) "Morfologia, forma e percezione della parola. Osservazioni su dati di lessico italiano/L2 di apprendenti sinofoni: il caso di T.". In Grandi, Nicola (a c. di), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, Milano, FrancoAngeli: 105-125.

Banfi, Emanuele / Bernini, Giuliano (2003) "Il verbo". In Giacalone Ramat, Anna (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci: 70-115.

Brown, Roger (1973) *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Casati, Fabio / Codato, Chiara / Cangiano, Rita (2007 - 2009) *Ambarabà*, Firenze, Alma.

Chiat, Shula (1986) "Personal pronouns". In Fletcher, Paul / Garman, Michael (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Second Edition, Cambridge, Cambridge University Press: 339-355.

Codato, chiara / Cravedi, Silvia / Dorigatti, Annalisa / Viola, Michele (2007) *Ambarabà*, Firenze, Alma.

Collins, Laura / Trofimovich, Pavel / White, Joanna / Cardoso, Walcir / Horst, Marlise (2009) "Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study". *The Modern Language Journal* 93/3: 336-353.

Doughty, Catherine J. (2003) "Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement". In Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, MA, Blackwell: 256-310.

Ferrari, Stefania / Nuzzo, Elena (2009) "Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1-2: 235-249.

Goldschneider, Jennifer M. / Dekeyser, Robert M. (2005) "Explaining the natural order of L2 morpheme acquisition in English: A meta-analysis of multiple determinants". *Language Learning* 55/Suppl. 1: 27-77.

Harley, Birgit / Cummins, Jim / Swain, Merrill / Allen, Patrick (1990) *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press.

Krashen, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.

Lightbown, Patsy / Spada, Nina (1990) "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-448.

Long, Michael H. (1991) "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In de Bot, Kees / Ginsberg, Ralph / Kramsch, Claire (eds.), *Foreign Language Research in Cross Cultural Perspective*, Amsterdam, Benjamins: 39-52.

Lyster, Roy (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content. A Counterbalanced Approach*, Amsterdam, Benjamins.

Rohlfs, Gerhard (1968 > 1949) *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*. *Morfologia*. Vol. II, Torino, Einaudi.

Spada, Nina (1997) "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research". *Language Teaching* 30: 73-87.

Swain, Merrill (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, Susan / Madden, Carolyn (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House: 235-253.

Whittle, Anna (2012) "L'interazione nella classe multilingue: bambini sinofoni nella scuola italiana". In Bosisio, Cristina / Cavagnoli, Stefania (a c. di), *Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettiva traduttiva, didattica, socioculturale. Atti del 12° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (AItLA), Guerra, Perugia: 163-186.

Whittle, Anna / Chiappelli, Tiziana (2005) *Italiano attivo. Attività linguistiche per l'insegnamento dell'italiano ai bambini (5-11 anni)*, Firenze, Alma.

Whittle, Anna / Nuzzo, Elena (2015) *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di* focus on form *nella scuola primaria*, Milano, Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA).

Paolo Della Putta

Università di Modena e Reggio Emilia

I diversi effetti di una tecnica di input enhancement *su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale*

1. *Introduzione*

Con il termine *focus on form* (*FonF*) si intende una metodologia di insegnamento delle lingue straniere il cui obiettivo è quello di favorirne l'apprendimento convogliando l'attenzione selettiva dei discenti sulla forma linguistica durante un evento comunicativo (Loewen 2011). Le ricerche dedicate a verificare l'efficacia del *FonF* hanno dimostrato che la sola esposizione alla lingua *target* (LT) e il suo solo uso non sono condizioni sufficienti per un corretto e completo apprendimento della stessa (Spada 2014). Comunemente, infatti, i discenti esperiscono difficoltà nello stabilire corrette mappature forma/funzione soprattutto per quei tratti linguistici che: a) sono di esigua salienza percettiva; b) sono poco rilevanti dal punto di vista comunicativo; c) sono diversi dalla lingua madre (LM); d) non sono soggetti a una relazione univoca forma/funzione (DeKeyser 2005; Doughty 2003). Per innescare il processo acquisizionale di questi tratti è necessario aiutare gli studenti a notarli selettivamente, dunque a riconoscerli nell'input e ad assegnar loro il corretto valore linguistico (Schmidt 2001).

All'interno di una lezione di lingua volta allo scambio comunicativo e alla costruzione di significati, il docente ha a disposizione una vasta serie di tecniche che possono essere utilizzate per attuare il *FonF*; esse possono essere reattive, ovvero correzioni delle produzioni dei discenti, o proattive, ovvero accorgimenti di diversa entità che aiutano gli studenti a prestare attenzione a quei tratti dell'input meno facilmente notabili e, quindi, acquisibili (Spada / Lightbown 2008).

Le tecniche di *FonF* sono ordinate lungo un *continuum* che va dal polo meno intrusivo a quello più intrusivo, a seconda di quanto queste blocchino il processo comunicativo in atto nel momento della loro esecuzione (Spada / Tomita 2010; Norris / Ortega 2000). Concentrandoci esclusivamente sulle tecniche proattive, ovvero di trattamento dell'input, possiamo collocare vicino all'estremo meno intrusivo del *continuum* il *Textual Input Enhancement* (TIE), l'evidenziazione grafica di una forma nell'input scritto, mentre, all'estremo opposto, troviamo attività di focalizzazione legate a una spiegazione metalinguistica e/o correlate a esercizi strutturati (Doughty 2003).

Sono numerosi gli studi che hanno cercato di valutare l'efficacia delle diverse tecniche di *FonF*, in particolare cercando di verificare se il maggiore livello di intrusività dei trattamenti (dunque una maggiore esplicitezza metalinguistica, ma anche una maggiore interruzione comunicativa) fosse la variabile responsabile dei migliori esiti di apprendimento. Se in un primo momento la meta-analisi di Norris e Ortega (2000) rispose positivamente a questa domanda, altri studiosi hanno suggerito che una conclusione di questo tipo fosse troppo precoce perché non teneva conto di altre variabili, di natura sia psicologica sia linguistica, che possono concorrere a rendere una tecnica di *FonF* più efficace di un'altra (Spada 2013; Spada / Tomita 2010; Doughty 2003: 273 ssg.).

Sono emerse dunque nuove domande di ricerca, il cui scopo è quello di verificare con maggiore precisione quali variabili concorrenti al processo di apprendimento modulano l'efficacia delle tecniche di *FonF*.

Le variabili considerate in questo studio sono:

1. il livello di difficoltà del tratto linguistico su cui viene applicato il *FonF*;
2. il livello di somiglianza fra la LM e la LT.

Ci proponiamo infatti di appurare se il TIE applicato a due tratti tipici dell'interlingua italiana degli ispanofoni dia risultati di apprendimento diversi; se la risposta a questa domanda sarà positiva, cercheremo di verificare se a un livello di maggiore difficoltà del tratto corrisponda la necessità di un livello maggiore di intrusività della tecnica.

I tratti tipici dell'interlingua ispanofona su cui ci focalizzeremo sono i seguenti:

1. la presenza dell'accusativo preposizionale (AP) in frasi SVO, come in **conosco a Luca*;
2. l'assenza dell'articolo in posizione prepossessiva (ART) nel sintagma nominale, come in **mia macchina è rossa*.

Operazionalizziamo il livello di difficoltà di AP e ART in base a una misura linguistica, ovvero, seguendo Spada e Tomita (2010: 267-268), legata a dimensioni immanenti del segno quali la sua salienza percettiva e/o comunicativa, la sua frequenza nell'input, la sua relazione con elementi simili della LM ecc. La seconda variabile da noi vagliata è la distanza genetico/tipologica fra la LM e la LT (Tolentino / Tokowicz 2014). Terremo quindi in considerazione aspetti di *transfer* sia positivo sia negativo e cercheremo di verificare come la relazione strutturale che intercorre fra le due lingue possa concorrere a rendere la tecnica del TIE più o meno efficace sui tratti linguistici considerati.

Il contributo è organizzato in questo modo: nel secondo § passeremo in rassegna le caratteristiche dell'italiano parlato dagli ispanofoni, nel terzo compareremo

gli aspetti di complessità di AP e ART e nel quarto descriveremo il disegno sperimentale del nostro studio. I risultati saranno discussi nel quinto §.

2. *L'italiano degli ispanofoni*

È convinzione comune che imparare l'italiano per un ispanofono sia più semplice che per altri alloglotti. Questo stereotipo è motivato dall'oggettivo alto grado di somiglianza fra lo spagnolo e l'italiano e, conseguentemente, dalla possibilità di intercomprensione fra i parlanti di queste due lingue (cfr. Bertelli in questo volume).

Gli studenti ispanofoni iscritti a corsi di italiano L2 vengono spesso inseriti in classi 'a ritmo veloce', vengono valutati come *false beginners* anche quando non hanno mai ricevuto alcuna istruzione formale in italiano e, generalmente, sono considerati una categoria di apprendenti particolare, da gestire usando adeguati accorgimenti didattici.

Lavorare con gli *hispanohablantes* significa riuscire a gestire al meglio le ricadute, sia positive sia negative, del forte *transfer* dovuto all'affinità fra la loro LM e l'italiano.

La portata del *transfer*, infatti, è più ampia quanto più simili sono la LM e la LT (Giacalone Ramat 1994); sia per motivi strettamente linguistici di corrispondenza o apparente corrispondenza fra le strutture delle due lingue (Ringbom 2007 cap. 5, Pallotti 1998: 60 sgg.) sia per motivi psicotipologici – ovvero di percezione di somiglianza e/o differenza non sempre giustificata dai fatti –, chi apprende una LT affine alla sua LM tenderà ad 'appoggiarsi' a quest'ultima più di quanto non faccia un apprendente di una lingua più distante.

In Tab. 1 riassumiamo brevemente le ricadute positive e quelle negative comunemente rilevate negli studenti ispanofoni di italiano (Della Putta 2011; Calvi 2004):

Tabella 1 - Ricadute del *transfer* sul *continuum* facilitante - distraente

Ricadute del *transfer*	**Effetti delle ricadute**
- tendenziale intercomprensione; - precoce sviluppo di strategie fonotattiche e morfotattiche che accelerano il percorso acquisizionale; - *continuum* di ristrutturazione dell'interlingua: alcuni sottosistemi della LT (in particolare gli ambiti fonologici e morfosintattici) vengono ricostruiti in base al modello della LM; - eccessive assunzioni di congruenza dei due sistemi basate su convinzioni psicotipologiche e su reali indizi linguistici; - più attenzione alle somiglianze che alle differenze; - facile fossilizzazione degli errori e difficile intervento didattico.	Facilitanti ↓ Distraenti

L'insegnante è dunque chiamato a un doppio compito: preservare e incentivare la facilità comunicativa di questi studenti aiutandoli, al tempo stesso, ad abbandonare le strategie povere di congruenza fra le due lingue che li spingono a trasferire strutture e proprietà dallo spagnolo alle loro interlingue italiane.

Muovono da queste considerazioni le scelte pianificate in questo studio. Il TIE ci è sembrato da subito un accorgimento didattico in grado sia di preservare l'ottima comprensione testuale di questi apprendenti non interferendo pesantemente con il processo di lettura, sia di aiutarli a focalizzare la loro attenzione sulle differenze che intercorrono fra spagnolo e italiano in merito ad AP e ART.

3. *AP e ART*

L'estrema vicinanza strutturale dei due idiomi in oggetto dà adito a fenomeni di ibridazione linguistica e di apprendimento imperfetto (Vietti 2005). È in particolare l'analisi delle caratteristiche sintattiche di queste interlingue a mettere in luce come, seguendo il modello spagnolo, l'italiano venga contemporaneamente semplificato e complicato. Da un lato assistiamo a fenomeni di eliminazione di costituenti del sintagma nominale come nel caso di ART (cfr. § 1), dall'altro viene sistematicamente introdotta la presenza di AP davanti a oggetti animati e/o determinati in frasi SVO, 'aggiungendo' così proprietà assenti in italiano standard (Vietti 2005; Schmid 1994: 184-185 e 208-209). Si vedano i seguenti esempi:

(1) Hanno ferito *a* mio marito (Vietti 2005: 119);
(2) Conosceva *a* uno (Schmid 1994: 208);
(3) Perché dovevano studiare ø miei figli (Vietti 2005: 115);
(4) Venivano a prendere ø sue cose (Schmid 1994: 187).

È, questo, un caso paradigmatico in cui alcuni tratti della LT devono essere introdotti nell'interlingua e in cui, allo stesso tempo, alcune proprietà della LM devono essere eliminate.

L'AP è una manifestazione del fenomeno della marcatura differenziale dell'oggetto che consiste nel marcare "una relazione non ovvia dal punto di vista pragmatico e semantico" (Iemmolo 2009) dell'oggetto diretto (OD) all'interno dell'enunciato. L'AP si istanzia, grazie alla presenza della preposizione *a* pre OD, in due contesti: nelle frasi a ordine canonico SVO (es. 5) e nelle frasi a ordine non canonico in cui l'OD viene dislocato alla periferia della frase (es. 6):

(5) sp: volverè a ver *a* Mario (Carrera Diáz 1997: 209);
(6) it: *a* me non mi convince questo (Iemmolo 2010: 253).

L'AP è obbligatorio, in spagnolo, in entrambi i contesti[1] (Leonetti 2008); in italiano standard – il modello linguistico a cui si fa riferimento in un corso di lingua straniera – e nelle sue varietà settentrionali – varietà a cui sono stati esposti i partecipanti a questo studio – l'AP è assente in frasi a struttura SVO[2] (Iemmolo 2010), mentre è presente sui pronomi oggetto di prima e seconda persona nelle frasi a ordine marcato (Berretta 2002).

In questo studio ci focalizzeremo solo sulla presenza di AP in frasi SVO.

Per quanto concerne ART, invece, la situazione è opposta: esso non è mai presente in posizione prepossessiva in spagnolo mentre l'italiano ne richiede sempre la presenza, ad esclusione di quando il possessivo precede nomi di parentela al singolare (Penello 2002), come in:

(7) it: la mia macchina è rossa;
(8) it: mia madre si chiama Rossella;
(9) sp: mi coche es rojo.

3.1. *Percorsi acquisizionali*

La tendenza a omettere l'articolo in posizione prepossessiva, benché comune a questi apprendenti, sembra essere sin da subito accompagnata a fenomeni di ipergeneralizzazione del modello italiano: è stata infatti notata la presenza dell'articolo prepossessivo davanti a nomi di parentela o in altri contesti non richiesti né dalla LM né dalla LT (Schmid 1994: 186-187). Numerosi studi condotti con apprendenti ispa-

[1] Vi sono anche, in spagnolo, casi in cui l'AP presenta diversi livelli di opzionalità che sono, però, più rari e non pertinenti al nostro disegno sperimentale.

[2] Ricordiamo che nelle varietà regionali del centro-sud Italia è comune la presenza dell'AP anche in frasi a struttura SVO (cfr. Lorenzetti 2002: 86).

nofoni guidati, nonostante classifichino l'omissione di ART come "errore comune", lo riportano come tipico degli stadi di competenza iniziali e testimoniano come, ai livelli di competenza intermedi, esso tenda a scomparire (Ferrario 2013; Zurlo 2009).

AP è, invece, un errore presente nelle interlingue degli ispanofoni anche dopo anni di istruzione o di esposizione all'input. Esso sembra essere, quindi, un errore molto più fossilizzabile rispetto ad ART che, invece, è soggetto a percorsi di correzione autonomamente tendenti al modello della LT.

I diversi esiti acquisizionali di questi due tratti sono motivati, a nostro parere, dalla diversa natura delle operazioni mentali che un apprendente deve compiere per venire a capo di questi errori.

Schmid (1994: 209) scrisse, riferendosi ad AP: "nell'acquisizione dell'italiano un ispanofono dovrebbe imporre una restrizione di una regola della sua LM, se ammettiamo che la sintassi dell'interlingua parta fondamentalmente da ipotesi di congruenza".

Da un lato, infatti, gli ispanofoni devono imparare a inibire una proprietà della loro lingua madre, ovvero devono apprendere a non istanziare AP in contesti sintattici richiesti dallo spagnolo ma non dall'italiano, mentre per ART l'operazione mentale richiesta è quella opposta, ovvero esso deve essere usato nella LT in contesti alieni alla LM.

Per abbandonare la fallace ipotesi di congruenza fra le due lingue gli studenti ispanofoni devono innanzitutto riuscire a notare nell'input italiano le differenze che intercorrono con la loro LM, venendo così via via a capo degli errori generati dal *transfer*.

L'esposizione allo stimolo linguistico fornisce al discente due tipi di prove (*evidences*): una positiva e una negativa indiretta. La *positive evidence* porta ai sensi dell'apprendente un esempio concreto e processabile di ciò che è corretto in LT, ovvero mostra ciò che può essere detto tramite la presenza fisica di un elemento nell'input. La *indirect negative evidence*, invece, spinge l'apprendente a inferire dall'*assenza* di un elemento nell'input che una data proprietà o regola grammaticale è inesistente o errata in quella lingua (Carroll 2001: 18-21; Gass / Mackey 2002). Una prova positiva è uno stimolo più forte e affidabile di una prova negativa indiretta: un elemento fisicamente presente nell'input ha un 'corpo', dunque possiede un certo livello di salienza fonica e una certa rilevanza comunicativa ed è, quindi, più facilmente notabile e processabile di un elemento completamente assente. Il quadro si fa ancora più complesso quando, per evitare il *transfer* di una proprietà di LM, l'apprendente può avvalersi solo della prova negativa indiretta fornita dalla LT. In questo caso, infatti, i discenti dovranno notare l'assenza in LT di un elemento presente nella loro LM che viene costantemente trasferito nelle loro

interlingue. Non applicare una regola della propria LM basandosi esclusivamente su una prova negativa indiretta è un compito arduo che, spesso, gli apprendenti non riescono a portare a termine nemmeno dopo lunghi periodi di esposizione all'input. È probabile che in questo caso la prova fornita dall'input non sia sufficiente a innescare il processo acquisizionale e che sia necessario un intervento esterno che dia al discente una prova negativa diretta (come una correzione) che quanto trasferito è sbagliato (Lefebvre / White / Jourdan 2006).

Per ART, quindi, l'input italiano fornisce una prova positiva, ovvero è concretamente notabile la presenza fisica – sebbene di esigua percettibilità e portata comunicativa – dell'articolo in posizione prepossessiva.

Per AP, invece, l'input italiano fornisce solamente una prova negativa indiretta dell'agrammaticalità della sua presenza in contesto SVO; inoltre, vengono forniti una certa quantità di 'falsi positivi'[3], ovvero indizi nell'input che possono far erroneamente deporre per la correttezza di AP in contesti SVO come, ad esempio, costruzioni molto frequenti e dal valore semantico tendenzialmente congruente quali 'chiamare qualcuno' e 'telefonare a qualcuno', la cui diversa struttura argomentale è di difficile identificazione o come, limitatamente a pronomi oggetto di prima e seconda persona in frasi a ordine marcato, la presenza anche in italiano di AP (cfr. *supra*).

In conclusione, se l'input italiano facilita il corretto apprendimento di ART, donando una prova positiva della sua presenza prepossessiva, il contrario va detto per AP, la cui correzione è guidata soltanto da una prova negativa indiretta, dunque molto debole e difficile da notare. Per questi motivi consideriamo la correzione di AP più ardua della correzione di ART.

Le domande di ricerca di questo studio sono le seguenti:

1. è confermato anche dai nostri dati che AP è un errore più difficilmente riconoscibile e correggibile rispetto ad ART?
2. l'applicazione del TIE, dunque di un intervento di potenziamento dell'input, dà risultati simili per AP e ART? Nel caso in cui la risposta a questa domanda sia negativa, in quale modo si manifestano le diverse ricadute di apprendimento del TIE?

[3] Va notato, comunque, che l'input italiano fornisce al discente dati discordanti anche per quanto riguarda ART: i nomi di parentela al singolare non modificati, infatti, non sono preceduti dall'articolo, in contrasto con la tendenza dominante della nostra lingua. Si tratta, in ogni caso, di un comportamento marginale, riguardante poche parole e certamente statisticamente poco significativo rispetto alla configurazione sintattica dominante che prevede la presenza dell'articolo prepossessivo.

4. *Lo studio*

Il paradigma di ricerca di questo studio è quello della glottodidattica sperimentale (Nuzzo / Rastelli 2011) che cerca di verificare, seguendo un metodo empirico, le ricadute di alcune scelte didattiche sull'apprendimento di determinati tratti linguistici.

Allo studio hanno partecipato 68 studenti ispanofoni di italiano L2 iscritti a corsi di lingua italiana della durata variabile fra le 60 e le 72 ore erogati dalle università di Genova, Bologna, Pavia e Reggio Emilia[4] nell'anno accademico 2013-2014. Delle sei classi coinvolte, tre erano composte da soli ispanofoni e tre da soggetti romanzofoni. Sono stati seguiti i seguenti criteri per la selezione degli informanti:

- esclusione del bilinguismo;
- nessuna istruzione formale in italiano prima di arrivare in Italia;
- circa due mesi di studio dell'italiano prima dell'inizio della sperimentazione con lo stesso insegnante e all'interno di una delle sei classi coinvolte nella sperimentazione.

I cinque insegnanti coinvolti (di cui uno è il ricercatore che ha insegnato in due classi) sono stati informati delle finalità e della metodologia della ricerca e non hanno trattato né a livello di presentazione né a livello di esercitazione e/o correzione AP e ART. Inoltre, i materiali didattici utilizzati sono stati adeguatamente modificati affinché nessuna spiegazione metalinguistica dell'articolo italiano vi comparisse. I corsi prevedevano un programma di natura nozional-funzionale che trattasse strutture, lessico e funzioni comunicative tipicamente presentate ed esercitate con studenti principianti.

I soggetti sono stati suddivisi in due gruppi A (n = 35) e B (n = 33), l'uno con funzione di controllo dell'altro.

4.1. *I materiali*

A due mesi dall'inizio delle lezioni, gli studenti hanno letto, come normale attività di classe, cinque testi bilanciati al loro livello di competenza con relative domande volte a testarne la comprensione. Il trattamento è durato circa 100 minuti distribuiti in cinque lezioni. I testi, di lunghezza media di 400 parole, sono stati letti individualmente in classe da ciascuno studente che ha poi risposto alle domande di comprensione, corrette in plenum con l'insegnante e i compagni.

[4] Sono stati scelti atenei del nord Italia per minimizzare la possibilità di esposizione dei soggetti a un input diatopicamente marcato in cui compaia l'AP in frasi SVO come nelle varietà meridionali dell'italiano.

Il gruppo A ha letto i testi con TIE su AP, il gruppo B quelli con TIE su ART. I testi presentati sono uguali, l'unica variazione è stata l'applicazione del TIE. Globalmente sono state fatte 56 evidenziazioni per una media di 10 TIE per testo.

Nei testi il TIE è stato applicato in questi modi[5]:

- Su AP: Maria ha conosciuto Francesco;

- Su ART: **il** mio amico si chiama Luca.

In Tab. 2 un breve estratto di due testi:

Tabella 2 - Estratto dei testi

Gruppo A	**Gruppo B**
Paola, un debole per la televisione Dopo pranzo saluto Franco, il mio ragazzo. Lui è uno sportivo: la domenica chiama gli amici e, insieme, vanno in bicicletta. Il mio pomeriggio, invece, è davanti alla televisione [...]	Paola, un debole per la televisione Dopo pranzo saluto Franco, **il** mio ragazzo. Lui è uno sportivo: la domenica chiama gli amici e, insieme, vanno in bicicletta. **Il** mio pomeriggio, invece, è davanti alla televisione [...]

4.3. *Procedure ed elicitazione dei dati*

Gli informanti sono stati sottoposti a tre momenti di *testing*, uno pre trattamento e due post, a una settimana e a due mesi dalla sua fine.

I test si sono svolti come segue. I soggetti sono stati fatti sedere davanti a uno schermo di un computer su cui apparivano in sequenza sessanta frasi italiane (20 *item* sperimentali e 40 distrattori). È stato chiesto di dare un giudizio di grammaticalità[6] sulle frasi schiacciando due pulsanti (Vero/Falso) entro 6 secondi dalla comparsa della frase sullo schermo. I soggetti sono stati informati di questo limite

[5] Sia la freccia sia il grassetto dell'articolo sono, nei materiali originali, di colore rosso.

[6] I giudizi di grammaticalità sono una tecnica di indagine ampiamente usata negli studi sull'acquisizione delle lingue seconde. I vantaggi di questa tecnica sono molti: il ricercatore può ottenere informazioni esclusivamente sul tratto linguistico in oggetto, può evitare che i soggetti interpretino troppo liberamente le istruzioni date per portare a termine il *task* elicitativo ecc. Va d'altro canto sottolineato che i giudizi di grammaticalità danno informazioni solo sulla capacità ricettiva del soggetto, non dicendo nulla sulla produzione dei tratti linguistici in oggetto. In questo studio sono state registrate, pochi giorni dopo il secondo post test, delle produzioni orali raccolte tramite compiti di *picture description* volti a elicitare frasi con AP e ART. Riserviamo l'analisi di queste produzioni e il confronto dei risultati con quelli di questo articolo a un futuro studio. Inoltre, secondo molti ricercatori è necessario che i giudizi di grammaticalità siano dati, in merito allo stesso fenomeno linguistico, sia su frasi corrette sia su frasi scorrette così come, appunto, abbiamo fatto in questo lavoro. Si vedano Yang / Givón (1997) e Hulstijn (1997) per una discussione di questa tecnica.

di tempo e sono stati spinti a rispondere il più velocemente possibile. Abbiamo optato per una temporizzazione del *task* perché, come è noto (cfr. Jiang 2012 e Gutiérrez 2013), in questo modo si minimizza il ricorso alle conoscenze esplicite sui fenomeni linguistici in oggetto, ottenendo così risultati ascrivibili alla conoscenza implicita del fenomeno, maggiormente indicativa del suo reale livello di interiorizzazione e automatizzazione. Sono stati dunque registrati sia i giudizi di grammaticalità (GG) sia il tempo impiegato per darli[7]. Gli *item* sperimentali sono venti frasi così suddivise (Tab. 3):

Tabella 3 - *Item* sperimentali

5 frasi corrette AP (AP-)	**5 frasi corrette ART (ART+)**
Es: Carlo saluta Lucia con GG positivo	Es: la mia macchina è rossa con GG positivo
5 frasi scorrette AP (AP+)	**5 frasi scorrette ART (ART-)**
Es: Marco incontra a Francesca con GG negativo	Es: quella è mia casa con GG negativo

La creazione degli *item* sperimentali è stata la seguente. Per AP sono stati scelti cinque verbi preventivamente esercitati in classe, il cui significato è molto trasparente in spagnolo. Gli *item* sono stati costruiti attorno a questi verbi proponendo, nei tre momenti di *testing*, variazioni non sostanziali nel significato e nella forma della frase per evitare la memorizzazione.

Per ART sono stati scelti nomi appartenenti alle prime due classi di flessione dei sostantivi, altamente trasparenti in spagnolo e conosciuti dagli studenti[8].

5. *Analisi dei risultati*

Seguendo Gutiérrez (2013), a ogni risposta corretta è stato assegnato un punto, mentre alle risposte scorrette sono stati assegnati zero punti. L'intervallo del punteggio varia da zero a cinque per ogni gruppo di *item* sperimentali (cfr. § 4.3).

[7] In questo contributo, per motivi di spazio e salienza, non parleremo dei tempi di reazione. Si veda Della Putta (2015) per un'analisi di questo parametro.

[8] Per motivi di spazio non è possibile elencare qui gli *item* linguistici usati nei test. Chi fosse interessato può contattare l'autore per averli.

5.1. *Prima domanda di ricerca*

Seguendo la prima domanda di ricerca (cfr. § 3.1), verifichiamo se alla condizione trattamento zero, dunque nel test pre trattamento, i GG degli informanti sono più accurati su ART che su AP (Fig. 1).

Un test Anova univariato indica che le differenze riscontrate fra le due variabili sono significative: F (1, 66)=8.468, p=.004. Il dato conferma quanto detto in 3.1: AP è un errore di più complesso riconoscimento e percezione che ART.

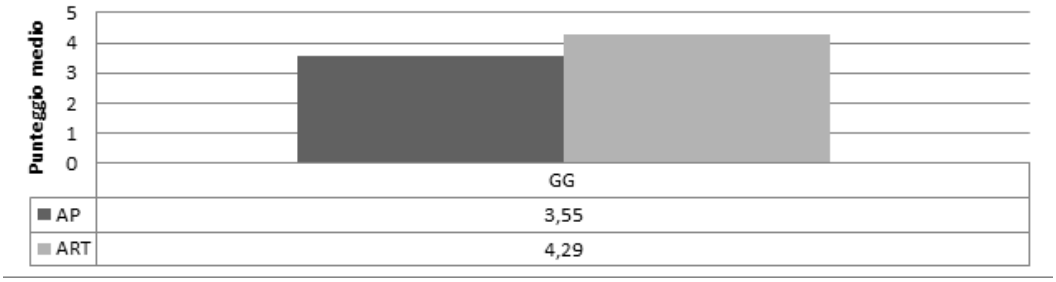


Figura 1 - GG su ART e AP nel test

5.2. *Effetti del TIE*

Analizziamo qui i dati per rispondere alla seconda domanda di ricerca (cfr. § 3.1), ovvero se il TIE ha avuto risultati diversi su AP e ART.

5.2.1. *AP*

In Fig. 2 sono riassunti i GG per le frasi AP- (conformi al modello italiano, senza accusativo preposizionale):

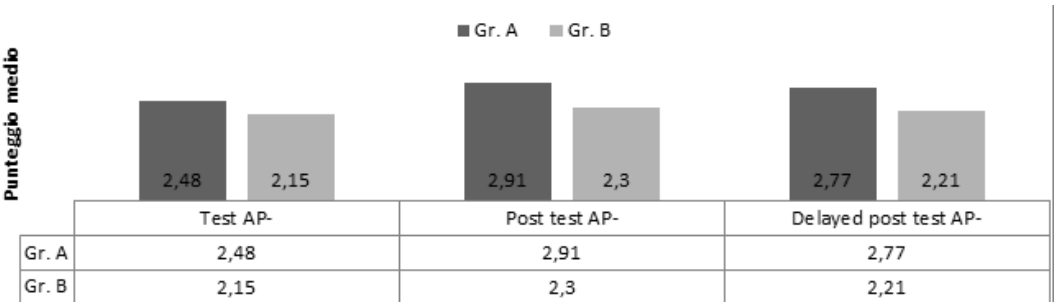
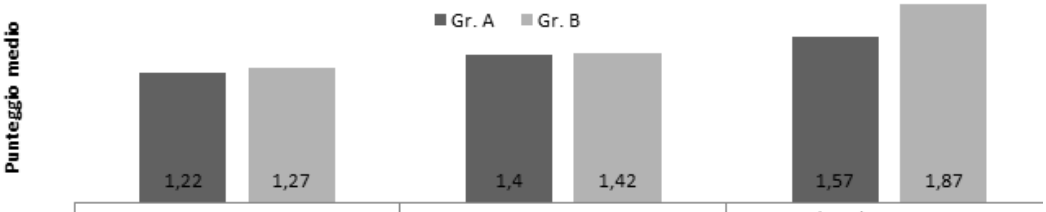


Figura 2 - GG di AP-

I risultati di un test Anova a misure ripetute dimostrano che la migliore accuratezza di A (gruppo sperimentale) ha significatività statistica solo nel *post-test* (F (1,66)=7.01, p=.01) e nel *delayed post-test* (F=6.78, p=.011).

Per gli *item* AP+ (conformi al modello spagnolo), invece, il gruppo A non ha un'accuratezza migliore di B (Fig. 3):



	Test AP+	Post test AP+	Delayed post test AP+
Gr. A	1,22	1,4	1,57
Gr. B	1,27	1,42	1,87

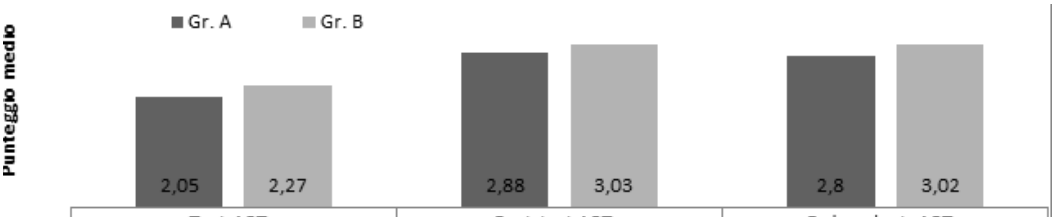
Figura 3 - GG di AP+

Come si evince dai risultati dell'Anova a misure ripetute, nessuna differenza fra i risultati dei gruppi ha significatività statistica (p sempre > .05).

Il trattamento ha aiutato il gruppo A a migliorare, rispetto a B, i GG solo per il parametro AP- (ovvero le frasi corrette in italiano), ma non è riuscito a rendere più sensibili gli informanti alla violazione grammaticale di AP+, dunque a valutare come errate le frasi in cui AP si istanzia seguendo il modello spagnolo.

5.2.2. *ART*

In Fig. 4 sono riassunti i GG per le frasi ART+ (conformi al modello italiano, con l'articolo prepossessivo) (Fig. 4):

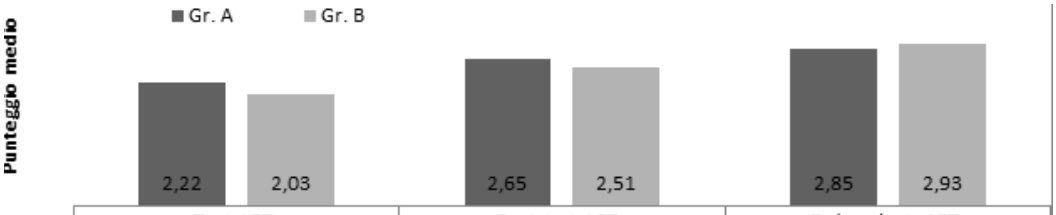


	Test ART+	Post-test ART+	Delayed p.t. ART+
Gr. A	2,05	2,88	2,8
Gr. B	2,27	3,03	3,02

Figura 4 - GG di ART+

I GG dei due gruppi hanno una variazione minima e mai statisticamente significativa (p sempre > .05). Il gruppo B (sperimentale) ha migliorato i suoi GG, soprattutto fra *test* e *post-test*, ma anche il gruppo A lo ha fatto.

Per quanto riguarda il parametro ART- (frasi senza articolo prepossessivo, come da modello spagnolo), i risultati sono simili (Fig. 5):



	Test ART-	Post-test ART-	Delayed p.t. ART-
Gr. A	2,22	2,65	2,85
Gr. B	2,03	2,51	2,93

Figura 5 - GG di ART-

Le variazioni dei GG sono minime e non statisticamente significative fra i gruppi (p sempre >.05). Anche in questo caso l'oscillazione fra i gruppi è scarsa e i miglioramenti nei GG sono comuni ad A e B.

Il trattamento ha aiutato B a migliorare i suoi GG sia su ART+ sia su ART-, dunque a riconoscere come corrette le frasi costruite sul modello italiano e a valutare come scorrette quelle basate sul modello spagnolo. Tuttavia, è importante notare come anche il gruppo A, che non ha ricevuto il TIE su ART, ha migliorato, nel tempo, i suoi GG: per questo gruppo la sola esposizione all'input non manipolato ha giovato al miglioramento dell'accuratezza di questo tratto.

6. *Discussione e conclusioni*

Il TIE ha avuto effetti positivi soltanto su AP-: il trattamento ha aiutato gli apprendenti a giudicare come grammaticali questo tipo di frasi, della cui esistenza hanno avuto una *positive evidence* resa più saliente. Il TIE non è stato però efficace nello spingere gli studenti a giudicare come agrammaticali le frasi AP+ di cui hanno avuto solo una *indirect negative evidence*.

Gli effetti del TIE su ART sono stati molto deboli: l'esposizione all'input ha dimostrato di essere una condizione sufficiente per una sua evoluzione positiva. Sia il gruppo sperimentale sia il gruppo di controllo hanno avuto infatti percorsi evolutivi molto simili, a dimostrazione di come gli studenti ispanofoni di italiano possano imparare autonomamente ad aggiungere l'articolo in posizione prepossessiva.

Per completare la risposta della seconda domanda di ricerca (cfr. § 3.1), osserviamo che il TIE ha sortito effetti diversi in relazione alla natura del fenomeno linguistico su cui è stato applicato, effetti che si sono rivelati comunque molto deboli, ma per motivi opposti. Come ipotizzato, è possibile che per AP sia necessario un intervento che fornisca una *direct negative evidence,* dunque un intervento correttivo mirato; per ART riteniamo invece che la sola esposizione all'input in contesto di immersione guidata possa essere sufficiente.

In conclusione, in questo studio sono stati messi in luce i diversi effetti che la complessità linguistica e la distanza strutturale fra la LM e la LT hanno sull'efficacia di una tecnica di *FonF*. Riteniamo quindi auspicabile incentivare la ricerca empirica in questo campo, le cui ricadute sulla pratica didattica degli insegnanti potrebbero essere immediate ed efficaci.

Bibliografia

Berretta, Monica (2002) *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti*, a c. di Dal Negro, Silvia / Mortara Garavelli, Bice, Vercelli, Mercurio.

Calvi, Maria (2004) "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano". *RedELE* 1.

Carrera Díaz, Manuel (1997) *Grammatica spagnola*, Roma-Bari, Laterza.

Carroll, Susanne E. (2001) *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamins.

Della Putta, Paolo (2011) "Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso. Proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni". *Italiano LinguaDue* 2/2: 79-93.

Della Putta, Paolo (2015) "Hai visto a tuo amico? L'effetto dell'input su due tratti caratteristici dell'interlingua italiana degli ispanofoni". In Favilla, Maria Elena / Nuzzo, Elena (a c. di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Atti del 14° congresso *dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (AItLA), Milano, Officinaventuno: 231-253.

DeKeyser, Robert M. (2005) "What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues". *Language Learning* 55/Suppl. 1: 1-25.

Doughty, Catherine J. (2003) "Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement". In Doughty, Catherine J. / Long, Michael (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell: 250-310.

Ferrario, Gloria (2013) "L'italiano degli immigrati ispanofoni. L'influenza della lingua nell'apprendimento di lingue affini". *Italiano LinguaDue* 5/1: 314-340.

Gass, Susan M. / Mackey, Alison (2002) "Frequency effects and second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 249-260.

Giacalone Ramat, Anna (1994) "Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione delle lingue seconde". In Giacalone Ramat, Anna / Vedovelli, Massimo (a c. di), Italiano lingua seconda/ lingua straniera, Roma, Bulzoni: 27-43.

Gutiérrez, Xavier (2013) "The construct validity of grammaticality judgement tests as measures of implicit and explicit knowledge". *Studies in Second Language Acquisition* 35: 423-449.

Hulstijn, Jan H. (1997) "Second language acquisition research in the laboratory". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 131-143.

Iemmolo, Giorgio (2009) "La marcatura differenziale dell'oggetto in siciliano antico". *Archivio Glottologico Italiano* 94/2: 185-225.

Iemmolo, Giorgio (2010) "Topicality and differential object marking: Evidence from Romance and beyond". *Studies in Language* 34/2: 239-272.

Jiang, Nan (2012) *Conduction Reaction Time Research in Second Language Studies*, New York, Routledge.

Lefebvre, Claire / White, Lydia / Jourdan, Christine (2006) "Introduction". In Lefebvre, Claire / White, Lydia / Christine, Jourdan (eds.), *L2 Acquisition and Creole Genesis*, Amsterdam, Benjamins: 1-14.

Leonetti, Manuel (2008) "Specificity in clitic doubling and in differential object marking". *Probus* 20/1: 33-66.

Loewen, Shawn (2011) "Focus on form". In Hinke, Eli (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge: 576-592.

Lorenzetti, Luca (2002) *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.

Norris, John / Ortega, Lourdes (2000) "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning* 50: 417-528.

Nuzzo, Elena / Rastelli, Stefano (2011) *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Roma, Carocci.

Pallotti, Gabriele (1998) *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

Penello, Nicoletta (2002) "Possessivi e nomi di parentela in alcune varietà italiane antiche e moderne". *Verbum* IV/2: 327-348.

Ringbom, Hakan (2007) *Cross-linguistic similarity in second language learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

Schmid, Stephan (1994) *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, FrancoAngeli.

Schmidt, Richard (2001) "Attention". In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press: 3-32.

Spada, Nina (2013) "SLA research and L2 pedagogy: Misapplications and questions of relevance". *Language Teaching* 46: 1-13.

Spada, Nina (2014) "Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education". *Education Matters* 2/1: 41-54.

Spada, Nina / Lightbown, Patsy (2008) "Form-Focused instruction: Isolated or integrated?". *TESOL Quarterly* 42/2: 181-207.

Spada, Nina / Tomita, Yasuyo (2010) "Interaction between type of instructions and type of language feature: A meta-analysis". *Language Learning* 60/2: 263-308.

Tolentino, Leida / Tokowicz, Natasha (2014) "Cross-language similarity modulates the effects of second language grammar instruction". *Language Learning* 64/2: 279-309.

Vietti, Alessandro (2005) *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Milano, FrancoAngeli.

Yang, Lynne / Givón, Talmy (1997) "Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition. The Keck Second Language Learning Project". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 173-193.

Zurlo, Francesco (2009) "Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo". *Italiano LinguaDue* 1/1: 55-67.

Cristina Mariotti

Università degli Studi di Pavia

Strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL

1. *Introduzione*

In Europa l'insegnamento di contenuti curricolari in L2 è noto con il nome di *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). I programmi CLIL si sono grandemente diffusi in Italia nell'ultimo decennio e sono stati resi obbligatori dal decreto legge del 17/10/05, attuativo della legge 53/03, che prevede che all'ultimo anno dell'ultimo ciclo di istruzione almeno un insegnamento curricolare non linguistico venga impartito interamente in una lingua straniera (gli ultimi tre anni per i licei linguistici). Nella stragrande maggioranza dei casi la lingua scelta per il CLIL è l'inglese. A livello universitario si utilizza anche la dicitura *Integrating Content and Language in Higher Education* (ICLHE), dove la parola chiave è *integrating*, presente anche nell'acronimo CLIL. La ricerca più recente mostra che i programmi insegnati in inglese nel nostro paese possono essere un fattore discriminante nel decretare il successo di un corso di laurea (Costa / Coleman 2012), attirando studenti sia italofoni che stranieri. Tuttavia a livello istituzionale occorre sottolineare che mentre nella scuola secondaria si è messa in atto da tempo una seria riflessione sul rapporto tra lingua e contenuto nel CLIL e si sono spese notevoli energie e risorse nella formazione degli insegnanti, nelle università le conoscenze linguistiche e la capacità dei docenti di usare la lingua inglese per la didattica dei contenuti vengono generalmente date per scontate e 'scompaiono' gran parte delle riflessioni a esse correlate.

Il CLIL garantisce una maggiore esposizione all'input linguistico, e in particolare a un input che viene definito come significativo perché viene prodotto in contesti nei quali la comunicazione è generata da un bisogno reale degli interlocutori di intendersi per apprendere un concetto non linguistico attraverso una L2. Questo bisogno, a sua volta, innescherebbe meccanismi cognitivi analoghi a quelli dei contesti spontanei di apprendimento (Hulstijn 2003, 2005), portando all'acquisizione incidentale della L2 (Krashen 1985; Brinton / Snow / Wesche 1989; Wode 1999), che si verifica appunto quando l'attenzione dell'apprendente è concentrata sul contenuto e non sulla lingua.

Prima di passare alla descrizione delle strategie di presentazione dell'input osservate in alcune classi dove il CLIL è stato eseguito in inglese, e prima di proble-

matizzare alcuni punti a esse relativi, è importante osservare che a livello nazionale sono state mosse alcune critiche a questo approccio, non ultima quella che si preoccupa di salvaguardare l'apprendimento del contenuto curricolare che, secondo alcuni, potrebbe essere impoverito dall'utilizzo di una lingua seconda (L2). A livello di ricerca, tuttavia, è importante rilevare che esistono studi che confermano che l'apprendimento del contenuto non viene impoverito; si vedano a tal proposito gli studi condotti da Infante (2010) nella scuola primaria in Italia, gli studi condotti da Madrid (2011) in Spagna e da Admiraal / Westhoff / de Bot (2006) in Olanda sia nella scuola primaria che secondaria e le osservazioni di Dafouz / Camacho / Urquia (2014) in merito all'istruzione terziaria. Per quanto riguarda l'istruzione universitaria si può osservare che a livello nazionale è tuttora in corso un acceso dibattito sugli ipotetici rischi che l'insegnamento di interi corsi universitari può comportare in termini di impoverimento dei contenuti. Si fa riferimento in particolare alla dibattuta decisione del Politecnico di Milano di tenere i corsi di laurea magistrale interamente in lingua inglese: decisione avversata da una parte del corpo docente e recentemente risolta dopo un ricorso al Tribunale Amministrativo Regionale della Lombardia consentendo ai singoli docenti di scegliere autonomamente se tenere il proprio corso in italiano o in inglese.

Per quanto riguarda la scuola secondaria si segnalano in particolare i risultati di una ricerca condotta a livello regionale in Veneto e basata su questionari rivolti a docenti, su *focus groups* e su diari di bordo (Coonan / Marangon 2007). La ricerca, che ha coinvolto venticinque tra insegnanti di contenuto e di lingua (non solo inglese, ma anche francese e tedesco), dimostra che gli studenti hanno ottenuto nell'80% dei casi buoni risultati in termini di profitto, migliorando al tempo stesso le competenze linguistiche in L2. La lettura dei dati rivela che gli obiettivi disciplinari non vengono cambiati nel senso di una loro riduzione (rispetto a quanto si farebbe in italiano) quanto piuttosto in termini di una loro ulteriore elaborazione e dilatazione dei tempi, sia di preparazione della lezione che di esecuzione del programma in classe. In altre parole, in base ai dati discussi in Coonan / Marangon (2007) il contenuto non subirebbe detrimento a fronte di un maggiore lavoro di preparazione e di presentazione in classe dell'input. A livello pedagogico più ampio Coonan (2007: 50) osserva quanto segue:

> [è] anche vero che la natura interdisciplinare, integrata, di apprendimento che il CLIL mira ad assicurare è proprio il tipo di apprendimento che andrebbe assicurato nell'apprendimento delle discipline non linguistiche condotte nella normale lingua della scuola. In altre parole il CLIL, nato per affrontare le problematiche delle situazioni di lingua straniera veicolare, porta in evidenza una problematica che è trasversale. Chi opera in CLIL si è reso pienamente conto di questo fatto.

Pertanto studiando l'approccio CLIL è possibile riflettere sulla didattica in senso più ampio perché la necessità di individuare modalità efficaci di presentazione dell'input in L2 porta a formulare strategie che possono poi essere applicate trasversalmente ad altri insegnamenti.

Poste queste premesse, si ritiene utile discutere delle strategie di presentazione dell'input nel CLIL partendo dal concetto di *problem solving* (Heine 2010). Con il termine *problem solving*, o risoluzione di problemi, si intende uno stile pedagogico basato su *task* (si evita qui di usare il termine *compiti* per via della sua potenziale ambiguità in ambito didattico) che rappresentino una sfida cognitiva per l'apprendente rispetto a uno stile pedagogico più descrittivo. Esempi di *problem solving* vanno dal localizzare un punto su una mappa al capire i meccanismi della circolazione sanguigna o al risolvere un'equazione. Ciò può contribuire a rendere l'input significativo, oltre che comprensibile. Sta naturalmente all'insegnante problematizzare i contenuti per far scattare tale meccanismo. Anche le interazioni che l'insegnante avvia per indirizzare l'attenzione degli apprendenti alla correttezza della forma linguistica (*focus on form*) possono diventare più efficaci se l'input è significativo, poiché l'apprendente è maggiormente disposto a prestare attenzione alle forme prodotte in tali momenti (cfr. Long 1996: 453). Inoltre, la familiarità con la risoluzione di problemi in L2 può favorire sia nei docenti che negli apprendenti la capacità di guardare ai problemi stessi da prospettive diverse (cfr. *multi-perspectivity* in Wolff 2003), e questo può avere ricadute positive non solo sulla capacità di insegnare e apprendere la lingua, ma anche sulla capacità di insegnare e apprendere i contenuti stessi. In questo senso l'insegnamento in L2 può favorire la capacità di guardare ai contenuti da prospettive più ampie e articolate, ovvero può favorire la nascita di una pluralità di prospettive sia nel docente che nell'apprendente. Ma il termine *problem solving* si può applicare in senso più ampio anche alle sequenze di negoziazione di significato che avvengono tra insegnante e apprendente in presenza di ostacoli comunicativi e che possono portare l'insegnante a produrre un input più mirato ai bisogni dell'apprendente (cfr. il § 3 del presente contributo). In questo senso una didattica improntata al *problem solving* sarebbe complementare a uno stile pedagogico più "descrittivo" dove le scelte di formulazione dell'input vengono compiute preventivamente dall'insegnante. Entrambe le modalità, quella problematizzante / interazionale e quella descrittiva / monologica costituiscono due importanti strategie di presentazione dell'input nella classe CLIL.

2. *Strategie di presentazione dell'input: bilanciamento tra focus linguistico e focus disciplinare*

Per quanto riguarda le strategie di presentazione dell'input, Coonan (2002: 145) fornisce ai docenti alcuni suggerimenti utili per favorire sia la comprensione della L2 che quella dei contenuti curricolari. Tali suggerimenti possono essere riassunti come segue: utilizzare segnali discorsivi per segnalare la scansione della lezione e per focalizzare l'attenzione degli apprendenti su parti specifiche di input; fare esempi; riassumere; dare definizioni; introdurre il lessico specifico creando dei glossari; reimpiegare il lessico già presentato; utilizzare sinonimi (anche se questo non è sempre possibile per il lessico specifico); parafrasare, in particolare il lessico specifico; riformulare; chiedere agli studenti di fare domande; rallentare il ritmo dell'eloquio durante la spiegazione; aggiungere enfasi attraverso l'intonazione; articolare le parole con chiarezza. Particolarmente interessante è il riferimento al 'chiedere agli studenti di fare domande', che sottolinea l'importanza dell'interazione con auto-selezione da parte dell'apprendente.

Alcune di queste strategie, come ripetere, rallentare e parafrasare, sono ritenute particolarmente utili anche da altri ricercatori, come Echevarría / Vogt / Short (2008: 80). Ovviamente tutte queste strategie possono essere ampliate e applicate alla presentazione di elementi visivi, quali grafici o video, e possono essere potenziate attraverso l'uso del linguaggio non verbale (Kasper 2000: 9; Echevarría / Vogt / Short 2008: 82-83). Grazie a queste strategie l'input diventa più chiaro dal punto di vista semantico e più 'ridondante', quindi più facilmente percepibile, comprensibile ed elaborabile per l'apprendente.

In aggiunta a quanto riportato, nello studio approfondito sulle esperienze CLIL condotte da 25 insegnanti in Veneto, Coonan (2007: 63) riferisce quanto segnalato dai docenti nei Diari di bordo in termini di strategie e attività di presentazione dell'input che sono sembrate particolarmente efficaci nel risolvere i problemi legati alla didattica CLIL. Le strategie sono raggruppate in quattro categorie: 1) strategie visive, quali l'utilizzo di schemi alla lavagna e l'organizzazione delle informazioni in *flowchart* e mappe concettuali ecc.; 2) uso del *code-switching*, ovvero dell'alternanza tra L1 e L2. Tale strategia è considerata valida anche da altri studiosi, come Cook (2001) e Costa (2012); 3) potenziamento della dimensione interpersonale ottenuta coinvolgendo gli studenti in modo attivo nelle attività didattiche (ad es. trovare siti in internet) e incoraggiando l'interazione, il confronto e lo scambio di opinioni attraverso lavori di gruppo, *peer teaching* e *peer help*; 4) metodologia e strategie didattiche quali ripetere e riformulare, richiamare pre-conoscenze, usare frequentemente esempi, cercare relazioni (ad es. causa ed effetto), sottolineare ed evidenziare idee principali nel testo, coinvolgere in esperienze/esperimenti pratici, impostare la didattica in chiave di *problem solving*.

Come si può vedere, sia dalla tassonomia riportata in Coonan (2002) che dalla riflessione personale degli insegnanti (Coonan 2007), oltre alle strategie preventive di modificazione dell'input quali ripetere, parafrasare, riformulare e, in generale, rendere l'input maggiormente saliente e comprensibile anche attraverso il ricorso a strategie di potenziamento grafico, emerge la necessità di interagire sia degli studenti tra loro che del docente con gli studenti, e in particolare l'auspicio che siano gli apprendenti ad auto-selezionarsi nell'interazione per chiedere chiarimenti all'insegnante. Questo implica l'adozione di una prospettiva pedagogica costruttivista dove, attraverso il *problem solving*, si perviene a una co-costruzione dell'input da parte di insegnante e apprendenti. Passiamo quindi a prendere in esame alcuni esempi di interazione in classi CLIL, con particolare riferimento alle sequenze di negoziazione del significato.

3. *Focus sull'interazione: sequenze di riparazione e negoziazione del significato*

Negli stessi anni in cui Krashen (1985) formulava la *Input Hypothesis*, Michael Long formulava la *Interaction Hypothesis of Second Language Acquisition* (1981, 1983a, b), dove sosteneva che le modifiche attuate dai nativi nelle interazioni con i non nativi promuovevano la comprensione dell'input da parte del parlante non nativo più delle pre-modificazioni dell'input. In altre parole, Long concordava con Krashen sulla necessità di mettere a disposizione dell'apprendente un input comprensibile, ma differiva nel modo in cui tale comprensibilià andava ottenuta (cfr. anche in questo volume l'introduzione di Ada Valentini). Per parafrasare ulteriormente, Long riteneva che le modificazioni dell'input, frutto dell'interazione tra nativo e non nativo, portano a un input più facilmente comprensibile, e quindi elaborabile, dall'apprendente. Inoltre Long sosteneva che il *feedback* negativo prodotto dal parlante nativo durante l'interazione fosse particolarmente utile per l'apprendente.

L'ipotesi interazionale trae ispirazione dalla *Discourse Hypothesis* formulata da Wagner-Gough / Hatch (1975) e da Hatch (1978), che, basandosi su dati ricavati in contesti di acquisizione della L1, mostrava che anche la sintassi della L2 si apprende come risultato dell'interazione. In una sua importante ricerca Long (1996: 414, traduz. dell'autrice) suggeriva quanto segue:

> [i] contributi dell'ambiente all'acquisizione sono mediati dall'attenzione selettiva e dalla crescente capacità dell'apprendente di elaborare la L2. Queste risorse convergono in modo ottimale, anche se non esclusivo, nella negoziazione del significato.

La negoziazione del significato può pertanto essere definita come il processo durante il quale gli interlocutori modificano i loro enunciati al fine di gestire ostacoli comunicativi. Dal punto di vista dell'analisi conversazionale, le sequenze di negoziazione possono essere descritte come sequenze etero-iniziate e auto-completate (*other-initiated, self-completed repair trajectories*). Ciò che caratterizza le sequenze di negoziazione del significato è la presenza di *referential questions*, ovvero di domande la cui risposta non è nota all'interlocutore che inizia la sequenza di riparazione prima di iniziare la sequenza stessa.

La sequenza di negoziazione viene descritta identificando il problema comunicativo che la innesca (*trigger*) e la sua soluzione. Come si può vedere nell'esempio (1), la soluzione del problema può essere ulteriormente scomposta in indicatore del problema (o segnale), risposta (che può contenere il completamento della riparazione) e in una reazione alla risposta, che è opzionale.

(1)	NS: [put the mushrooms] underneath the mushrooms that are already there	*trigger*
	NNS: underneath?	indicatore del problema
	NS: underneath is one word it means under	soluzione: risposta
	NNS: oh oh	soluzione: reazione[1]
		(adattato da Pica 1996: 3)

In questo caso l'indicatore (*underneath?*) viene prodotto dal parlante non nativo per segnalare al nativo la presenza di un problema comunicativo nel turno precedente. Il nativo reagisce spiegando il significato di *underneath* e il non nativo segnala l'avvenuta comprensione reagendo alla riparazione.

Come anticipato, la negoziazione del significato è tipicamente caratterizzata dalla presenza di *referential questions*, ovvero di domande la cui risposta non è già nota al partecipante conversazionale che la produce. Tali domande possono essere usate in via preventiva per evitare problemi comunicativi, come ad esempio le verifiche della comprensione (*comprehension checks*) quali *Right?*, *Ok?* e *Do you understand?*, oppure possono essere rappresentate da richieste di conferma (*confirmation checks*) o richieste di chiarimenti (*clarification requests*). Le richieste di conferma in inglese sono tipicamente prodotte con intonazione ascendente e sotto forma di domande chiuse (*yes-no questions*), come *The man?*, oppure *The man, right?*. Le domande chiuse tipicamente comportano la ripetizione dell'enun-

[1] (1) Parlante nativo (PN): [metti i funghi] al di sotto i funghi che sono già là
Parlante non nativo (PNN): al di sotto?
PN: al di sotto è una parola sola significa sotto
PNN: ah ah

ciato precedente o di parte di esso (Long 1983b: 137). Le richieste di chiarimento, invece, sono rappresentate da domande aperte (*wh-questions*) come ad esempio *What?*, *Can you repeat?*, o da domande implicite come *I didn't understand*. Esse mirano a ottenere dall'interlocutore una riformulazione di quanto detto oppure informazioni aggiuntive che aiutino a risolvere il problema comunicativo.

Pertanto la negoziazione del significato è un tipo di riparazione di un problema comunicativo. Tali sequenze possono essere descritte applicando la seguente classificazione (Tab. 1):

Tabella 1 - Sequenze di riparazione (Schegloff / Jefferson / Sacks 1977)

Sequenza di riparazione		chi inizia	chi completa
Self-initiated, self completed	(1)	self	self
Other-initiated, self-completed	(2)	other	self
Self-initiated, other-completed	(3)	self	other
Other-initiated, other-completed	(4)	other	other

Nella letteratura prodotta in ambito anglofono è stata osservata la distribuzione del tipo di riparazioni più frequenti in contesti formali di apprendimento. In particolare, è stato osservato che il tipo di riparazione varia dalla classe in L1 a quella in L2 (cfr. Kasper 1985; McHoul 1990). Sintetizzando, si può affermare che i docenti preferiscono lasciare completare le sequenze di riparazione agli apprendenti nella classe in L1 attraverso la tipica sequenza di turni I-R-F (Inizio, Risposta, *Feedback* o *Follow up*), mentre preferiscono completare tali sequenze loro stessi nella classe in L2, spesso dietro richiesta di assistenza linguistica da parte degli apprendenti stessi, come esemplificato nella seguente tabella (Tab. 2):

Tabella 2 - Struttura delle sequenze di riparazione iniziate dal docente con maggiore frequenza nelle classi di inglese L1 e di inglese L2 (Kasper 1985; McHoul 1990)

inglese L1	inglese L2
iniziate dal docente, completate dall'apprendente	iniziate dal docente, completate dal docente

A titolo esemplificativo delle due sequenze si vedano gli esempi (2) e (3), dove si forniscono rispettivamente una riparazione iniziata dal docente e conclusa dall'apprendente e una riparazione iniziata e conclusa dal docente:

(2) S: We've got our – manufacturing industry
T: *No* residential we're int'rested 'n
S: Oh yeh well we got our (basic) residential – just outside the CBD . . .
(McHoul 1990: 353)[2]

(3) S: dinosaurs are extinct.
T: ok. two words. tell me. what does extinct mean.
S: eh quando: when the animals [skom'pEr] from the world.
T: it's finished. # forever. # always. ## ok? (4) so they disappear. they die.[3]
(Mariotti 2007: 51)[4]

In (3) l'apprendente produce un lessema inappropriato ([skom'pEr] invece di *disappear*), ma il docente non segnala la violazione delle norme della L2. Preferisce invece fornire direttamente la forma *target* (*they disappear*) unitamente a una parafrasi (*they die*) invece di elicitarla dall'apprendente. Questa differenza di comportamento può essere spiegata con una maggiore preoccupazione da parte del docente di accertarsi che le forme linguistiche prodotte in classe siano corrette (quindi attenzione alla forma giustificata dal focus pedagogico); ma può essere spiegata anche con la maggiore difficoltà degli apprendenti a concludere le sequenze di riparazione proprio a causa della loro competenza limitata nella L2. Kasper (1985) osserva anche che nella classe di inglese L2 si verifica con frequenza il *delegated repair*, ovvero una sequenza di riparazione iniziata dal docente e conclusa da uno studente diverso da quello che aveva prodotto il *trigger* della riparazione.

A fronte di questi dati ci si può chiedere come si comportano le classi CLIL. Una risposta può venire dallo studio di Mariotti (2007) che ha conteggiato e analizzato le sequenze di riparazione prodotte in classi CLIL di scuola secondaria. Il corpus su cui si basa l'analisi raccoglie le trascrizioni di 31 lezioni CLIL della durata media di 50 minuti condotte in due licei scientifici del Nord Italia. Gli apprendenti avevano un'età compresa tra 13 e 18 anni e i docenti erano sia della disciplina che di lingua straniera.

---

[2] (2) Studente (S): Abbiamo la nostra – industria manifatturiera
Insegnante (I): *No* siamo interessati a quella edile
S: Ah sì bé abbiamo la nostra industria edile (di base) – appena al di fuori del CBD…

[3] (3) S: i dinosauri sono estinti.
I: ok. due parole. dimmi. cosa significa estinti.
S: eh quando: quando gli animali [skom'pEr] dal mondo.
T: è finito. # per sempre. # sempre. ## ok? (4) quindi scompaiono. muoiono.

[4] Convenzioni utilizzate negli esempi tratti da Mariotti (2007): T insegnante; S studente; SS più studenti parlano contemporaneamente; (xxx) parlato non comprensibile; ? intonazione ascendente; . intonazione discendente; : allungamento del suono; #, ##, ### pause (ogni # corrisponde a un secondo; per pause maggiori il numero di secondi è indicato tra parentesi (4), (5); %text% parlato prodotto a bassa voce; tex- interruzione del turno; trascrizione fonetica in [ ]; le parole in maiuscolo indicano enfasi.

Come si può vedere nella tab. (3), nelle classi CLIL osservate i docenti tendono a completare le sequenze di riparazione causate da forme di L2 non standard prodotte dagli apprendenti, mentre nel caso di errori di contenuto i docenti preferivano elicitare le risposte corrette facendo in modo che la sequenza di riparazione venisse conclusa dagli apprendenti.

Tabella 3 - Sequenze di riparazione etero-iniziate preferite in classi di inglese L1, di inglese L2 e CLIL

inglese L1	inglese L2	CLIL	
		tipo di problema comunicativo	
		forma L2 non-*target*	errore di contenuto
iniziate dal docente, completate dall'apprendente	iniziate dal docente, completate dal docente	iniziate dal docente, completate dal docente	iniziate dal docente, completate dall'apprendente

Questo comportamento riflette sia la tendenza osservata nelle classi condotte in L1 (McHoul 1990) che quella osservata nelle classi condotte in L2 (Kasper 1985), testimoniando così della duplice natura dell'approccio CLIL.

Per quanto riguarda il comportamento degli insegnanti nell'interazione con gli apprendenti, si può notare che essi tendono a produrre quasi esclusivamente domande di elicitazione di forme linguistiche o di contenuti (pochissime le occorrenze di sequenze di negoziazione del significato iniziate dai docenti mediante *referential questions*). Le domande prodotte dagli insegnanti si possono raggruppare nelle seguenti categorie:

1) domande di elicitazione di forme linguistiche; Lyster e Ranta (1997) definiscono queste interazioni "negoziazione della forma", dove il docente produce domande di elicitazione quando l'apprendente non produce la forma linguistica attesa (4):

(4) T: yes# where is the oxygen picked up.
S: nel polmone.
T: ok. # what's the English word.
S: in the lungs.
T: in the lungs. ## so the blood comes from the lungs WITH oxygen ## ok? that's important.[5]

[5] (4) I: sì. dove viene preso l'ossigeno?
S: nel polmone.
I: ok # qual è la parola inglese.
S: nei polmoni.

L'apprendente (S) risponde in italiano (*nel polmone.*) portando il docente a elicitare la versione inglese della parola (*ok. # what's the English word.*). In questo caso la mossa di elicitazione ha il fine di dirigere l'attenzione dell'apprendente sulla forma.

2) domande di elicitazione di contenuti, come quella riportata nell'esempio (5):

(5) T: photosynthesis? so you need the sun. first of all. ## ok?# so we capture the light. and we convert it into energy. # what is our energy. what do we use.
S: chemical energy.
T: chemical energy. but in the form of what. what do we have to do. to: somebody said it was their favourite.
S: food.
T: food. we use food. cibo.[6]

In questo caso la mossa di elicitazione (*chemical energy. but in the form of what. what do we have to do. to: somebody said it was their favourite*) mira ad ottenere informazioni sulle conoscenze disciplinari dell'apprendente.

3) negoziazione del significato, attuata per mezzo di *referential questions*, cioè di domande la cui risposta non è nota in partenza a chi inizia la sequenza di riparazione, come nell'esempio (6):

(6) T: very good! because the living standards standards vuol dire # medical.
S: %(xx)%
T: say it again?
S: %(xx)%
T: higher? I can't
S: %['haidi]%
T: hygiene. ok. sorry. hygiene is better.[7]

I = nei polmoni. ## quindi il sangue viene dai polmoni ADDIZIONATO di ossigeno ## ok? è importante.

[6] (5) I: fotosintesi? allora abbiamo bisogno del sole. prima di tutto ## ok? # in modo da catturare la luce. e la convertiamo in energia. # qual è la nostra energia. cosa usiamo.
S: l'energia chimica.
I: l'energia chimica. ma in che forma. cosa dobbiamo fare. per: qualcuno ha detto che era il suo preferito.
S: cibo.
I = cibo. usiamo il cibo. cibo.

[7] (6) I: molto bene! perché gli standard di vita standard vuole dire # medico
S: %(xx)%
T: ripeti?
S: %(xx)%

In questo caso il docente inizia la sequenza di riparazione con una richiesta di chiarimento (*say it again?*) causata dalla mancata comprensione dell'enunciato prodotto dall'apprendente (che non è stato compreso neppure dall'osservatore). La richiesta è quindi ripetuta (*higher? I can't*) fino a quando l'insegnante ottiene il completamento della riparazione da parte dell'apprendente, ovvero ['haidi], che sta per 'hygiene'.

Per quanto riguarda le sequenze di negoziazione del significato è tuttavia necessario sottolineare che nel corpus preso in esame tali sequenze venivano iniziate nella maggioranza dei casi dagli apprendenti, come si può vedere nella Tab. 4:

Tabella 4 - Sequenze di negoziazione del significato presenti nel corpus (adattata da Mariotti 2007: 113).

Tipo di sequenza di negoziazione	Classe A	Classe B
Iniziata dall'apprendente	95% 59	81% 58
Iniziata dall'insegnante	5% 3	19% 14
Totali	100.00% 62	100.00% 72

Questo si può rivelare molto importante e molto vantaggioso in termini di presentazione dell'input. Osserviamo questo estratto di interazione (7):

(7) T: the blood in the body. defends. against invaders. its defenses? take the form of disease fighting cells and chemicals. the disease fighting cells that we have are white blood cells. # mh? # those they're like the military. # ok? they defend your body. when you get influenza when you get bacteria or viruses # your body tries to fight it. mh? yes?
S: it defends against disease?
T: yes. # that's like the defense system. ok?[8]

T: più forte? non riesco
S: %['haidi]%
T: igiene. ok. scusa. igiene va meglio.

[8] (7) I: il sangue nel corpo. difende. dagli invasori. le sue difese? prendono la forma di cellule e sostanze che combattono le malattie. le nostre cellule che combattono le malattie sono i globuli bianchi. # mh? # quelle sono come i militari. # ok? difendono il vostro corpo. quando prendete l'influenza quando prendete dei batteri o dei virus # il vostro corpo cerca di combatterli. eh? si ?
S: difende dalle malattie?
I: sì. # è come il sistema difensivo. ok?

In questo esempio non è chiaro se l'apprendente abbia iniziato la sequenza di negoziazione (*it defends against disease?*) per accertarsi di avere compreso le forme linguistiche prodotte dal docente (*the blood in the body. defends. against invaders.*) oppure per verificare la sua comprensione del contenuto proposizionale. In entrambi i casi, sequenze come questa testimoniano il coinvolgimento e l'interesse degli apprendenti a comprendere correttamente l'input. La conseguenza è che il docente è portato a produrre una nuova forma non ancora prodotta in precedenza (*like the defense system. ok?*) sotto forma di riformulazione sintetica di concetti già espressi. È possibile affermare che in assenza di sequenza di negoziazione iniziata dall'apprendente tale forma non sarebbe stata prodotta. Osserviamo anche che in questo caso il docente avrebbe potuto approfittare del turno di completamento della riparazione per focalizzarsi sulla forma e rendere *disease* una forma *target* ripetendola come *diseases*, ma non lo fa. In altre parole, qui avrebbe potuto esserci *focus on form* in modo implicito o esplicito. Osserviamo anche lo stralcio di interazione riportato nell'esempio (8):

(8) T: so we can compare. # ok. so we can compare. ok. listen! # elodea? # was placed. in both. (8) to test? for the presence # of oxygen! ## VIA. ## it's an expression. # via? photosynthesis. ok?
S: excuse me.
T: yes?
S: to test what?
T: elodea. # elodea. was placed in both to test for the presence of oxygen![9]

Anche in questo caso è l'apprendente a chiedere al docente di produrre l'input adeguato alle proprie contingenti necessità di comprensione e apprendimento attraverso una richiesta di chiarimento (*to test what?*). Di conseguenza il docente produce una ripetizione, rendendo l'input più ridondante rispetto a prima e aumentando le possibilità che l'apprendente comprenda. Si confrontino gli esempi (7) e (8) con l'esempio (9):

[9] (8) I: quindi possiamo fare un confronto. # ok. quindi possiamo fare un confronto. ok. ascoltate! # l'elodea? # era stata messa. in entrambi. (8) per verificare? la presenza di # ossigeno! ## ATTRAVERSO. ## è un'espressione. # attraverso? La fotosintesi. ok?
S: mi scusi.
I: sì?
S: per verificare cosa?
I: l'elodea. # l'elodea. è stata messa in entrambi per verificare la presenza di ossigeno!

(9) T: [...] any other questions? ## can I ask you something? # do you know the meaning of wilt. ## it's the: second line from the bottom. # it says "if the leaves become severely wilted"? ## what does wilted mean. ## the second line from the bottom. # you know the meaning of wilted. # a plant wilts when it receives too much sun and no water.[10]

Qui è il docente ad attuare le strategie di presentazione sopra descritte premodificando l'input. La differenza principale tra le due modalità, ovvero tra premodificazione e modificazione interazionale, consiste nel fatto che le modifiche che non sono state stimolate dagli apprendenti potrebbero esser meno precise nel rispondere alle loro necessità di comprensione.

Si può quindi osservare che in presenza di sequenze di negoziazione iniziate dall'apprendente l'input viene reso più abbondante e più comprensibile poiché il docente attua le stesse strategie che adotterebbe in fase preventiva (ripetizione, riformulazione, uso di sinonimi e di esempi), ma lo fa in modo mirato, per così dire *on demand*, massimizzando così le probabilità che questo input venga notato, compreso ed elaborato dall'apprendente (cfr. il concetto di attenzione selettiva in Long 1996: 414).

È inoltre interessante rilevare che nelle classi CLIL osservate gli apprendenti non solo negoziano il significato ma anche il contenuto; ovvero nei momenti di risoluzione dei problemi le *referential questions* venivano utilizzate dagli apprendenti anche per risolvere un problema causato dalla mancata comprensione di un contenuto e non solo da una forma linguistica non compresa o compresa solo parzialmente (come avviene nel caso della negoziazione del significato). Alla negoziazione del significato aggiungiamo quindi una ulteriore categoria di analisi, quella della negoziazione del contenuto, di cui si fornisce un esempio in (10):

(10) T: this is where the red blood cells# are formed # here. # red blood cells here.
S: %anche le white cells?%
T: eh?
S: also the white cells?
T: I but right now. I want you to concentrate on the red blood cells. # just think about the red blood cells.
S: yes but the midollo contains blood.
T: but they're produced there.[11]

[10] (9) I: [...] ci sono altre domande? ## posso chiedervi una cosa? # sapete il significato di 'wilt'. ## lo trovate nella: penultima riga. # dice "se le foglie diventano gravemente 'wilted'"? ## che cosa significa 'wilted'. ## la penultima riga. # sapete il significato di 'wilted'. # una pianta 'wilts' quando riceve troppo sole e niente acqua.

[11] (10) I: questo è il punto in cui i globuli rossi # si formano # qui. # i globuli rossi qui.

In questo caso un apprendente (S) formula una *referential question* per ottenere informazioni riguardo al processo di formazione dei globuli bianchi (*also the white cells?*) ma il docente preferisce non fornire queste informazioni e mantenere il focus sull'argomento della lezione (ovvero la formazione dei globuli rossi). È anche interessante osservare che l'apprendente è così intenzionato a ricevere tali informazioni che insiste richiedendo un nuovo chiarimento contenutistico (*yes but the midollo contains blood.*). Naturalmente spetta all'insegnante sfruttare al massimo tali preziose occasioni per produrre input significativo e comprensibile.

4. *Conclusioni*

Le classi CLIL pongono numerose sfide ai docenti, la maggiore delle quali è probabilmente il mantenimento di un doppio focus nell'insegnamento unito alla necessità di bilanciare la quantità di attenzione alla forma e di attenzione al contenuto. Un suggerimento utile può consistere nel far sì che siano gli apprendenti stessi a stimolare nel docente la produzione di input significativo e comprensibile. Per ottenere questo risultato è possibile agire in due modi, il primo dei quali consiste nel problematizzare la presentazione dei contenuti attraverso il *problem solving*, ovvero coinvolgendo gli apprendenti nella co-costruzione dell'input secondo una prospettiva acquisizionale costruttivista. Questo può portare all'elaborazione delle informazioni sia linguistiche che contenutistiche a livello cognitivo profondo. Come afferma Wolff (2003: 44, traduz. dell'autrice):

> [i]l ruolo dell'interazione è diverso da quello proposto nella teoria interazionale dell'acquisizione della lingua seconda (SLA). Mentre nella ricerca sulla SLA la negoziazione del significato e la modificazione dell'input sono concetti interamente correlati alla lingua – ovvero l'input viene sempre modificato rispetto alla lingua e non al contenuto – secondo l'approccio costruttivista l'interazione riguarda sia il contenuto che la lingua. Da un punto di vista costruttivista lo scopo principale di un'interazione non è la negoziazione della lingua, e di conseguenza l'apprendimento linguistico, bensì la negoziazione e la costruzione del contenuto e quindi anche il trasferimento del contenuto stesso. L'apprendimento linguistico viene visto come un prodotto collaterale, che avviene perché il contenuto (e non l'input) viene costruito collaborativamente.

S: %anche i globuli bianchi?%
I: eh?
S: anche i globuli bianchi?
I: io ma ora. io voglio che vi concentriate sui globuli rossi. # pensate solo ai globuli rossi.
S: sì ma il midollo contiene sangue.
I: ma sono prodotti lì.

Il secondo modo consiste nel mettere a disposizione degli apprendenti i mezzi linguistici utili a iniziare sequenze di negoziazione sia del significato che del contenuto, con particolare attenzione alla formulazione di richieste di chiarimento espresse sotto forma di domande aperte piuttosto che di richieste di conferma. Queste ultime sono espresse sotto forma di domande chiuse e quindi potenzialmente conducono a un input più povero poiché a tali domande è possibile rispondere solo con un sì o un no. Infine, fornire agli apprendenti gli strumenti linguistici adatti ad avviare sequenze di negoziazione potrebbe portarli a superare i problemi di faccia che possono ostacolare l'interazione nella didattica frontale e potrebbe portarli a diventare sempre più soggetti attivi nella co-costruzione dell'input, dei contenuti e del loro stesso processo di apprendimento.

Bibliografia

Admiraal, Wilfried / Westhoff, Gerard / de Bot, Kees (2006) "Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English". *Educational Research and Evaluation* 12/1: 75-93.

Brinton, Donna / Snow, Ann / Wesche, Marjorie (1989) *Content-based Second Language Instruction*, Boston, Heinle and Heinle Publishers.

Cook, Vivian J. (2001) "Using the first language in the classroom". *The Canadian Modern Language Review* 57/3: 402-423.

Coonan, Carmel Mary (2002) *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.

Coonan, Carmel Mary (2007) "Effetti che il CLIL produce sull'insegnamento delle discipline non linguistiche". In Coonan / Marangon (a c. di): 49-57.

Coonan, Carmel Mary / Marangon, Claudio (a c. di), (2007) *Apprendo in Lingua 2. Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera. La sperimentazione*, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale.

Costa, Francesca (2012) "Focus on form in ICLHE lectures in Italy. Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian". *AILA Review* 25: 30-46.

Costa, Francesca / Coleman, Jim (2012) "Examining input presentation strategies". In Marsh, David / Meyer, Oliver (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Eichstätt, Eichstaett Academic Press UG: 92-102.

Dafouz, Emma / Camacho, Mar / Urquia, Elena (2014) "Surely they can't do as well': A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language medium programmes". *Language and Education* 28/3: 223-236.

Echevarría, Jana / Vogt, MaryEllen / Short, Deborah (2008) *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*, Boston, MA, Allyn & Bacon.

Hatch, Evelyn (1978) "Discourse analysis and second language acquisition". In Hatch, Evelyn (ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, Rowley, MA, Newbury House: 401-435.

Heine, Lena (2010) *Problem Solving in a Foreign Language: A Study in Content and Language Integrated Learning*, Berlin, de Gruyter.

Hulstijn, Jan H. (2003) "Incidental and intentional learning". In Doughty, Catherine / Long, Michael H. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, London, Blackwell: 349-381.

Hulstijn, Jan H. (2005) "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 27: 129-140.

Infante, Debora (2010) *Il Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italia. Modelli didattici e sperimentazioni nella scuola primaria*, Roma, Editrice Nuova Cultura.

Kasper, Gabriele (1985) "Repair in foreign language teaching". *Studies in Second Language Acquisition* 7: 200-215.

Kasper, Loretta F. (2000) *Content-based College ESL Instruction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Krashen, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.

Long, Michael H. (1981) "Input, interaction and second language acquisition". *Annals of the New York Academy of Sciences: Native Language and Foreign Language Acquisition* 379: 259-278.

Long, Michael H. (1983a) "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition* 5/2: 177-194.

Long, Michael H. (1983b), "Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics* 4: 126-141.

Long, Michael H. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, William C. / Bhatia, Tej K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press: 413-468.

Lyster, Roy / Ranta, Leila (1997) "Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 20: 37–66.

Madrid, Daniel (2011) "Monolingual and Bilingual Students' Competence in Social Sciences". In Madrid, Daniel / Hughes, Stephen (eds.), *Studies in Bilingual Education*, Frankfurt, Peter Lang: 195-221.

Mariotti, Cristina (2007) *Interaction Strategies in English-medium Instruction*, Milano, FrancoAngeli.

McHoul, Alec (1990) "The organisation of repair in classroom talk". *Language in Society* 19: 349-377.

Pica, Teresa (1996) "Do second language learners need negotiation?". *International Review of Applied Linguistics* 34: 1-21.

Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail / Sacks, Harvey (1977) "The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation". *Language* 53/2: 361-382.

Wagner-Gough, Judy / Hatch, Evelyn (1975) "The importance of input data in second language acquisition studies". *Language Learning* 25: 297-308.

Wode, Henning (1999) "Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Acquisition* 21/1: 243-258.

Wolff, Dieter (2003) "Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?". *Asp*: 35-46 http://asp.revues.org/1154

Roberta Grassi

Università degli Studi di Bergamo

Oltre l'input potenziato: il potenziamento del feedback

1. *Tra input e* feedback

Il presente lavoro ha per tema la correzione (o retroazione, o riparazione, o *feedback*) e l'intento innanzitutto di inquadrarne le caratteristiche fondanti e il ruolo in rapporto al tema di questo volume, l'input. Dopodiché, affronteremo alcune variabili che ne influenzano l'efficacia, al fine di contribuire al raggiungimento dell'obiettivo posto nel titolo, ovvero, la possibilità di potenziare il *feedback*.

Innanzitutto, dunque, ci interrogheremo sui rapporti tra input e *feedback*: la correzione fa parte dell'input o è altro da esso? Poiché la questione ha implicazioni profonde a livello innanzitutto teorico, vediamo che cosa ne pensano i teorici.

Definiamo il *feedback*, per cominciare: sono le "responses to learner utterances containing an error" (Ellis 2006: 28). Ecco invece le definizioni più generali di input: sono "i dati linguistici primari" ("primary linguistic data") per Schwarz (1993); "la roba là fuori" ("the stuff out there") secondo l'apparentemente brusca Carroll (2001: 8), che poi così riformula: "l'uso canonico del termine «input» nella letteratura sull'acquisizione di L2 sembra essere che esso sia la materia oggettiva, fisicamente misurabile in onde visive o segnali uditivi, che in psicologia percettiva è detta insieme degli stimoli"[1] (Carroll 2001: 341).

Queste definizioni sottendono una separazione tra i dati "esterni", "là fuori" e i processi cognitivi "interni", svolti su di essi da parte dell'apprendente. Distinzione formalizzata nella coppia dicotomica input - *intake*, per cui l'input è la lingua dell'ambiente d'apprendimento, mentre l'*intake* è ciò che 'penetra' l'apprendente: "[i]nput is the language in the learning environment while intake is what the learner attends to" (Corder 1967: 165).

Un altro sottinteso di questo modo di inquadrare l'input è in queste parole: "[l]'input a disposizione per gli apprendenti di una seconda lingua sono i dati grezzi da cui gli apprendenti ricavano *sia il significato che la consapevolezza delle regole*

[1] Come le precedenti e quelle a seguire, è nostra traduzione; in questo caso, dell'originale "Standard use of the term 'input' in the SLA literature appears to be that it is the objective, physical measurable stuff observable in the visual wave form or auditory signal, what in the psychology of perception is called the stimulus array".

e delle strutture della lingua obiettivo"[2] (Chaudron 1985: 3; corsivo nostro). L'implicito tipicamente cognitivista qui espresso è che l'incontro tra i dati e la mente dell'apprendente sia quanto è necessario e sufficiente per l'apprendimento: si fa a meno, o si può fare a meno, di ogni facilitazione interazionale e di ogni riferimento o ausilio metalinguistico (tra cui la riparazione).

Definizioni di diverso orientamento introducono invece restrizioni di altro tipo. La seguente: "l'insieme di frasi ben formate a cui gli apprendenti sono esposti"[3] (Gass 1997: 36) solleva almeno due questioni, anche teoriche, enormi (che qui citiamo soltanto): non sarebbe allora input, in questa definizione, quello fornito da non nativi (poiché contiene produzioni non ben formate)? E lo sarebbe invece sempre, quello fornito dai nativi?

Quest'altra definizione: "esempi di lingua a cui gli apprendenti sono esposti in un contesto comunicativo"[4] (Wong 2005: 24) contiene invece una limitazione rispetto al contesto; limitazione esplicitata e rinforzata da Van Patten (1996: 6):

> [L]a definizione di input nell'acquisizione di L2 non include le spiegazioni degli insegnanti circa come funzioni la lingua. La definizione di input è limitata all'input portatore di significato, alla lingua che l'apprendente sente o vede e che è usata per comunicare un messaggio. […] Pertanto, quando nell'insegnamento tradizionale gli apprendenti fanno pratica di una certa forma o struttura, non stanno ricevendo l'input necessario per costruirsi una rappresentazione mentale della struttura in sé.[5]

La classe di lingua non costituirebbe quindi mai un contesto comunicativo, e l'input didattico – l'unico fornito con il preciso scopo di favorire l'apprendimento – non sarebbe input. Come glottodidatti e come insegnanti non possiamo evidentemente essere soddisfatti da questa visione.

Per nostra fortuna, vi sono altri affacci sull'input che aprono spiragli glottodidattici. Il primo spiraglio (una voragine in realtà, come vedremo subito) è qui: "[i]nput is the potentially processable language data which are made available, by chance or *by design*, to the language learner" (Sharwood Smith 1993: 167; corsivo nostro).

Gli impliciti di questa definizione la distanziano anni luce da tutte le precedenti: Sharwood Smith suggerisce che abbia senso ragionare su quale input fornire, sen-

---

[2] "The input available to second language learners is the raw data from which they derive both meaning and awareness of the rules and structures of the target language".

[3] "[T]he set of well-formed sentences to which learners are exposed".

[4] "[S]amples of language that learners are exposed to in a communicative context".

[5] "The definition of input in second language acquisition does not include instructors' explanations about how the second language works. The definition of input is limited to meaning-bearing input, language that the learner hears or sees that is used to communicate a message. Thus, in traditional instruction, learners practice a form or structure, but they are not getting the input that is needed to construct the mental representation of the structure itself".

za lasciarlo al caso. Alla base della sua visione sta la centralità del *noticing* (Schmidt 1990) nell'acquisizione di L2. Se il *noticing* è indispensabile per l'apprendimento, come viene teorizzato[6], ci si chiede allora: è possibile – e se sì, come – sollecitarlo, guidarlo, ottimizzarlo? Secondo Sharwood Smith, nel contesto d'apprendimento formale esso può essere facilitato facendo in modo che talune caratteristiche dell'input spicchino, attraverso il noto concetto di "potenziamento dell'input" (*input enhancement*; da qui: PI). Forse meno noto è il fatto che lo stesso Sharwood Smith ha distinto tra due tipi di PI. Vi è il PI positivo, con cui alcune forme sono rese più salienti all'interno del flusso dell'input (attraverso p. es. la colorazione o il grassetto – nello scritto –, o attraverso enfasi intonativa e gesti – nell'orale –). Ma vi è anche un PI negativo, inteso a segnalare certe forme come non corrette, principalmente attraverso l'uso del *feeback* interazionale.

Contatto avvenuto: abbiamo compiuto il primo passo nell'avanzamento del nostro discorso, ricollocando il *feedback* nell'input come 'potenziamento in negativo'. Il *feedback* è dunque parte dell'input; per la precisione, è input potenziato (nella forma detta 'PI negativo').

Procediamo ora nel ragionamento, chiedendoci se questa forma di potenziamento dell'input non sia a sua volta ottimizzabile. Così come per l'input ci si è chiesti se tutti gli input siano ugualmente efficaci per l'apprendimento o se non abbia invece senso manipolare l'input per ottimizzarne l'efficacia, anche per la riparazione ci chiediamo qui: tutto il *feedback* è uguale, o può essere anch'esso potenziato?

2. *I* feedback *'primari'*

La ricerca, a partire da descrizioni prima e analisi e riflessioni poi, ha ormai isolato pochi tipi di *feedback*, che chiameremo 'primari', i quali hanno catalizzato l'attenzione per le loro cruciali ricadute teoriche: i risultati dei confronti di efficacia tra di essi sono usati per sostenere o confutare l'una o l'altra teoria dei processi d'apprendimento. I *feedback* primari sono presentati in Tab. 1, corredati da esempi con indicazione delle loro modulazioni interne e dal riferimento alle ipotesi teoriche che maggiormente li propugnano – o, per meglio dire, che più vi s'appoggiano.

[6] "*Noticing* is the necessary and sufficient condition for converting input into intake" (Schmidt 1990: 130).

Tabella 1 - I *feedback* primari (da Grassi 2010)

1. La sollecitazione o ***prompt*** (Lyster 2004), più o meno focalizzata, informativa e/o enfatizzata: C***ome scusa?*** (non focalizzato, poco informativo, non enfatizzato) // ***Hai detto HO?*** (focalizzato, informativo ed enfatizzato) (Ipotesi dell'***output***, Swain 1985)
2. La riformulazione o ***recast*** (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata: ***Ieri sei arrivato tardi*** (non identificativo e non enfatizzato) ***// SONO*** (identificativo ed enfatizzato) (Teoria del contrasto, Saxton 1997; Ipotesi dell'interazione, Long 1996)
3. L'informazione metalinguistica (Ellis / Loewen / Erlam 2006), più o meno precisa, più o meno 'tecnica', più o meno risolutiva: ***Devi cambiare qualcosa in questa frase*** (generale***) // "Ho" non va bene*** (focalizzata, non tecnica, non risolutiva) ***// L'ausiliare non è "avere"*** (focalizzata, tecnica, non risolutiva) // ***L'ausiliare qui è "essere"*** (focalizzata, tecnica, risolutiva) (***Skill Acquisition Theory***, Proceduralizzabilità della conoscenza esplicita, DeKeyser 2003, 2007).

Confrontare gli effetti dei *feedback* primari è di interesse dal punto di vista teorico perché essi forniscono tipi diversi di evidenza linguistica (positiva – modelli di lingua corretta – o negativa – indicazioni su ciò che non è accettabile –). L'informazione metalinguistica (da qui: IML) porterebbe evidenza negativa (ed eventualmente anche positiva); la sollecitazione porterebbe invece soltanto evidenza negativa; la riformulazione, certamente evidenza positiva, forse anche negativa. Tra di essi vi sono inoltre importanti differenze a livello di elaborazione cognitiva: se le riformulazioni sollecitano un confronto cognitivo che ha luogo essenzialmente nella memoria di lavoro, le sollecitazioni richiamano invece il recupero informativo dalla memoria a lungo termine.

Poiché per chi scrive l'IML non è un *feedback* primario, bensì, a seconda delle sue realizzazioni, una forma di *prompt* (se prodotta in isolamento, come in *l'ausiliare non è avere*), o un corollario del *recast* (se accompagnata, appunto, dal *recast* stesso, come in *l'ausiliare qui è "essere": SONO arrivato tardi*), due soltanto sono i tipi di *feedback* che meritano di essere isolati, con i loro pro e contro.

3. *La riformulazione: pro e contro*

La riformulazione è di comprovata frequenza ed efficacia nello sviluppo della L1; ispirandosi a tali studi, coloro che la propugnano citano la teoria del contrasto (Saxton 1997), secondo cui, nella L1, la semplice adiacenza tra la forma errata e il

relativo modello corretto facilita il *noticing* dello scarto, e quindi implicitamente fornisce evidenza negativa oltre che positiva (Long 1996)[7].

Vi è poi un vantaggio a livello di impegno cognitivo: la riformulazione preserva il significato del contributo originale, quindi libera risorse (perché non vi è necessità di decodificare informazioni nuove), creando opportunità ideali a far notare differenze formali (Long 1996, 2007). Infine, non interrompendo il flusso comunicativo e mantenendo l'attenzione sul significato, il *recast* si adatta bene alla didattica comunicativa.

D'altro canto, la critica cruciale alla riformulazione evidenzia come il riconoscimento dell'intenzione correttiva non sia mai scontato. Per la verità, a lungo si è identificato il *recast* come *feedback* inerentemente implicito, per poi scoprire che tale carattere non è intrinseco a questa tipologia di correzione, bensì dipendente da diversi elementi tra cui, ad oggi, se ne sono identificati tre. Innanzitutto, il contesto didattico: solo nelle classi a orientamento formale l'enfasi posta sull'accuratezza porta a notare la funzione correttiva del *recast* (Ellis / Sheen 2006; Lyster 2007; Lyster / Mori 2006; Nicholas / Lightbown / Spada 2001). Di seguito, il contesto di discorso: un *recast* fornito in un'attività comunicativa 'autentica' è più sfuggente rispetto a quello proposto nella correzione del compito, ad esempio. L'ambiguità della riformulazione, cioè, correla con la misura in cui il contesto di discorso permette di percepire approvazione o disapprovazione verso l'uso di forme non *target* (Lyster 1998a). Infine, a nostro avviso crucialmente, il riconoscimento dell'intento correttivo di un *recast*, ovvero il suo fornire evidenza negativa o solo positiva, dipende dall'orientamento che ha l'apprendente verso quell'interazione (Ellis / Sheen 2006; Grassi 2015).

4. *La sollecitazione: pro e contro*

Studi quasi-sperimentali condotti in classe hanno generalmente mostrato maggiori benefici per i *prompt* e per la correzione esplicita che per i *recast*. Inoltre, incitando al momentaneo spostamento dell'attenzione dal significato alla forma, i *prompt* si mostrano potenzialmente più adatti dei *recast* per fornire evidenza negativa nei contesti di didattica *content-based* e comunicativa[8].

Per la loro caratteristica di elicitare produzioni modificate (*pushed output*) i *prompt* sono difesi dai promotori dell'"ipotesi dell'*output*" (Swain 1985) che po-

[7] Braidi (2002) e Leeman (2003) suggeriscono invece che il *recast*, fornendo evidenza positiva, faciliti la codificazione di nuove rappresentazioni mentali in lingua *target*. Ciò sembra suggerire una suddivisione di compiti tra *prompt* e *recast*, con quest'ultimo deputato a correggere errori al di là della 'zona di sviluppo prossimale' del discente. Un'altra direzione interessante per future ricerche.

[8] È, questa, la base dell'Ipotesi del Controbilanciamento (cfr. § 8).

stula l'insufficienza del solo input comprensibile ai fini dell'apprendimento e la necessità che il discente sia spinto a produzioni ai limiti della propria attuale interlingua, permettendo così l'avanzamento della stessa. Inoltre, i *prompt* risultano interessanti per la *Skill Acquisition Theor*y (DeKeyser 2003, 2007), che prevede una transizione graduale dall'uso conscio, controllato, all'uso automatico delle forme *target*; quest'ultimo raggiunto attraverso la pratica e il *feedback* in contesti significativi (Lyster 2007; Ranta / Lyster 2007).

Dal punto di vista dell'elaborazione, secondo De Bot (1996), gli apprendenti beneficiano di più venendo spinti a recuperare le forme *target* piuttosto che sentendole semplicemente nell'input, poiché il recupero e la successiva produzione stimolano lo sviluppo di connessioni mnemoniche. I discenti ricordano meglio le informazioni quando prendono attivamente parte alla loro produzione, piuttosto che quando le ricevono da una fonte esterna (il cosiddetto "effetto di generazione"; Clark 1995).

Ai *prompt* sono riconosciuti due (potenziali) svantaggi: sono certamente più 'dispendiosi' di una riformulazione che in un'unica mossa ripara, senza aprire il varco a ulteriori errori, e quindi a sequenze potenzialmente lunghe. Inoltre, è indubbio che un'autoriparazione implica il poter 'recuperare' l'elemento *target*, che quindi deve essere in qualche misura già posseduto.

5. *L'efficacia della correzione: stato dell'arte*

Cosa sappiamo ad oggi circa l'efficacia della correzione? Da ricerche quasi-sperimentali, suffragate da relative meta-analisi[9] (Lyster / Saito 2010; Mackey / Goo 2007; Russel / Spada 2006), appare assodato l'effetto generalmente positivo del *feedback* a vantaggio dello sviluppo dell'accuratezza. In altri termini, che correggere sia meglio che non correggere pare confermato. Più specificamente, oggi sappiamo tre cose: a) che *recast*, *prompt* e IML hanno tutti effetti significativi; b) che il *prompt* è significativamente più efficace del *recast* nei confronti intragruppo; c) che gli effetti dell'IML non sono distinguibili da quelli di *prompt* e *recast* (Lyster / Saito 2010[10]).

Le interpretazioni date a questi risultati sono, rispettivamente, che gli apprendenti in classe beneficiano dell'evidenza positiva del *recast* come pure delle possibilità che il *recast* dà di inferire una evidenza negativa, ma ancor più dell'evidenza negativa dei *prompt* e dell'impegno maggiore da questo richiesto verso un *output*

[9] Ovvero, analisi che rendono confrontabili prima, e poi confrontano statisticamente, studi diversi, in modo da fornire lo stato dell'arte su un certo tema fino a quel momento.

[10] Poiché i risultati collimano, facciamo specifico riferimento a una sola delle tre meta-analisi citate.

modificato. Infine, che gli effetti dell'IML non siano distinguibili da *recast* e *prompt* è stato attribuito al fatto che l'IML, come il *recast*, porta evidenza positiva e, allo stesso tempo, come il *prompt*, dà evidenza negativa indicando un errore commesso[11].

Come si vede, la ricerca ha prodotto gli esiti di un confronto interno ai *feedback* primari. Per cercare di rispondere al nostro interrogativo iniziale, tuttavia, occorre compiere un passo in avanti ulteriore e identificare i fattori in grado di incidere a monte sull'efficacia di ciascun *feedback*, per renderci in grado di potenziarlo, modulandolo sempre più scientemente. Alcuni primi tentativi in tal senso sono stati compiuti; nello specifico, si sono incrociati i tipi di retroazione con: il contesto didattico (§§ 6 e 7); l'età (§ 8); gli elementi linguistici obiettivo della riparazione (§ 9). Dei risultati di questi primi incroci si dirà ora.

6. *Correzione e contesto didattico*

Circa l'incidenza della prima variabile citata, la ricerca può oggi dirci che i modelli di trattamento dell'errore cambiano da contesto a contesto (Sheen 2004; ma cfr. anche Grassi 2012); inoltre, che dipendono dall'esperienza pregressa, dall'orientamento del corso e dall'attività.

Un aspetto interessante da citare a questo proposito riguarda tuttavia non direttamente il comportamento correttivo dell'insegnante, bensì la reazione dello studente a una correzione. Tale reazione è detta *uptake* (traducibile come 'presa d'atto') ed è costituita da qualunque comportamento verbale con cui indichiamo d'aver compreso che ci è stato segnalato un errore; non solo, e non necessariamente, quindi, un'autoriparazione o un tentativo in tal senso, ma anche segnali come *mh!* o *ah!*, o ripetizioni della correzione stessa.

Sheen (2004) ha confrontato i modelli di trattamento dell'errore in inglese Lingua Straniera (= LS) in Corea, inglese L2 intensivo in Nuova Zelanda, classi d'immersione di francese in Canada, e classi di inglese L2 di adulti in Canada, trovando in Corea e Nuova Zelanda non solo più correzioni tramite *recast*, ma anche più *uptake* e riparazioni (a seguito di tali *recast*) rispetto al Canada. L'autrice suggerisce che la quantità di *uptake* e riparazioni possa riflettere sia l'esperienza pregressa, sia l'orientamento del corso[12]. Infatti, in Corea e Nuova Zelanda si trattava di studenti con istruzione almeno a livello di *college*, mentre in Canada c'erano da un lato adulti immigrati che facevano lezione di livello liceale, oppure bambini che usavano la L2 per l'apprendimento di argomenti curricolari.

---

[11] Alla stessa conclusione giungeva, sulla base di un'analisi in atti, anche Grassi (2010): cfr. §. 3.

[12] Oltre che, aggiungiamo, della specifica attività.

Eppure, anche all'interno di programmi simili (immersione) con pubblico simile (bambini della scuola pubblica in nord America), si sono osservati *pattern* diversi di risposta al *feedback*. Il fattore 'esperienza pregressa' è stato allora indagato più da vicino. Lyster e Mori (2006) hanno confrontato classi d'immersione di francese e giapponese, entrambe con studenti di 8/9 anni con inglese L1, trovando schemi interazionali simili negli insegnanti, ma diversi negli studenti. Nelle classi francesi di immersione, la più alta proporzione di riparazione immediata avveniva a partire dai *prompt*; in quelle giapponesi, a partire dai *recast*; questo sebbene in entrambi i contesti l'orientamento didattico prevalente fosse sul contenuto. Gli autori hanno attribuito questi diversi schemi di reazione alle diverse abitudini interazionali instaurate nel tempo dagli insegnanti di quelle classi: gli insegnanti giapponesi analizzati tendevano a enfatizzare l'accuratezza nella produzione orale attraverso varie attività di ripetizione del modello fornito dall'insegnante (il che probabilmente ha abituato a reagire a ogni *recast* con la relativa ripetizione). Al contrario, nelle classi francesi, dove non c'era questo modello, la presa d'atto e la riparazione erano più frequenti dopo i *prompt*.

7. *Correzione in L2, correzione in LS*

Sul tema della retroazione in contesto di lingua seconda *vs* lingua straniera vi sono ad ora pochi studi, e con risultati controversi. Secondo Mackey / Goo (2007), la correzione è più efficace nei contesti di LS; tuttavia, tale maggiore efficacia non perdura nel tempo. Secondo Lyster / Saito (2010), invece, non vi sono differenze significative tra L2 e LS. Alla base di questi esiti discordi stanno incoerenze nelle definizioni operative di LS *vs* L2, tanto che Mitchell e Myles (2004: 6) evitano la distinzione, sostenendo che "i processi d'apprendimento sono poi gli stessi, anche se gli scopi e le circostanze cambiano".

Non così la pensano Lyster / Mori (2006: 294), secondo cui una ricerca più qualitativa potrebbe contribuire a capire meglio quali siano le variabili contestuali che più influenzano lo spostamento dell'attenzione dei discenti su un tipo di *feedback* o sull'altro. Le loro riflessioni li hanno portati a elaborare l'Ipotesi del Controbilanciamento (*Counterbalance Hyphotesis*; da qui IC): l'efficacia dei diversi tipi di riparazione dipende da quanto essa è diversa (controbilanciata) rispetto all'orientamento comunicativo prevalente in quella data classe.

In base all'IC, in quei contesti d'insegnamento in cui, globalmente, l'attenzione dei partecipanti è prioritariamente orientata al significato (si pensi ad esempio alle classi disciplinari plurilingui della scuola italiana attuale), correggere tramite il *recast* fa permanere l'attenzione sul significato, senza riuscire a spostarla sulla

forma (Lyster 2002). In quel contesto, sono i *prompt* a permettere agli insegnanti di attirare l'attenzione sulla forma, distogliendola momentaneamente dal significato. Inoltre, in questa situazione didattica, che normalmente non fornisce (grandi) opportunità di fare pratica di produzione controllata con enfasi sull'accuratezza, gli apprendenti possono riconoscere la funzione correttiva del *prompt* più facilmente rispetto a correzioni più 'nascoste', che richiedono maggiori inferenze, come i *recast*. Essi quindi beneficeranno dall'elaborare la lingua obiettivo attraverso la produzione di *output* modificato nella forma di autoriparazioni.

Tutto ciò è illustrato dal seguente esempio[13], tratto da un'interrogazione in una classe plurilingue di storia (Grassi 2007). L'apprendente fornisce (r. 2) un contributo pluriproblematico: manca un ausiliare, e la preposizione è scorretta; inoltre, la risposta è contenutisticamente errata.

(1) 1. INS: dove era nato [= Colombo]?
2. STU: nato a # Spagna.
3. INS: era nato in Spagna?
4. STU: +^no [!] !
5. INS: no.
6. INS: non era nato in Spagna.

La retroazione dell'insegnante (r. 3) impiega una riformulazione per entrambi gli errori formali, e invece un *prompt* per quello contenutistico. Ciò fa in effetti dubitare che un qualche *noticing* dello studente, in questo frangente, possa essere attivato sui problemi formali.

8. *Correzione ed età*

Un'altra variabile che può essere opportuno incrociare all'efficacia dei diversi tipi di *feedback* è l'età. Naturalmente, al tema sono dedicati filoni interi di studi sull'acquisizione delle lingue seconde. Sorprendentemente, invece, in riferimento all'efficacia del *feedback* questo fattore ha ricevuto scarsa attenzione.

Dal piccolo nucleo di ricerche effettuate in merito appare chiaro che gli insegnanti modificano le loro strategie interazionali a seconda dell'età. Nello specifico, gli insegnanti di bambini mantengono un controllo maggiore sulle interazioni, riducendo l'opportunità di produzioni non *target*; danno inoltre maggiore sostegno all'avanzamento dell'interazione, con un input sintatticamente meno complesso. Al contrario, gli adulti verrebbero incoraggiati a rischiare, e così portati a produrre

[13] Trascritto in base ai criteri CHILDES (http://childes.psy.cmu.edu/).

più enunciati non-*target*, il che a sua volta li esporrebbe a maggiori opportunità di ricevere *feedback* (Oliver 2000: 138).

Mackey / Oliver (2002), in uno studio sul campo, trovarono invece che i bambini traggono maggiori benefici dal *feedback* implicito (*recast*), e con effetti più immediati rispetto agli adulti; questo perché la correzione implicita sarebbe funzionalmente simile alla retroazione fornita nell'acquisizione di L1. Discorde la conclusione della meta-analisi di Lyster / Saito (2010), da cui emergono diversi risultati tendenziali: in generale, più giovane è l'apprendente, maggiore è l'efficacia del *feedback*; ciò detto, i giovani beneficiano più dei *prompt* che dei *recast*; gli adulti, ugualmente da *prompt* e da *recast*.

Questi risultati vengono così spiegati: da un lato i più giovani, dotati di maggior 'sensibilità' alla retroazione, ottengono un beneficio particolarmente significativo dal *feedback* 'pedagogicamente potenziato' (*prompt*), almeno in contesto di classe, piuttosto che dai *recast* forniti in modo implicito. Quanto agli adulti[14]: da grandi si hanno maggiori capacità di sfruttare al meglio qualsiasi tipo di *feedback*, a causa di una maggiore responsabilizzazione all'apprendimento e di superiori abilità analitiche. In nuce, le stesse argomentazioni che la letteratura sull'età e l'acquisizione porta per le due diverse categorie di apprendenti.

9. *Correzione e obiettivo linguistico*

L'ultima variabile che prendiamo in considerazione è forse la più interessante: l'obiettivo linguistico, la forma oggetto della riparazione. Di nuovo, pochi sono gli studi dedicativi.

Un modo di intendere la questione è analizzare la forma della retroazione per livelli d'analisi linguistica. Qual è il tipo di *feedback* più usato per gli errori lessicali, grammaticali, ecc.? Lyster (1998b), in uno studio descrittivo, evidenzia una predilezione per il *recast* quale mezzo correttivo di errori di pronuncia (il 62% degli errori fonologici era corretto tramite riformulazione), poi di lessico (il 41%) e solo limitatamente, per la grammatica (22%). Da allora molti studi sperimentali hanno confermato che il *recast* fonologico è più saliente, meno ambiguo nei suoi intenti correttivi, rispetto a quello con obiettivo grammaticale (cfr. ad es. Carpenter *et al.* 2006; Ellis / Basturkmen / Loewen 2001, Mackey / Gass / McDonough 2000, Ellis / Sheen 2006). Inoltre, il *recast* attiverebbe meccanismi elaborativi utili per il miglioramento della pronuncia, che effettivamente beneficia di rinforzi dell'evidenza positiva, più che di evidenza negativa diretta; forse perché è molto meno

[14] Scolarizzati, e in contesto di apprendimento formale – aggiungiamo noi.

probabile che l'apprendente lo scambi per una variante alternativa comunque accettabile.

Il sottinteso qui è che dunque uno stesso tipo di *feedback* funzioni diversamente a seconda dell'obiettivo: come nota Egi (2007), il *noticing* dell'evidenza positiva (fornita dal *recast*) si traduce in cambiamenti immediati nell'interlingua più probabilmente nel lessico che non in morfosintassi[15].

Due studi sul campo hanno esaminato gli effetti differenziali di *feedback* diversi su tipi diversi di *target* grammaticali. Ellis (2007) ha confrontato l'efficacia di *recast vs* IML nell'apprendimento della desinenza *-ed* del preterito ed *-er* del comparativo in inglese. I risultati hanno indicato l'IML come più efficace per l'apprendimento soprattutto della forma postulata come più difficile tra le due, ovvero *-er*[16].

Molto interessante anche lo studio di Yang / Lyster (2010), che hanno riscontrato un'efficacia significativamente maggiore del *prompt* nell'acquisizione da parte di cinesi di forme irregolari (*exemplar-based* per Skehan 1998) del preterito, più che non sulle forme regolari (*rule-based*, sempre Skehan 1998), rispetto alle quali l'efficacia di *prompt* e *recast* non era risultata dissimile. Ciò porta alle seguenti interpretazioni: a) che gli apprendenti beneficiano degli effetti della pratica del *prompt* per richiamare e applicare la regola nel flusso della comunicazione perché al sistema cognitivo basato sulle regole è difficile accedere durante l'elaborazione in tempo reale; b) che gli apprendenti possono migliorare il loro controllo sulle forme irregolari immagazzinate nel sistema *exemplar-based* semplicemente udendole nell'input, perché gli *item* immagazzinati in detto sistema, meno strutturato, sono generalmente richiamati velocemente e senza elaborazione interna.

Non tutta la grammatica di una lingua è descritta o descrivibile. Tantomeno, insegnabile come parte esplicita di un sillabo. Eppure, alcune cose si imparano lo stesso, mentre altre necessitano di molte focalizzazioni e correzioni. In un nostro lavoro del 2010, a cui rimandiamo, avevamo passato in rassegna le caratteristiche delle forme che, in base alla letteratura, maggiormente necessitano di interventi di correzione. Qui invece citiamo i risultati di uno studio sull'apprendimento della regola dell'accento in polacco da parte di italofoni (Valentini / Grassi in stampa). Da tale ricerca, condotta sui dati del progetto internazionale VILLA (Dimroth *et al*. 2013), emerge come gli apprendenti italiani di polacco L2, dopo solo 4,30 ore di input e nessuna focalizzazione relativa, posizionino l'accento di parola correttamente nell'88% delle loro produzioni, anche riguardanti parole 'da inventare', quindi mai

[15] Giova inoltre notare come gli insegnanti, nel loro comportamento istintivo, fossero sulla strada giusta nell'usare il *recast* per gli errori fonologici.

[16] Il punto debole di questi studi è la difficoltà di operazionalizzare una forma come facile o difficile in modo netto e non circolare.

udite prima. Si tratta in questo caso, evidentemente, di una regola appresa velocemente e implicitamente.

10. *Contenuto della correzione: il* feedback *acquisizionale*

Ci permettiamo, per finire, un accenno al contenuto del *feedback*, non solo alla sua forma contestuale.

Scrive Berruto (2015) che "un errore non è generato dal mancato rispetto di una regola, ma da un'altra regola". Affermazione, questa, che si ben si sposa con la nozione di interlingua o varietà di apprendimento. Una didattica realmente acquisizionale (Grassi 2008) dovrebbe a nostro avviso costruire la correzione, e quindi l'evoluzione della competenza, a partire dalle 'regole' sottostanti alle produzioni interlinguistiche divergenti dal *target*, le quali andrebbero pertanto fatte emergere in forma conscia e verbalizzata, per quanto possibile, così da poter essere scardinate, scomposte e ricomposte in regole più *targetlike*.

Illustriamo questo punto con dati provenienti da un test (cfr. Grassi / Mangiarini 2010) in cui, subito dopo la richiesta di completare alcune frasi scritte "con la parola mancante" (un clitico di terza persona), si chiedeva di spiegare con le proprie parole la risposta data.

Ecco (in maiuscolo) il completamento errato proposto da uno dei soggetti:

(2) Purtroppo non posso venire alle ultime lezioni. Però GLI voglio recuperare studiando con te.

Ed ecco la spiegazione dell'autrice del completamento:

(3) Gli = "alle lessoni". Però voglio recuperare studiando con te "alle lessoni".

Solo attraverso la spiegazione dell'interessata si evince che la regola interlinguistica di questo soggetto prevede che il caso del clitico sia assegnato dal rango sintattico dell'antecedente, non dell'anafora. Ovvero, solo l'emersione della grammatica dell'interlingua dà la possibilità di incidere sulla fonte del suo errore, evitando una riparazione sterile.

Ma questo non è il solo rischio derivante dallo scollamento tra normatività e variazione interlinguistica. Vi è anche il caso che realizzazioni corrette, come (4), nascondano rappresentazioni metalinguistiche fallaci (5).

(4) Questo problema è troppo difficile, non LO so proprio risolvere!
(5) "LO" anche viene per ogetto indiretto terza persona singola e anche maschio.

Né manca il caso inverso: realizzazioni formalmente errate, come (6), dietro cui sta la regola corretta (7):

(6) Penso di avere perso le chiavi, eppure LO avevo nella borsa.

(7) Not sure but "keys" seems to be 3rd form, plural, which is "LO" to me in Italian.

E con queste brevi suggestioni per un *feedback* 'acquisizionale' giungiamo in chiusura.

11. *Conclusioni*

La ricerca empirica ha mostrato l'efficacia generale della correzione interazionale nei contesti di classe; alcuni suggeriscono addirittura che il *feedback* debba essere il perno della didattica incentrata sull'interazione orale, ovvero nei contesti di classi disciplinari plurilingui o in corsi comunicativi di L2, dove la retroazione può venire usata per attirare l'attenzione verso la forma pur continuando a mantenere il fuoco primario sul significato, così giocando un ruolo cruciale nella crescita delle mappature tra forme e funzioni, come pure nella transizione dall'uso conscio delle regole a quello automatico.

Il nostro discorso ha inteso inquadrare il *feedback* nelle teorie sull'input, evidenziandone il carattere di input potenziato (negativo). Abbiamo poi dato sinteticamente conto dello stato dell'arte della ricerca empirica sulla correzione, la quale, oltre a essere stata in grado di confermare l'utilità di correggere per far progredire la competenza, ha saputo identificare i *feedback* primari e ne ha messo a confronto l'efficacia.

Dopo aver acclarato che il *feedback* è input (potenziato), a sua volta potenziabile, ovvero ottimizzabile, in considerazione di variabili individuali, linguistiche, contestuali, rimane raccomandabile (e naturale: cfr. Grassi 2010) usare una varietà di tecniche di *feedback* – in modo però informato e consapevole – , mentre risulta utile proseguire la ricerca di variabili ed entro le variabili. Infine, riteniamo sia bene che il contenuto della correzione si àncori anche all'interlingua, non soltanto alla norma *target.*

Bibliografia

Berruto, Gaetano (2015) "Parole e numeri tra regole ed eccezioni: dalla parte del linguista". In Grandi (a c. di): 43-62.

Braidi, Susan M. (2002) "Reexamining the role of recast in native-speaker/nonnative-speaker interactions". *Language Learning* 52: 1-42.

Carpenter, Helen / Jeon, Seon K. / MacGregor, David / Mackey, Alison (2006) "Learners' interpretations of recasts". *Studies in Second Language Acquisition* 28: 209-236.

Carroll, Susanne E. (2001) *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamins.

Chaudron, Craig (1985) "Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input". *Studies in Second Language Acquisition* 7/1: 1-14.

Clark, Steven E. (1995) "The generation effect and the modeling of associations in memory". *Memory & Cognition* 23/4: 442-455.

Corder, Stephen P. (1967) "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.

De Bot, Kees (1996) "The psycholinguistics of the output hypothesis". *Language Learning* 46/3: 529-555.

DeKeyser, Robert M. (2003) "Implicit and explicit learning". In Long, Michael H. / Doughty, Catherine J. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, MA, Blackwell: 313-348.

DeKeyser, Robert M. (ed.), (2007) *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Dimroth, Christine / Rast, Rebekah / Starren, Marianne / Wątorek, Marzena (2013) "Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project". In Roberts, Leah / Ewert, Anna / Pawlak, Miroslaw / Wrembel, Magdalena (eds.), *Eurosla Yearbook 13*, Amsterdam, Benjamins: 109-138.

Egi, Takako (2007) "Recasts, learners' interpretations, and L2 development". In Mackey (ed.): 249-267.

Ellis, Rod (2006) "Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition". In Bardovi-Harlig, Kathleen / Dörnyei, Zoltán (eds.), *AILA Review 19*, Amsterdam, Benjamins: 18-41.

Ellis, Rod (2007) "The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures". In Mackey (ed.): 339-360.

Ellis, Rod / Basturkmen, Helen / Loewen, Shawn (2001) "Learner uptake in communicative ESL lessons". *Language Learning* 51: 281-318.

Ellis, Rod / Loewen, Shawn / Erlam, Rosemary (2006) "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition* 28/2: 339-368.

Ellis, Rod / Sheen, Younghee (2006) "Re-examining the role of recasts in L2 acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 28: 575-600.

Gass, Susan M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Erlbaum.

Grandi, Nicola (a c. di), (2015) *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bologna, Bononia University Press.

Grassi, Roberta (2007) *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.

Grassi, Roberta (2008) "Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?". In Grassi, Roberta / Bozzone Costa, Rosella / Ghezzi, Chiara (a c. di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni: 9-20.

Grassi, Roberta (2010) "Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di *feedback* a confronto". In Grassi / Piantoni / Ghezzi (a c. di): 103-128.

Grassi, Roberta (2012) "Il 'peso' del contesto nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda". In Grassi, Roberta (a c. di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Perugia, Guerra: 15-34.

Grassi, Roberta (2015) "Reazioni all'errore ed eccezioni all'inevitabilità delle regole nella Didattica delle Lingue Seconde". In Grandi (a c. di): 177-191.

Grassi, Roberta / Mangiarini, Cristina (2010) "*Feedback* "implicito" e *feedback* "esplicito" a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2". In Grassi / Piantoni / Ghezzi (a c. di): 129-162.

Grassi, Roberta / Piantoni, Monica / Ghezzi, Chiara (a c. di), (2010) *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.

Leeman, Jennifer (2003) "Recasts and second language development". *Studies in Second Language Acquisition* 25/1: 37-63.

Long, Michael H. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, William / Bhatia, Tej (eds.), *Handbook of Second Language*, San Diego, Academic Press: 413-468.

Long, Michael H. (2007) *Problems in SLA*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Lyster, Roy (1998a) "Recast, repetition and ambiguity in L2 classroom". *Studies in Second Language Acquisition* 20: 51-81.

Lyster, Roy (1998b) "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms". *Language Learning* 48/2: 183-218.

Lyster, Roy (2002) "Negotiation in immersion teacher-student interaction". *International Journal of Educational Research* 37: 237-253.

Lyster, Roy (2004) "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction". *Studies in Second Language Acquisition* 26/3: 399-432.

Lyster, Roy (2007) *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*, Amsterdam, Benjamins.

Lyster, Roy / Mori, Hirohide (2006) "Interactional feedback and instructional counterbalance". *Studies in Second Language Acquisition* 28: 321-341.

Lyster, Roy / Saito, Kazuya (2010) "Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research". *Language, Interaction and Acquisition* 1: 276-297.

Mackey, Alison (ed.), (2007) *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*, Oxford, Oxford University Press.

Mackey, Alison / Gass, Susan / McDonough, Kim (2000) "How do learners perceive interactional feedback?". *Studies in Second Language Acquisition* 22/4: 471-497.

Mackey, Alison / Goo, Jaemyung (2007) "Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis". In Mackey (ed.): 407-452.

Mackey, Alison / Oliver, Rhonda (2002) "Interactional feedback and children's L2 development". *System* 30/4: 459-477.

Mitchell, Rosamund / Myles, Florence (2004) *Second Language Learning Theories*, London, Hodder Arnold.

Nicholas, Howard / Lightbown, Patsy M. / Spada, Nina (2001) "Recasts as feedback to language learners". *Language Learning* 51: 719-58.

Oliver, Rhonda (2000) "Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork". *Language Learning* 50: 119-151.

Ranta, Leila / Lyster, Roy (2007) "A cognitive approach to improving immersion students' oral production abilities: The awareness-practice-feedback sequence". In DeKeyser (ed.): 141-160.

Russell, Jane V. / Spada, Nina (2006) "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A meta-analysis of the research". In Norris, John / Ortega, Lourdes (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching,* Amsterdam, Benjamins: 133-164.

Saxton, Matthew (1997) "The contrast theory of negative input". *Journal of Child Language* 24/1: 139-161.

Schmidt, Richard W. (1990) "The role of consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.

Schwartz, Bonnie D. (1993) "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior". *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 147-163.

Sharwood Smith, Michael (1993) "Input enhancement in instructed SLA. Theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 165-179.

Sheen, Younghee (2004) "Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings". *Language Teaching Research* 8: 263-300.

Skehan, Peter (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford,Oxford University Press.

Swain, Merrill (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, Susan M. / Madden, Carolyn G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House: 235-253.

Valentini, Ada / Grassi, Roberta (in stampa) "Oltre la frequenza: l'impatto di trasparenza e accento sullo sviluppo lessicale in L2". In Corrà, Loredana (a c. di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Roma, Aracne.

VanPatten, Bill (1996) *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition: Theory and Research*, Norwood, NJ, Ablex.

Wong, Wynne (2005) *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*, London, McGraw-Hill.

Yang, Yingli / Lyster, Roy (2010) "Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past-tense forms". *Studies in Second Language Acquisition* 32: 235-263.

Mirta Vernice

Università di Milano-Bicocca

L'input per l'acquisizione della L2 in età scolare: il ruolo dell'apprendimento della lettura

1. *Introduzione*

Negli ultimi anni la psicolinguistica e le scienze cognitive si sono spesso interrogate sull'effetto, in termini di funzionamento cognitivo e neurale, dell'acquisizione di una seconda lingua (da questo punto in avanti L2). Tuttavia, se ad oggi vi sono segnali inequivocabili su come proceda lo sviluppo linguistico nel monolingue, è ancora controverso come si sviluppi e si strutturi, anche cerebralmente, la competenza linguistica nel parlante L2. Inoltre, pochi studi hanno provato ad approfondire empiricamente in che modo l'alfabetizzazione in L2, e quindi l'esposizione a un input scritto in tale lingua, possa influenzare la competenza linguistica del soggetto. Nel presente contributo, dopo aver brevemente descritto le ricerche di ambito neuro- e psicolinguistico sulla rappresentazione del linguaggio nel parlante L2, sarà presentata una serie di ricerche che mira a indagare l'impatto dell'alfabetizzazione, intesa come apprendimento di lettura e scrittura, sulla competenza linguistica del parlante L2.

2. *La L2 nel cervello: il ruolo dell'età di acquisizione e della competenza in L2*

Nelle ricerche sull'organizzazione cerebrale nei parlanti L2 ci si è domandati se la L1 e la L2 siano localizzate nella stessa area o in aree distinte del cervello. Prima di procedere nella spiegazione va naturalmente precisato che il linguaggio, essendo un'attività enormemente complessa, non è legato a una singola struttura cerebrale, ma si basa sull'attivazione di una complessa rete di aree corticali e sotto-corticali, prevalentemente localizzate nell'emisfero sinistro, ma che possono riguardare, in parte, anche quello destro.

Una prima ipotesi suggerisce che tutte le lingue conosciute da un parlante siano localizzate nelle stesse aree cerebrali. A prova di ciò viene chiamato in causa il fatto che nei parlanti L2 afasici, si assiste talvolta a un recupero parallelo di entrambe le lingue. Da ciò sarebbe possibile ritenere che non vi sia una organizzazione cerebrale separata delle diverse lingue nel cervello del parlante, e che anzi entrambe le lingue siano localizzate nelle stesse aree (Aglioti *et al.* 1996).

Secondo un'altra ipotesi, che ha preso le mosse da modelli patologici di afasia bilingue (Albert / Obler 1978), vi sarebbe una separazione anatomica (più o meno netta) tra le aree cerebrali in cui la L1 e la L2 sono localizzate. Una prova neuropsicologica a favore di tale ipotesi è rappresentata dal cosiddetto recupero antagonista, che avviene quando un paziente afasico migliora la propria prestazione in L1, mentre in L2 la sua competenza linguistica si deteriora. Similmente, l'occorrenza di due sindromi afasiche diverse (di Broca in L1 e di Wernicke in L2; Albert / Obler 1978), a seguito di un'unica lesione cerebrale, costituirebbe un'ulteriore prova a favore di questa ipotesi.

Le indagini neuropsicologiche che hanno avuto luogo negli ultimi decenni hanno fornito prove a favore di questo secondo approccio. In uno studio di Ojemann (1983), che utilizzava la tecnica della microstimolazione diretta di specifiche sedi cerebrali, si è indagata l'organizzazione cerebrale in una donna con L1 greco e L2 inglese. L'autore ha dimostrato che la stimolazione corticale nelle regioni deputate all'elaborazione linguistica (ossia Broca e Wernicke) tendeva ad alterare l'abilità verbale in entrambe le lingue, mentre la stimolazione in altre aree dell'emisfero sinistro inibiva in modo differenziale solo una lingua rispetto all'altra. Ojemann conclude quindi che le aree del cervello reclutate per l'acquisizione di L1 e per la sua elaborazione sono in parte diverse da quelle impiegate per la L2.

L'esistenza di una solo parziale sovrapposizione delle aree linguistiche per L1 e L2 è stata riportata anche in studi successivi, tra cui quelli di Dehaene e del suo gruppo di ricerca (Dehaene *et al*. 1997). Applicando la tecnica della risonanza magnetica funzionale, Dehaene ha analizzato alcuni soggetti di L1 francese con una conoscenza scolastica dell'inglese (L2), appreso dopo i sette anni. L'ascolto di un racconto in L1 attivava in modo prevalente l'emisfero sinistro, mentre quando la storia veniva narrata in L2 le risposte neurali risultavano molto più variabili, e includevano talora anche attivazioni dell'emisfero destro.

Un altro importante studio di Kim *et al*. (1997), su bilingui precoci o tardivi, fornisce una prova significativa a proposito dell'organizzazione neurale della mente del bilingue. Per investigare come più lingue sono rappresentate nel cervello umano questi autori hanno condotto uno studio di risonanza magnetica funzionale su sei parlanti L2 molto fluenti, che avevano appreso la loro L2 durante la prima infanzia, confrontandoli con sei parlanti L2 che l'avevano appresa dalla pubertà (dagli undici anni in poi). I soggetti dovevano produrre delle frasi in entrambe le lingue. I risultati indicano che sia i bilingui precoci che quelli tardivi mostravano l'attivazione delle medesime aree temporali per entrambe le lingue; tuttavia, a livello del lobo frontale sinistro, nei bilingui precoci le sedi di attivazione per le due lingue erano le stesse, mentre nei tardivi riguardavano regioni distinte. Una possibile spiegazione

per un simile risultato è che la L2 nei bilingui tardivi, a livello del lobo frontale, si sia sviluppata in un'area separata rispetto alla L1, dal momento che le aree linguistiche frontali erano già interamente occupate dalle rappresentazioni proprie della L1.

Lo studio di Kim e colleghi risulta importante per due ragioni. Primo, suggerisce che l'idea di una separazione anatomica assoluta tra rappresentazioni anatomiche di L1 e L2 è fuorviante, e che occorre invece postulare l'esistenza di una sovrapposizione almeno parziale dei substrati neurali per la L1 e la L2. Secondo, indica che un fattore cruciale nell'organizzazione neurale della mente del bilingue è proprio l'età di acquisizione della L2. Di conseguenza, si può affermare che un parlante L2 tardivo dimostrerà un profilo neurale e un funzionamento cognitivo diverso da quello di un parlante L2 precoce (Marian *et al*. 2003; Hahne / Friederici 2001; Weber-Fox / Neville 1999, 2001; Hernandez *et al.* 2000; Dehaene *et al.* 1997).

Negli ultimi anni i ricercatori hanno individuato un altro fattore, che, oltre all'età di acquisizione, sembra costituire una variabile critica per l'organizzazione cerebrale nel cervello del bilingue: la padronanza della L2. In studi recenti ci si è domandati se sia l'età di acquisizione o la padronanza della L2 ad avere il maggiore impatto nella localizzazione di L1 e L2 nella mente bilingue, giungendo alla conclusione che entrambi i fattori svolgono un ruolo rilevante nell'organizzazione neurale delle due lingue (Wartenburger *et al*. 2003; Mechelli *et al*. 2004). Per esempio, uno studio di risonanza magnetica strutturale ha confrontato la densità della materia grigia in parlanti L2, precoci e tardivi, e in monolingui (Mechelli *et al*. 2004). Gli autori hanno riscontrato un aumento della materia grigia nel lobo parietale inferiore sinistro nei bilingui rispetto ai monolingui. L'aspetto più interessante però riguardava il fatto che tale aumento era più marcato nei bilingui precoci e con maggiore padronanza in L2, mentre lo era di meno nei bilingui tardivi, la cui competenza in L2 era inferiore.

3. *L2 e alfabetizzazione: quale impatto sulla competenza del parlante?*

Nel precedente paragrafo sono stati evidenziati due importanti fattori che giocano un ruolo fondamentale nel determinare il modo in cui si struttura il profilo neurale del parlante L2: l'età di acquisizione della L2 e la competenza in tale lingua. Pertanto, prima di affrontare questo paragrafo, è necessario tenere a mente il fatto che un parlante L2 precoce non può essere considerato alla stregua di un parlante L2 tardivo, almeno sul piano del funzionamento cognitivo-neurale. Allo stesso modo, un parlante L2 la cui competenza linguistica è scarsa avrà un funzionamento cerebrale e cognitivo non paragonabile a quello del parlante con una elevata padronanza della L2.

Nel presente paragrafo approfondiremo in che misura l'alfabetizzazione nella L2 possa contribuire ad aumentare la competenza linguistica del parlante non solo in L2, ma anche in L1. Anche in questo caso, vedremo se i fattori citati in precedenza giocano un ruolo nel modulare l'effetto che l'alfabetizzazione in una lingua, e quindi l'esposizione all'input scritto, determina sullo sviluppo della competenza linguistica generale del parlante.

Un recente studio ha indagato l'effetto dell'alfabetizzazione in L2 sulle competenze linguistiche (sia in L1 che in L2) di una popolazione bilingue di età scolare ispano-americana (Kovelman *et al*. 2008). Questi autori hanno studiato bambini bilingui (precoci e tardivi) e monolingui in scuole bilingui anglo-spagnole, comparandoli con bambini monolingui inglesi che frequentavano scuole monolingui. Il risultato più importante dello studio è che l'effetto dell'alfabetizzazione sulla competenza linguistica del bambino è determinato dall'età di acquisizione della L2. Più precoce è l'esposizione alla L2 e migliore è l'impatto sulle competenze di lettura, fonologiche e linguistiche non solo in L2 ma anche in L1. In particolare, i bilingui precoci (età di acquisizione della L2 tra 0-3 anni) superavano di molto in tutti questi ambiti i bilingui tardivi (età di acquisizione della L2 tra 3-6 anni). Un aspetto interessante di questo studio riguarda il fatto che anche i bambini monolingui che provenivano da un contesto monolingue inglese, ma che ricevevano un'alfabetizzazione bilingue risultavano più competenti linguisticamente rispetto ai monolingui inglesi che frequentavano una scuola monolingue. Kovelman e colleghi suggeriscono quindi che l'esposizione precoce alla L2 sembra agevolare non solo lo sviluppo adeguato dell'abilità di lettura, ma anche le competenze linguistiche del bambino sia in L1 che in L2. Inoltre gli autori suggeriscono che l'età di acquisizione della L2 debba essere considerato come un indicatore di rilevanza clinica nella valutazione della presenza di un disturbo di apprendimento della lettura in un bilingue. Stando infatti ai loro risultati, nel caso di un bambino L2 tardivo, un rallentamento nell'apprendimento di lettura e scrittura potrebbe essere espressione di un (atipico) *pattern* di apprendimento proprio di un bilingue tardivo. I risultati di Kovelman e colleghi suggeriscono quindi che l'esposizione a un input L2 scritto possa condurre il bambino a beneficiare di una maggiore consapevolezza linguistica (morfosintattica e fonologica) non solo in L2 ma anche in L1.

Atwill e colleghi (Atwill *et al*. 2007), a tale proposito, hanno indagato la possibilità che una specifica competenza linguistica in L1 possa essere trasferita nella L2. In particolare gli autori hanno indagato la consapevolezza fonologica in bambini bilingui ispano-americani che frequentavano il primo anno di scuola dell'infanzia, chiedendosi se tale competenza potesse essere trasferita dalla L1 spagnolo alla L2 inglese. L'esito del loro studio rivela che possedere adeguate competenze fono-

logiche in L1 agevola il trasferimento di una simile competenza in L2 e, sul lungo periodo, facilita l'acquisizione della lettura in L2. Solo nei bambini la cui consapevolezza fonologica in L1 spagnolo era scarsa non emergeva alcun beneficio nella competenza linguistica e successivamente nell'alfabetizzazione in L2.

Si noti quindi come anche nel caso dell'alfabetizzazione, i due fattori citati in precedenza risultino ancora una volta rilevanti: da una parte l'età di acquisizione della L2, dall'altra il grado di padronanza delle lingue parlate. Nello specifico, più è precoce l'acquisizione della L2, più l'alfabetizzazione in tale lingua agevolerà il consolidarsi di competenze verbali adeguate in entrambe le lingue parlate dal bambino. Inoltre, migliore è la padronanza linguistica di una lingua (nel caso di Atwill e colleghi, 2007, la L1), più facilmente si potranno trasferire all'altra le rappresentazioni linguistiche acquisite.

Il processo di trasferimento delle competenze linguistiche da una lingua all'altra potrebbe far supporre che una alfabetizzazione bilingue sia da favorirsi rispetto ad una monolingue. A tale domanda ha cercato di rispondere uno studio recente di Berens *et al*. (2013). Gli autori hanno osservato un campione di bambini ispano-americani di scuola elementare: metà di loro era sottoposto a un insegnamento simultaneo bilingue, l'altra metà ad uno sequenziale (si partiva con l'inglese e poi veniva gradualmente introdotto lo spagnolo). I bilingui sono stati successivamente confrontati con un gruppo di pari età monolingui inglesi, educati in scuole monolingui. Tutti i bambini sono stati testati su una batteria di test di lettura, comprensione del testo, e linguistici sia in L1 (spagnolo) che in L2 (inglese). I bambini L2 che erano stati alfabetizzati simultaneamente in entrambe le lingue dimostravano punteggi maggiori nelle prove di lettura di parole irregolari e nella comprensione del testo in inglese. Per contro, i bambini L2 che avevano ricevuto un'alfabetizzazione sequenziale dimostravano una migliore consapevolezza fonologica in inglese. Gli autori suggeriscono quindi che l'alfabetizzazione sequenziale o simultanea possa avere un impatto diverso e specifico sul *pattern* di sviluppo delle abilità di analisi fonologica. Gli autori sottolineano come di questo risultato sia necessario tenere conto su un piano prettamente didattico. In generale, comunque, è emerso che entrambi i gruppi di bambini L2 mostravano punteggi medi superiori in inglese rispetto ai monolingui in tutte le prove considerate. In definitiva, quindi, questo studio suggerisce che i contesti di apprendimento bilingue sembrano fornire un vantaggio non solo sul processo di alfabetizzazione, ma sulla competenza linguistica dei bambini in entrambe le lingue.

A questo punto però ci sembra necessario riferire di un ulteriore studio che ha evidenziato come gli effetti di una scolarizzazione bilingue simultanea, sempre in un contesto ispano-americano, non siano sempre positivi (Boyce *et al*. 2013).

L'aspetto interessante di tale studio è che includeva partecipanti il cui livello socio-economico era ai limiti della povertà. In questo campione di bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, le cui L1 e L2 erano, rispettivamente, spagnolo e inglese, è emerso un rallentamento nelle tappe di sviluppo linguistico in entrambe le lingue rispetto ai monolingui di pari età; inoltre gli autori hanno rilevato che tale ritardo linguistico era direttamente proporzionale allo status economico della famiglia così come alla scolarità della madre.

Tenendo quindi conto dell'importante *caveat* dello status socio-economico e del contesto culturale da cui proviene il bambino, è possibile affermare che, in linea di massima, l'alfabetizzazione bilingue porti a una situazione per cui la competenza linguistica acquisita in una lingua (per esempio L2) si trasferisca nell'altra (L1), arricchendo l'abilità verbale generale del bambino. Gli studi citati in precedenza sono quindi indicativi del fatto che l'esposizione a un input scritto in L2 possa avere un effetto diretto sulla competenza linguistica del soggetto, non solo in L2, ma anche in L1.

4. *Conclusioni*

Nel presente contributo abbiamo messo in luce due fattori che sembrano modulare da una parte il funzionamento cognitivo-neurale del bilingue, dall'altra l'effetto che l'alfabetizzazione in L2 esercita sulla competenza linguistica del parlante: l'età di acquisizione della L2 e la competenza linguistica in tale lingua. A chiusura di questo contributo auspichiamo che studi di ambito psicolinguistico, che intendono indagare l'effetto dell'input nell'acquisizione della L2, includano anche l'interazione di fattori relazionali e sociali oltre che cognitivi. Per esempio, sarebbe interessante approfondire in che misura la L2 come lingua della socializzazione coi pari (Schmidt 1990), e non solo come lingua della scolarizzazione, abbia un effetto sulla competenza linguistica del parlante. Arricchendo quindi il campionario di casi studiati e di contesti socio-relazionali, in cui il parlante è esposto all'input di L2, sarà possibile identificare in modo più preciso e dettagliato le diverse modalità con cui avviene l'apprendimento della L2.

Bibliografia

Aglioti, Salvatore *et al.* (1996) "Neurolinguistic and follow-up study of an unusual pattern of recovery from bilingual subcortical aphasia". *Brain* 119: 1551-1564.

Albert, Martin L. / Obler, Loraine K. (1978) *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*, New York, Academic Press.

Atwill, Kim *et al.* (2007) "Receptive vocabulary and cross-language transfer of phonemic awareness in kindergarten children". *Journal of Educational Research* 100: 336-345.

Berens, Melody S. / Kovelman, Ioulia / Petitto, Laura-Ann (2013) "Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence?". *Bilingual Research* 36: 35-60.

Boyce, Lisa *et al.* (2013) "An examination of language input and vocabulary development of young Latino dual language learners living in poverty". *First Language* 33: 572-593.

Dehaene, Stanislas *et al*. (1997) "Anatomical variability in the cortical representation of first and second languages". *Neuroreport* 8: 3809-3815.

Hahne, Anja / Friederici, Angela D. (2001) "Processing a second language: Late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potential". *Bilingualism: Language & Cognition* 4: 123-141.

Hernandez, Arturo E. / Martinez, Antigona / Kohnert, Kathryn (2000) "In search of the language switch: An fMRI study of picture naming in Spanish-English bilinguals". *Brain and Language* 73: 421-431.

Kim, Karl H. S. *et al.* (1997) "Distinct cortical areas associated with native and second languages". *Nature* 388: 171-174.

Kovelman, Ioulia / Baker, Stephanie A. / Petitto, Laura-Ann (2008) "Age of bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development". *Bilingualism: Language & Cognition* 11: 203-223.

Marian, Viorica / Spivey, Michael / Hirsch, Joy (2003) "Shared and separate systems in bilingual language processing: Converging evidence from eyetracking and brain imaging". *Brain and Language* 86: 70-82.

Mechelli, Andrea *et al.* (2004) "Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain". *Nature* 431: 757.

Ojemann, George A. (1983) "Brain organization for language from the perspective of electrical stimulation mapping". *Behavioral and Brain Research* 6: 189-230.

Schmidt, Richard (1990) "The role of consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.

Wartenburger, Isabell *et al.* (2003) "Early setting of grammatical processing in the bilingual brain". *Neuron* 37: 159-170.

Weber-Fox, Christine M. / Neville, Helen J. (1999) "Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second-language immersion: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers". In Birdsong, David (ed.), *New perspectives on the critical period for second language acquisition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum: 23-38.

Weber-Fox, Christine M. / Neville, Helen J. (2001) "Sensitive periods differentiate processing for open and closed class words: An ERP study in bilinguals". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 44: 1338-1353.

Zelda Amidoni

Servizio Intercultura- Servizi Sociosanitari Valseriana / Albino

Irma Falgari

(Sportello Scuola per l'integrazione degli alunni cittadini non italiani / Istituto Comprensivo di Albino)

La lingua madre come risorsa per l'apprendimento della L2

1. *Introduzione*

Il riconoscimento e la valorizzazione della lingua madre degli alunni di origine straniera può essere un canale per favorire l'apprendimento della lingua italiana e i processi di inclusione, successo scolastico e scambio interculturale?

Il presente contributo vuole illustrare i progetti a sostegno del plurilinguismo che il Servizio Intercultura (d'ora in poi SI) della Servizi Sociosanitari Valseriana, in collaborazione con lo Sportello Scuola per l'integrazione degli alunni cittadini non italiani dell'Istituto Comprensivo di Albino - Bergamo (d'ora in poi Sportello), sta promuovendo per facilitare l'inserimento e l'apprendimento degli alunni neoarrivati, in collaborazione con le scuole, i docenti, gli alunni e le famiglie migranti.

Per favorire l'utilizzo della lingua madre (o L1) nelle scuole, evitando così che gli alunni e le famiglie straniere provino disagio nell'usarla o che i docenti percepiscano come straniante, se non addirittura come ostacolante, l'uso della stessa a scuola, è necessario cambiare la prospettiva culturale con la quale normalmente si guarda alle lingue di cui i migranti sono portatori.

Alla base gli operatori del SI condividono le premesse dell'approccio interculturale di Margalit Cohen-Emerique (1989: 90-91), che indica nella capacità di sapersi decentrare rispetto ai propri quadri di riferimento la via per incontrare veramente 'l'altro da sé', attraverso l'attivazione dell'ascolto attivo e la valorizzazione del bagaglio culturale di cui l'altro è portatore[1]. Ciò significa anche passare da una visione monolingue della società e dell'insegnamento a una prospettiva plurilingue, dove la lingua madre e coloro che ne sono i depositari possano essere risorsa, e non ostacolo, nei processi di integrazione.

[1] In media Val Seriana sono state promosse diverse azioni al fine di valorizzare il dialogo e il confronto tra lingue e culture, tra cui il festival *Tirafuorilalingua*, giunto nel 2015 alla quarta edizione, dedicato alla celebrazione di opere in lingua madre. Per ulteriori approfondimenti in merito si rimanda al sito <www.albino.it/tirafuorilalingua>.

In ultima analisi, questo contributo non vuole presentare i risultati di una ricerca o di un progetto in particolare, ma vuole essere una panoramica del lavoro che un territorio sta cercando di fare, in rete con tutti i soggetti coinvolti, affinché la lingua madre possa essere percepita come 'input significativo' a livello scolastico, familiare e territoriale[2].

2. *La lingua madre: input positivo o ostacolo?*

All'inizio del secolo scorso, il bilinguismo era percepito come una delle possibili cause di ritardo linguistico e cognitivo, nonché di insuccesso scolastico. Una lingua madre diversa da quella dominante nella società di accoglienza era percepita come ostacolo ai processi di scolarizzazione e di integrazione. Nella maggior parte dei casi, le politiche sociali e scolastiche indicavano come soluzione a tale criticità l'adozione di strategie volte a favorire l'assimilazione degli stranieri nella lingua della cultura dominante il più presto possibile, a scapito della lingua madre.

Tuttavia, di fronte agli scarsi risultati di questa politica linguistica, diversi studiosi sono stati sollecitati ad approfondire questa tematica, arrivando alle seguenti conclusioni, opposte rispetto a quelle appena citate:

- se l'acquisizione della L2 (lingua del paese di accoglienza) avviene a scapito della L1, sminuita e ritenuta poco prestigiosa, si crea un bilinguismo sottrattivo. Al contrario, se lo sviluppo della L2 procede accanto a quello della L1, senza che quest'ultima sia cancellata o ritenuta inferiore, si creano le condizioni per un bilinguismo additivo;
- lo sviluppo della lingua materna e lo sviluppo cognitivo sono due fattori fortemente correlati;
- saper interagire oralmente (con buone competenze anche fonetiche) in una L2 durante gli eventi comunicativi più informali non garantisce il successo scolastico.

Lo studioso canadese Jim Cummins ha elaborato due ipotesi che possono spiegare il complesso legame esistente tra lo sviluppo della lingua madre e della lingua seconda e tra competenza linguistica e abilità cognitive: l'ipotesi del livello soglia e l'ipotesi dell'interdipendenza (Cummins 1986 e Cummins / Swain 1986).

Cummins ipotizza che sia necessario raggiungere un livello soglia di competenza comunicativa sia in L1 che in L2 per poter creare le condizioni necessarie all'attiva-

[2] Per una descrizione dettagliata dei soggetti in rete e delle progettualità in atto nella media Val Seriana si vedano i piani di zona 2009-2011 e 2012-2014 e il protocollo di intesa sulle linee di intervento per l'inclusione dei minori e delle famiglie straniere sul sito <www.ssvalseriana.org>.

zione di abilità cognitive superiori. Ciò significa creare le condizioni che possano permettere a un alunno di origine straniera di acquisire un certo livello di padronanza sia nella propria lingua madre che nella lingua del paese di accoglienza per poter ad es. parafrasare, riassumere, generalizzare, astrarre. Se il processo di alfabetizzazione in una delle due lingue si blocca o si rallenta, sarà più difficile per lo studente procedere nell'acquisizione del linguaggio dello studio e delle capacità cognitive superiori.

Di fatto, se viene raggiunta una competenza sufficiente in entrambe le lingue (livello soglia), sarà più facile per lo studente trasferire ciò che viene appreso in L1 anche in L2 e viceversa (ipotesi dell'interdipendenza). Per questo motivo, è importante che la lingua madre non sia esercitata solo nella dimensione familiare e comunitaria, dove il linguaggio è spesso più semplice e colloquiale, o nella lettura 'cristallizzata' dei testi sacri. È, invece, necessario creare le condizioni, a livello istituzionale, culturale e politico, nonché i supporti appropriati (risorse umane, docenti madrelingua, libri e materiale autentico in lingua madre) affinché l'uso della L1 possa essere sperimentato anche per es. in ambito narrativo, filosofico, scientifico e disciplinare. Se all'alunno viene permesso di proseguire in lingua materna il suo sviluppo linguistico-cognitivo, in seguito potrà usare tali conoscenze anche in L2; tuttavia, se questo sviluppo si arresta perché la lingua materna viene abbandonata, sminuita o denigrata, è probabile che ciò possa avere delle ripercussioni anche nell'acquisizione della L2.

3. *Scuola e plurilinguismo*

Nel 2010 l'indagine annuale del MIUR in merito alla presenza di alunni di origine straniera nella scuola italiana ha recensito più di 190 nazionalità cui si riferiscono ben 78 lingue (Favaro 2012: 252). La biografia linguistica di questi alunni non sempre viene approfondita durante i percorsi di accoglienza poiché è piuttosto diffusa l'idea che mantenere la lingua d'origine sia di intralcio all'apprendimento dell'italiano, nonostante numerosi studi e documenti della Commissione europea indichino nel plurilinguismo un'importante risorsa da valorizzare per la formazione delle future generazioni di cittadini[3].

Il mantenimento del bilinguismo è legato a scelte individuali, orientamenti famigliari e rappresentazioni sociali, che risultano ancor più determinanti nel caso

[3] Per un approfondimento in merito alla valorizzazione del bilinguismo come strumento di apprendimento di una lingua seconda, si veda il *Quadro comune europeo di riferimento* (o QCER) (Consiglio d'Europa 2002), il *Libro bianco su istruzione e formazione* (Commissione europea 1995) nonché la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale* (Consiglio d'Europa / Italiano LinguaDue 2011).

dei bilingui isolati, cioè di coloro la cui lingua madre non è parlata, nel paese di accoglienza, da un'estesa comunità di appartenenza (Francescato 1981) e che spesso rappresenta la condizione più diffusa degli alunni e delle famiglie straniere in Italia.

Come sottolinea Favaro (2012: 256), "lo sviluppo di un bilinguismo aggiuntivo o la perdita della lingua materna dipendono anche dallo status delle lingue". Il bilinguismo viene riconosciuto come un elemento prestigioso nei processi di educazione e scolarizzazione quando è attribuibile a una classe sociale medio-alta, le cui lingue di appartenenza rivestono una posizione di rilevanza nel mercato lavorativo e accademico. Al contrario, il bilinguismo dei bambini migranti "viene percepito e trattato come un deficit e non come una chance e chi pratica una lingua «non prestigiosa» non viene considerato come un bilingue, ma valutato solo in termini di carenza rispetto alla lingua d'uso" (Favaro 2012: 256).

Come ribadisce Abdelilah-Bauer (2008), lo sguardo svalutante della società d'accoglienza rispetto alla lingua madre di un bambino straniero può avere come conseguenza che quest'ultimo si rifiuti di parlare la propria lingua a casa o, al contrario, può trasformarsi in un rifiuto dell'apprendimento della L2, facendo ripiegare l'alunno su di sé e sulla propria famiglia.

Al contrario, mettere gli alunni stranieri nella condizione di poter utilizzare la propria lingua madre a scuola può avere delle importanti ricadute sia da un punto di vista didattico che relazionale poiché – come recita il *Libro bianco sull'educazione e formazione* (Commissione europea 1995: 70) – "[i]l contatto con un'altra lingua non soltanto è compatibile con la padronanza della lingua materna ma la potenzia. Esso sviluppa le capacità e l'agilità intellettuali e amplia gli orizzonti culturali". Utilizzare la lingua madre a scuola sia a livello orale, grazie alla presenza dei mediatori linguistico-culturali, sia a livello scritto, grazie all'utilizzo di materiale di lettura e di studio bilingue, permette all'alunno di abbassare il filtro affettivo[4] che, soprattutto nelle prime fasi di accoglienza, può essere di ostacolo all'apprendimento della lingua italiana nonché all'instaurarsi di nuove relazioni amicali. Abbassare il filtro affettivo significa permettere all'alunno di superare lo stress e talvolta lo choc culturale che la migrazione porta con sé al fine di ritrovare una motivazione per lo studio e per l'apprendimento della lingua del paese di accoglienza.

Cercando di tradurre operativamente le linee indicate dagli studi e dai documenti di cui sopra, riportiamo di seguito alcune delle progettualità che in media

[4] Con l'ipotesi del filtro affettivo Stephen Krashen (1988) spiega perché gli apprendenti esposti a una stessa quantità di input comprensibile, abbiano tempi ed esiti di apprendimento diverso. Per Krashen non tutto l'input viene utilizzato; una parte viene tagliata da un filtro che si alza e si abbassa in base a fattori affettivi quali il desiderio di integrarsi nella nuova cultura, l'ansia da prestazione o l'autostima.

Val Seriana si sta cercando di attivare al fine di valorizzare e promuovere il plurilinguismo.

3.1 *La lingua madre nei percorsi di prima accoglienza*

Come prevede il piano di zona in media Val Seriana, per ogni alunno neoarrivato inserito nelle scuole del territorio si attiva un percorso di prima accoglienza[5] in cui il mediatore culturale, in accordo con gli insegnanti di classe, accoglie l'alunno nei primi giorni di frequenza al fine di facilitare l'inserimento nella nuova realtà scolastica.

In questo percorso, la lingua madre svolge un ruolo importantissimo, permettendo di ricostruire, attraverso il racconto in prima persona dell'alunno e dei genitori, il pregresso scolastico e di vita nel paese d'origine nonché la biografia linguistica del minore e della famiglia.

Il mediatore propone altresì all'alunno dei test di ingresso in lingua madre, selezionati insieme agli insegnanti di classe, per rilevare le conoscenze acquisite nella scuola del paese d'origine e permettere ai docenti di costruire un percorso di alfabetizzazione in L2 che tenga in considerazione ciò che l'alunno già sa. Ciò permette di ribaltare la prospettiva dominante che dipinge gli alunni neoarrivati sempre e solo come deficitari, poiché incapaci di verbalizzare le proprie conoscenze in lingua italiana e permette di proporre allo studente degli input didattici comprensibili che tengano in considerazione l'ordine naturale di acquisizione e, quindi, un possibile apprendimento a lungo termine (Krashen 1988).

Infine, alla famiglia e ai docenti viene inoltre fornita una serie di avvisi bilingui che i genitori e gli insegnanti possono utilizzare per comunicare tra loro nonché una lettera di presentazione della scuola italiana in lingua madre per permettere ai genitori, che hanno esperienze scolastiche *altre* (la scuola coranica per esempio), di orientarsi in un nuovo modello culturale. La presenza del mediatore culturale è altresì garantita in occasione dei colloqui annuali, in modo da permettere ai genitori di poter comprendere le comunicazioni dei docenti ed essere coinvolti in maniera attiva nella vita scolastica dei figli, esponendo idee, dubbi e riflessioni in lingua madre qualora la competenza in lingua italiana non sia sufficiente a garantire uno scambio alla pari con i docenti del figlio. Ciò restituisce ai genitori quella autorevolezza che talvolta perdono nei processi di migrazione, quando, non possedendo gli strumenti linguistici per esprimersi in prima persona, diventano "infans" (Favaro 2011a: 15), allentando il contatto con i propri figli che, come dice Beneduce (1988), rischiano di lasciare i genitori sull'altra riva.

---

[5] Per una descrizione dettagliata dell'intervento di prima accoglienza si veda la scheda tecnica del SI riportata sul sito <www.ssvalseriana.org>.

3.2 *Mappatura e diffusione di materiale bilingue*

In circa dieci anni di mediazione culturale nelle scuole il SI ha potuto rilevare che, talvolta, gli insuccessi scolastici degli alunni di origine straniera, anche di coloro che sono nati in Italia, rimandano alla difficoltà di decodificare il linguaggio dei testi disciplinari in lingua italiana. Tale difficoltà difficilmente viene rilevata poiché spesso la "facciata linguistica" (Favaro 2011b: 73) di questi alunni può trarre in inganno, essendo la loro competenza nella lingua orale quotidiana sufficientemente buona da indurre a pensare che tale padronanza possa essere trasferita anche nella comprensione e nello studio delle discipline.

Al contrario, dai colloqui individuali fatti con gli alunni di origine straniera che riportano difficoltà nello studio, emerge che:

- i manuali scolastici e la spiegazione orale dei docenti risultano di difficile comprensione, soprattutto a partire dalla scuola secondaria di I grado;
- questa mancata comprensione a scuola impedisce lo studio e la rielaborazione autonoma a casa e quindi anche l'esecuzione dei compiti. A ciò si aggiunga il fatto che, talvolta, i genitori dell'alunno non hanno una competenza in lingua italiana tale da poter supportare i figli nell'esecuzione dei compiti a casa[6];
- spesso gli alunni non conoscono neppure in lingua madre il contenuto e i termini dell'argomento proposto.

Come ha ipotizzato Cummins (1986), il fatto di non aver raggiunto in lingua madre un certo livello di competenza linguistica e semantica, rende più difficile per questi alunni acquisire tali competenze in L2. In linea con le indicazioni delineate nelle *Linee guida per l'integrazione e l'accoglienza degli alunni stranieri* (MIUR 2014: 19), negli ultimi tempi il SI condivide con i docenti delle scuole il tentativo di affiancare delle fiabe bilingue ai testi di lettura in italiano che, oltre a rappresentare un arricchimento per il gruppo classe, possono facilitare la comprensione del testo per l'alunno di origine straniera: si offre così un input comprensibile e significativo proprio perché rinforzato dalla traduzione in lingua madre.

Questo ausilio mira ad arricchire il bagaglio semantico e lessicale in L1, auspicando che vi possa essere, a lungo termine, in linea con l'ipotesi dell'interdipendenza di Cummins, uno scambio tra le due lingue in uso.

---

[6] Per facilitare la comprensione e l'esecuzione dei compiti a casa per gli alunni di lingua araba, negli anni scolastici 2012-13 e 2013-14 lo spazio aggregativo di Vertova, in collaborazione con l'associazione *Il Cortile di Ozanam* di Nembro, ha inserito, nell'équipe di volontari ed educatori, una mediatrice culturale marocchina al fine di aiutare la rielaborazione in lingua madre dei contenuti curricolari.

Il SI ha elaborato anche una prima mappatura dei libri bilingui (italiano/arabo, italiano/cinese, italiano/wolof) presenti nel sistema bibliotecario del territorio affinché possano essere un iniziale stimolo, facilmente e gratuitamente reperibile dai docenti, dagli alunni e anche dalle famiglie straniere. Queste fiabe potrebbero viaggiare tra scuola e casa, permettendo ai genitori stranieri di trovare ulteriori supporti per evitare l'erosione della lingua madre, migliorare i tempi di attenzione dei figli e stimolare la comprensione del testo attraverso domande poste dai genitori stessi, oltre a restituire a quest'ultimi una competenza importante agli occhi delle seconde generazioni.

A *latere*, come progettualità futura, il SI vorrebbe mappare, insieme allo Sportello e ai docenti, e promuovere in maniera sistematica l'utilizzo di materiale di studio bilingue nelle due lingue maggiormente rappresentate in Val Seriana (l'arabo e il cinese), come si è cercato di fare, nel progetto di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

3.3 *Lingua madre e alunni cinesi neoarrivati*

Nel corso degli ultimi anni, come mostrano i dati statistici[7], la presenza di migranti cinesi è notevolmente aumentata sia a livello nazionale che locale. Questo *trend* nazionale si conferma anche nella media Val Seriana, dove il numero di alunni cinesi nelle scuole del territorio è in aumento[8].

La profonda differenza strutturale e semantica della lingua cinese rispetto all'italiano, nonché il carattere relativamente recente di questo fenomeno migratorio che ha iniziato da poco il confronto e lo scambio con il paese ospitante, rende i percorsi di inserimento scolastico degli alunni sinofoni particolarmente difficoltosi da un punto di vista sia linguistico sia relazionale, allungando notevolmente i tempi di apprendimento della lingua italiana tanto a livello scritto che orale.

Per i motivi sinteticamente descritti sopra, il SI, in collaborazione con lo Sportello, ha quindi attivato un progetto di sostegno per gli alunni cinesi presenti, grazie alla collaborazione con una mediatrice culturale, laureata in lingua cinese, che da gennaio a giugno 2014, ha supportato in lingua madre tredici alunni cinesi neoarrivati, di cui otto alla scuola primaria e cinque alla scuola secondaria di I grado.

Gli alunni coinvolti nel progetto sono stati tutti seguiti, in fase iniziale, con percorsi di prima accoglienza. Ciò ha permesso di ricostruire il pregresso scolastico nel paese d'origine e le competenze in entrata, rilevate tramite la somministrazione di

[7] Secondo l'ISTAT i cinesi residenti in Italia sono aumentati di circa il 10% ogni anno tra il 2006 e il 2010. In Val Seriana i residenti cinesi sono passati da 186 nel 2009 a 250 nel 2011.

[8] Nell'anno scolastico 2009/2010 sono stati accolti quattro alunni cinesi neoarrivati mentre nel 2013/2014 si sono registrati diciotto ricongiungimenti familiari.

test in lingua madre. Ciascun alunno ha, inoltre, usufruito di uno o più moduli di lingua italiana grazie al progetto territoriale di alfabetizzazione istituito dallo Sportello. Solo in un secondo momento, la mediatrice culturale ha incontrato gli alunni due o quattro ore a settimana, per facilitare la comprensione di alcuni argomenti disciplinari, attraverso la spiegazione orale in lingua cinese dei libri di testo italiani usati in classe o la presentazione di materiale bilingue, creato *ad hoc* dalla mediatrice o reperito in rete[9], al fine di accelerare l'acquisizione di contenuti curricolari considerati fondamentali per il successo scolastico nella scuola italiana.

Affinché questa progettualità potesse avere una ricaduta positiva sul percorso scolastico a lungo termine dell'alunno, è stato chiesto ai docenti di collegare il lavoro in lingua madre della mediatrice al programma di classe, attraverso l'elaborazione di una programmazione individualizzata predisposta e approvata dal consiglio di classe, su cui l'alunno è stato valutato.

Nello specifico, il progetto aveva come obiettivi l'apprendimento dei contenuti curricolari, attraverso la duplice rielaborazione in lingua italiana e cinese, la sedimentazione e l'implementazione delle strutture linguistiche in L1, un aumento di fiducia nelle proprie competenze e, a lungo termine, la possibilità di sostenere la motivazione allo studio e l'esecuzione autonoma dei compiti a casa.

A conclusione del progetto, i rimandi dei docenti, degli alunni e delle famiglie coinvolte sono stati positivi. Ciascuno degli alunni seguiti ha ricevuto valutazioni positive ed è stato promosso all'anno successivo. I docenti hanno registrato un maggior coinvolgimento in classe e una ritrovata motivazione nello studio a casa, dal momento in cui è stato possibile per l'alunno usufruire anche delle spiegazioni in lingua cinese di quanto affrontato in lingua italiana in classe. Gli alunni hanno riportato un vissuto positivo dei momenti in cui, a scuola, potevano esercitare la lingua madre, vivendola anche come uno spazio di distensione emotiva.

Le criticità del progetto rimandano alla difficoltà di reperire materiale bilingue per gli argomenti di studio nonché alla mancanza di programmazioni individualizzate ragionate che potessero realmente mettere in collegamento quanto fatto in lingua madre con il lavoro in classe. In molte programmazioni, infatti, si sono stabiliti obiettivi generici senza individuare contenuti curricolari specifici. Come conseguenza, il materiale fornito dai docenti alla mediatrice è stato poco calibrato e non ha tenuto in considerazione la necessità di fornire testi semplificati e in continuità con le conoscenze pregresse del discente.

[9] I materiale sono consultabili sul sito del comune di Pontessieve (http://www.comune.pontassieve.fi.it/opencms/opencms/Menu_CentroInterculturale/menu/Scuola/Materiali) e sul sito francese del centro Casnav – Centro accademico di accoglienza per l'accoglienza dei bambini allofoni neoarrivati - (http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav; data ultima consultazione: 22.10.2015).

4. *Il plurilinguismo nei documenti europei e nella normativa scolastica italiana*

Nel *Quadro comune europeo di riferimento* si definisce il plurilinguismo come una competenza complessa, che permette all'apprendente di usare più di una lingua in un contesto in cui le diverse lingue e le diverse culture si integrano. Di fatto, il discente plurilingue "non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e comunicare" poiché "chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madre lingua e nella cultura a essa associata. E la nuova competenza non è del tutto indipendente dalla precedente" (Consiglio d'Europa 2002: 55). Amin Maalouf, uno degli estensori del documento *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, sottolinea che "la diversità linguistica costituisce una sfida, ma una sfida che noi consideriamo salutare" (Commissione delle Comunità europee 2008: 3). Con questa comunicazione la Commissione europea si prefigge di utilizzare strategicamente le iniziative e i programmi comunitari per far sì che i cittadini familiarizzino con il multilinguismo, al fine di "promuovere la comprensione reciproca [...], migliorare le opportunità nella vita dei cittadini [...], aumentarne l'occupabilità, facilitare l'accesso a servizi e diritti e accrescere la solidarietà, grazie a un maggior dialogo interculturale e una migliore coesione sociale" (Commissione delle Comunità europee 2008: 3).

In riferimento alla scuola, il documento sottolinea che le lingue madri sono risorse linguistiche inutilizzate e che andrebbero valorizzate maggiormente. In riferimento agli alunni, si evidenzia che i bambini di madrelingua diversa, di un paese dell'UE o un paese terzo, pongono le scuole di fronte alla necessità di insegnare la lingua d'istruzione come seconda lingua, ma possono anche motivare i loro compagni di classe a imparare altre lingue e ad aprirsi ad altre culture. Nel Libro verde *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* si pone l'accento sull'importanza di favorire l'apprendimento della lingua del paese ospitante e, allo stesso tempo, il consolidamento della lingua madre, sottolineando che "una serie di dati indica che il rafforzamento della lingua d'origine può avere un impatto positivo sui risultati scolastici. Un'ottima conoscenza della lingua d'origine è importante per il capitale culturale e l'autostima dei figli di migranti e può costituire un vantaggio decisivo per la loro futura impiegabilità" (Commissione europea 2008: 11). Queste comunicazioni sono state emanate nell'anno europeo del dialogo interculturale e si inseriscono nella scia tracciata nel *Libro bianco su istruzione e formazione*, che definisce il plurilinguismo una caratteristica della cittadinanza europea, un elemento di identità e una condizione essenziale per l'appartenenza alla società conoscitiva (Commissione europea 1995).

La *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e pluriculturale* (Consiglio d'Europa / Italiana LinguaDue 2011) fornisce indicazioni

operative in merito alla progettazione di curricoli plurilingui e interculturali e non manca di interrogarsi su alcune criticità che il plurilinguismo pone a livello di programmazione scolastica trasversale, certificazione e valutazione delle competenze. Questo documento ribadisce la necessità di stabilire un legame efficace tra i contenuti scolastici comuni e il bagaglio linguistico e culturale di cui ciascuno è portatore poiché "ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze [...] a quelle che già si posseggono [...] e queste sono spesso codificate in altre lingue. Queste sono [...] il fondamento delle identità individuali e collettive degli apprendenti" (Consiglio d'Europa / Italiana LinguaDue 2011: 7).

Per quanto riguarda la normativa scolastica italiana, ne *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* si ribadisce che "il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2" (MIUR 2007: 13).

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2014), sottolineando la sempre più diffusa condizione di bilinguismo delle scuole italiane, si evidenzia la necessità di attivare molteplici misure per la valorizzazione delle lingue d'origine, tra cui ricordiamo l'importanza di conoscere la biografia linguistica dello studente, rilevando le competenze in L1 per gli alunni neoarrivati, la predisposizione di glossari plurilingue per le materie di studio, l'acquisto di testi bilingui per le biblioteche scolastiche e la predisposizione di indicazioni, orari e messaggi plurilingui.

Lo stesso documento ribadisce che agli studenti di origine straniera che ancora presentino delle difficoltà comunicative in sede di esame si dovrebbe offrire la possibilità di esprimere le proprie competenze in lingua madre, anche attraverso l'ausilio di docenti madrelingua e mediatori linguistico-culturali e, nel ciclo secondario, si caldeggia di valutare in termini di crediti formativi la partecipazione degli studenti a eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine.

Concludendo, conoscere e valorizzare le competenze acquisite dagli alunni nel corso del percorso scolastico significa introdurre nella scuola altri valori e altri scambi, a vantaggio di tutti. La sfida diventa veramente salutare quando il plurilinguismo favorisce il successo scolastico e determina coesione sociale.

Bibliografia

Abdelilah-Bauer, Barbara (2008) *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Cortina.

Beneduce, Roberto (1998) *Frontiere dell'identità e della memoria*, Milano, FrancoAngeli.

Cohen-Emerique, Margalit (1989) *Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide.* In Camilleri, Carmel / Cohen-Emerique, Margalit (eds.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan: 77-115.

Commissione delle Comunità Europee (2008*) Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa ed un impegno comune*, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu>.

Commissione europea (1995) *Libro bianco su istruzione e formazione – Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, <http://ec.europa.eu/white-papers/index_en.htm>.

Commissione europea (2008) *Libro Verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Bruxelles, <http://ec.europa.eu/green-papers>.

Consiglio d'Europa (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano/Firenze, RCS scuola La Nuova Italia/Oxford.

Consiglio d'Europa / Italiano LinguaDue (2011) *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale*, Bruxelles/Milano, <www.italianolinguadue.unimi.it >.

Cummins, Jim (1986) "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review* 56/1: 18-36.

Cummins, Jim / Swain, Merrill (1986) *Bilingualism in Education*, New York, Addison Wesley Longman Limited.

Favaro, Graziella (2011a) *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti.

Favaro, Graziella (a c. di), (2011b) *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Bergamo, Edizioni Junior.

Favaro, Graziella (2012) "Lingue e alfabeti nella classe multiculturale". *Italiano Linguadue* 1: 251-262.

Francescato, Giuseppe (1981) *Il bilingue isolato*, Bergamo, Minerva Italica.

Krashen, Stephen D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London, Prentice Hall.

MIUR (2007) *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, <www.hubmiur.pubblica.istruzione.it>.

MIUR (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, <www.hubmiur.pubblica.istruzione.it>.

Jennifer Lertola

National University of Ireland, Galway

La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2

1. *Introduzione*

La traduzione audiovisiva fa riferimento al trasferimento linguistico di prodotti audiovisivi destinati al cinema, alla televisione e internet per renderli accessibili a un pubblico più vasto. La peculiarità dei prodotti audiovisivi è di comunicare simultaneamente attraverso il canale acustico e visivo. La natura polisemiotica del testo audiovisivo lo contraddistingue da altre tipologie testuali e richiede l'utilizzo di determinate strategie traduttive che tengano in considerazione i distinti canali e le caratteristiche delle varie forme di traduzione audiovisiva. Le principali forme di traduzione audiovisiva sono la sottotitolazione (una traduzione scritta che si incorpora all'immagine), il doppiaggio (una traduzione orale che sostituisce i dialoghi originali), il *voice-over* (una traduzione orale sovrapposta all'audio originale) e la descrizione audiovisiva (una descrizione orale di ciò che appare sullo schermo destinata a un pubblico di non vedenti). L'input audiovisivo ha grandi potenzialità nella didattica della lingua seconda (L2)[1] poiché offre agli apprendenti situazioni comunicative complete nelle quali la L2 viene presentata in un contesto così come avviene nella realtà. Recentemente la ricerca accademica ha evidenziato come il parlato filmico, in particolare quello televisivo, possa favorire l'acquisizione della L2 (Pavesi 2012). Diversi studi condotti sull'acquisizione dell'italiano a Malta mostrano come la regolare esposizione all'input televisivo possa influenzare positivamente la competenza linguistica (Caruana 2006).

Nel presente contributo si intende presentare la sottotitolazione come una forma di traduzione audiovisiva che può fungere da strumento innovativo ed efficace nell'apprendimento dell'italiano come L2. Il contributo discuterà l'uso della traduzione audiovisiva nella didattica delle lingue, presenterà in dettaglio la tecnica di sottotitolazione, il quadro teorico di riferimento e la ricerca empirica. Infine, fornirà un'esempio di attività didattica basata sulla sottotitolazione di un video utilizzando *ClipFlair,* una piattaforma interattiva specificamente creata per l'integrazione della traduzione audiovisiva nell'apprendimento delle lingue.

[1] Il termine 'lingua seconda' sarà usato in questo contributo per indicare sia la lingua straniera sia la lingua seconda.

2. *La traduzione audiovisiva*

I prodotti audiovisivi hanno rappresentato una valida risorsa glottodidattica sin dagli anni Settanta; la visione di filmati accompagnati da sottotitoli intralinguistici (nella stessa lingua del dialogo filmico) per apprendenti avanzati o da sottotitoli interlinguistici (una traduzione del dialogo) per apprendenti principianti è una pratica ampiamente diffusa nella classe di L2 da oltre trent'anni e i suoi benefici sono stati comprovati da vari studi europei e statunitensi (Mariotti 2002; Caimi 2006, Winke / Gass / Sydorenko 2010). La visione con o senza sottotitoli può essere integrata da attività motivanti che richiedono un'attiva partecipazione degli apprendenti. Le diverse forme di traduzione audiovisiva quali la sottotitolazione, il doppiaggio e il *voice-over*, che prevedono la trasposizione in una lingua diversa da quella originale dei prodotti audiovisivi, possono contribuire all'apprendimento linguistico e alla consapevolezza interculturale. Nell'ultimo decennio varie ricerche sull'uso attivo della traduzione audiovisiva ne hanno mostrato gli effetti positivi su comprensione orale, acquisizione del lessico, produzione scritta e orale (Danan 2010; Talaván 2011; Chiu 2012; Ibáñez Moreno / Vermeulen 2013).

La traduzione audiovisiva contribuisce alla rivalutazione dell'uso pedagogico della traduzione nella didattica delle lingue. Le ragioni dell'esclusione della traduzione dal discorso accademico risiedono sia in fattori di natura socio-politica[2] sia in consolidate abitudini d'insegnamento. Gli argomenti usati contro l'utilizzo della traduzione come tecnica glottodidattica risultano spesso gli stessi usati alla fine del diciannovesimo secolo contro il metodo grammaticale traduttivo; nonostante ciò, la traduzione ha continuato a esistere nelle classi e rimane una strategia spontanea utilizzata dagli apprendenti, che, per inclinazione naturale, per imparare tendono a relazionare le nuove conoscenze con quanto a loro noto (Cook 2007). Inoltre, l'uso della madrelingua (L1), spesso percepito come negativo, può essere impiegato come una valida risorsa da insegnanti e apprendenti (Deller / Rinvolucri 2002): da una parte, oltre a sentirsi più a proprio agio, gli apprendenti principianti possono progredire velocemente grazie al ricorso alla loro L1 e alla traduzione, mentre quelli avanzati possono fare riflessioni metalinguistiche più approfondite.

Infine, oltre a essere una delle strategie preferite dai discenti, la traduzione può essere considerata come una 'quinta abilità' (Ferreira Gaspar 2009) che si affianca a lettura, scrittura, ascolto e parlato. Infatti, la mediazione (interpretariato e traduzione) – insieme a ricezione, produzione e interazione – è presentata tra le attività comunicative descritte dal *Quadro comune europeo di riferimento*

[2] La ricerca dell'unità nazionale attraverso l'imposizione per legge di una sola lingua (Cook 2007).

per le lingue (Coe 2001). Nell'attuale società multilingue e multiculturale la traduzione risulta un'abilità linguistica particolarmente utile che può motivare gli apprendenti.

3. *La sottotitolazione nell'apprendimento linguistico*

Promuovere l'apprendimento linguistico è un obiettivo a lungo termine dell'Unione europea; tra le varie iniziative sostenute, le istituzioni europee hanno riconosciuto la potenzialità della sottotitolazione – la creazione di sottotitoli da parte degli apprendenti – come uno strumento glottodidattico efficace e ne incoraggiano l'uso nella classe di lingua. La sottotitolazione coinvolge gli apprendenti in un'attività di traduzione audiovisiva nella quale vengono esposti al dialogo originale in L2 che, dopo attenta analisi, devono riformulare in L1. Date le restrizioni temporali e spaziali, la sottotitolazione fornisce una traduzione ridotta dei dialoghi dove le infomazioni principali vengono condensate. Questa tecnica glottodidattica può sviluppare abilità linguistiche (ascolto, lettura e produzione scritta) e capacità trasferibili (alfabetizzazione digitale), facilitare la memorizzazione, aumentare la consapevolezza interculturale e far notare aspetti pragmatici della comunicazione.

La sottotitolazione è stata ampiamente studiata, sia a livello teorico sia pratico, per l'ambito professionale e per l'apprendimento linguistico (Perego 2005; Talaván 2013). La sottotitolazione interlinguistica si divide in standard (da L2 a L1) e rovesciata (da L1 a L2). La versione standard prevede la comprensione dell'input audiovisivo in L2 per poter trasmettere il messaggio in modo appropriato, sia a livello linguistico sia culturale, in L1. Questo tipo di sottotitolazione favorisce la comprensione orale in L2 e anche la comprensione scritta, nel caso in cui siano disponibili sottotitoli intralinguistici o la trascrizione del dialogo originale. Dunque, gli apprendenti possono acquisire conoscenza di elementi linguistici e culturali della L2 presenti nell'input audiovisivo grazie all'esposizione e al processo di traduzione di tali elementi. Al contrario, la sottotitolazione rovesciata richiede ai discenti di fornire una traduzione scritta in L2 del testo orale in L1; questo tipo di esercizio contribuisce a migliorare la produzione scritta. Si tratta infatti di un'attività di mediazione scritta in cui gli apprendenti devono produrre un testo equivalente in L2 che rispetti fedelmente il testo di partenza in tutte le sue componenti, compresi gli aspetti più specificamente culturali. Sia la sottotitolazione standard sia la sottotitolazione rovesciata possono avere l'input parlato tradotto in due altre lingue (sottotitolazione bilingue) e possono essere quindi efficacemente usate in contesti di classi multilingue dove gli apprendenti di una stessa L2 possono tradurre il testo

nelle loro L1 (sottotitolazione standard) oppure apprendenti con la stessa L1 possono tradurre in differenti L2 (sottotitolazione rovesciata).

Nonostante la sottotitolazione intralinguistica non faccia ricorso alla traduzione, essa può essere comunque impiegata nella classe di lingua come un valido esercizio per sviluppare la comprensione orale e scritta in L2, consentendo inoltre di migliorare le capacità di sintesi e parafrasi: lo mostra il fatto che nell'ambito della sottotitolazione professionale come attività preparatoria si propone spesso la produzione di brevi riassunti, sia in L2 sia in L1, per far capire che non si tratta di una traduzione 'parola per parola', bensì di una riformulazione concisa delle idee principali che compongono il messaggio (Díaz Cintas 2008). Trattandosi di un'attività didattica e non professionale, gli apprendenti possono considerare alcune norme fondamentali: i sottotitoli devono essere sincronizzati con il dialogo originale; normalmente il sottotitolo – distribuito su un massimo di due righe – compare quando un personaggio comincia a parlare e scompare quando finisce di parlare; la durata di un sottotitolo sullo schermo va da un secondo a un massimo di sette per dare il tempo necessario allo spettatore di leggere[3].

La dimensione polisemiotica dei prodotti audiovisivi – visivo, verbale e sonoro – richiede una complessa elaborazione delle informazioni. Durante l'attività di sottotitolazione standard l'uso dei sottotitoli o della trascrizione espone gli apprendenti alla rappresentazione scritta verbale del testo orale in L2. Dopo l'esposizione all'input audiovisivo in L2 gli apprendenti devono rielaborarlo e preparare i sottotitoli in L1 che devono infine essere sincronizzati con il video. A questo proposito la *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Mayer 2001) e la *Dual Coding Theory* (Paivio 1991) forniscono le basi teoriche alla ricerca empirica sull'efficacia della sottotitolazione in ambito glottodidattico. Secondo la *Cognitive Theory of Multimedia Learning* gli individui hanno una capacità limitata di elaborazione delle informazioni, ma il coinvolgimento simultaneo dei due canali, audio e video, permette di migliorare la capacità di apprendimento creando rappresentazioni mentali della combinazione di parole e immagini. La dimensione multimediale dell'attività di sottotitolazione consente agli apprendenti di gestire autonomamente i tempi e gli spazi di apprendimento in modo da adattarsi a diversi stili cognitivi. Riguardo all'elaborazione simultanea delle informazioni attraverso i due canali, la *Dual Coding Theory* supporta l'idea che le rappresentazioni verbali e visive siano connesse da una rete complessa di associazioni che, nel caso dei sottotitoli, vengono ulteriormente rafforzate dalla rappresentazione scritta dell'immagine e della parola ascoltata.

[3] Per un adattamento pedagogico delle norme professionali di sottotitolazione si rimanda a Lertola (2014).

Per quanto riguarda il processo traduttivo della sottotitolazione, si fa riferimento alla *Noticing Hypothesis* formulata da Schmidt (2001) secondo cui gli apprendenti devono notare l'input linguistico per poterlo apprendere. Se notare è una condizione essenziale per l'apprendimento linguistico, la traduzione e quindi la sottotitolazione possono aiutare a notare l'input linguistico. Laufer and Girsai (2008) sostengono che un modo per far notare elementi linguistici dell'input è stimolare un'associazione contrastiva con l'elemento corrispondente in L1. Ciò avviene quando gli apprendenti devono tradurre e sincronizzare i sottotitoli in L1 da loro creati con il dialogo originale in L2. Secondo Laufer (2010) la *Noticing Hypothesis* è particolarmente rilevante nel caso dell'acquisizione del lessico dove può capitare che alcune parole non cruciali per la comprensione passino inosservate a meno che non vengano evidenziate in qualche modo. A questo proposito, Laufer e Hulstijn (2001) hanno ideato la *Involvement Load Hypothesis* secondo cui le attività più efficaci per l'apprendimento lessicale sono quelle che richiedono la combinazione di tre fattori: bisogno, ricerca e valutazione. L'attività di sottotitolazione può essere considerata in questi termini perché coinvolge questi tre fattori: il primo, il bisogno, si riferisce alla dimensione motivazionale che entra in gioco quando una parola è necessaria per la comprensione dell'input; il secondo e il terzo, la ricerca e la valutazione, rappresentano la dimensione cognitiva del coinvolgimento quando il significato di una parola viene cercato e valutato nel suo contesto.

Studi empirici riportano risultati incoraggianti sull'uso della sottotitolazione interlinguistica per l'apprendimento del lessico (Bravo 2010; Lertola 2012) e la comprensione orale (Talaván 2010, 2011), mentre la sottotitolazione rovesciata contribuisce a migliorare la produzione scritta (Talaván / Rodríguez-Arancón 2014). Inoltre, la creazione di sottotitoli risulta facilmente adattabile a vari contesti di apprendimento data la varietà dell'input audiovisivo; l'efficacia dell'impiego di questo tipo di attività risulta maggiore se integrato al curricolo di italiano L2 (Incalcaterra McLoughlin / Lertola 2014).

Le attività di sottotitolazione possono essere basate su un'unità didattica; Incalcaterra McLoughlin / Lertola (2011) propongono di seguire cinque fasi sequenziali: iniziare con la presentazione dell'attività (motivazione) e la visione guidata del video (globalità), proseguire dalla percezione globale a quella analitica per favorire la comprensione (analisi), effettuare la traduzione-sottotitolazione del testo originale (sintesi), infine concludere con la visione del video sottotitolato e considerazioni sull'attività svolta (riflessione). Borghetti (2011) suggerisce di utilizzare la creazione di sottotitoli per l'educazione linguistica interculturale, articolando il processo di sottotitolazione nelle seguenti cinque fasi: presentazione e motivazione, visione del video, ricerca, sincronizzazione e traduzione, infine revisione. La sottotitolazio-

ne viene condotta in modo collaborativo e, alla fine del processo, gli apprendenti riflettono sull'intera esperienza educativa. Un successivo studio empirico, oltre a confermare che la sottotitolazione può offrire occasioni di sviluppo della consapevolezza culturale e interculturale, ha mostrato il ruolo decisivo che ricoprono gli insegnanti quando stimolano l'interazione tra pari (Borghetti / Lertola 2014).

4. *ClipFlair: una piattaforma interattiva per l'apprendimento delle lingue*

ClipFlair (*Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips*)[4] è una piattaforma interattiva che mira a promuovere l'apprendimento delle lingue attraverso attività di traduzione audiovisiva. La piattaforma dispone di due strumenti: lo Studio e il Social Network. Nello Studio è possibile creare, caricare e accedere ad attività di sottotitolazione, doppiaggio, *voice-over* e descrizione audiovisiva[5]. Il Social Network supporta la creazione di forum e la condivisione di messaggi di testo, immagini, video e attività sia per insegnanti sia per apprendenti. ClipFlair offre attività didattiche in 15 lingue, incluso l'italiano, per vari livelli di competenza. Le attività permettono agli apprendenti di sviluppare le abilità linguistiche in contesti di apprendimento in presenza o virtuali. La piattaforma è estremamente versatile e non richiede particolari conoscenza tecniche da parte degli insegnanti e dei discenti.

Nel presente contributo si intende presentare un esempio di attività didattica basata sulla sottotitolazione di un video. Nello Studio di ClipFlair (Fig. 1) si possono aggiungere vari elementi (video, sottotitoli, testo, immagini, ecc.) sotto forma di finestre per creare un'attività didattica. Ogni finestra dispone di varie opzioni (titolo, colore, forma, ecc.) e può essere spostata, ridimensionata oppure eliminata dallo Studio. Gli elementi essenziali di ogni attività di sottotitolazione sono il video e la finestra che permette di sincronizzare i sottotitoli con il video. Seguendo il modello dei software per la sottotitolazione professionale, il video è posto in alto a sinistra e la finestra dei sottotitoli si trova sotto al video per facilitare la sincronizzazione dei sottotitoli. Nella finestra del video, oltre ai normali comandi di gestione audio e video, è possibile trovare l'icona *closed caption* che permette di far apparire o scomparire i sottotitoli. La finestra dei sottotitoli consente di inserire ed eliminare i sottotitoli e di solito è composta da almeno tre colonne: tempo di entrata (*start*) e

[4] ClipFlair (http://clipflair.net/; data ultima consultazione: 22/08/2015) è un progetto europeo finanziato dalla Commissione europea all'interno del programma *Lifelong Learning* nel periodo 2011-2014 e realizzato da un consorzio di dieci università europee insieme a dieci partner associati (istituti pubblici e privati di ogni ordine e grado).

[5] È inoltre possibile modificare attività già pronte.

di uscita (*end*) dei sottotitoli e i sottotitoli (*caption*). La durata di ciascun sottotitolo è inserita automaticamente (due secondi) e può essere modificata manualmente. Un'opzione selezionabile, che può risultare molto utile, è quella di rendere visibile un'ulteriore colonna denominata CPL (*characters per line*) che indica il numero di caratteri per riga e serve per controllare che si rispetti il limite consigliato di 40 caratteri per riga.

È consigliabile avere una finestra di testo contenente le istruzioni dell'attività. La finestra di testo ha le funzioni basiche di un programma di videoscrittura: formattazione del testo, stampa e salvataggio del file. Le istruzioni dell'attività prevedono che gli apprendenti guardino il video la prima volta senza sottotitoli (cliccando su *closed caption*) e poi guardino di nuovo il video con i sottotitoli intralinguistici. Dopo aver visto il video accompagnato dai sottotitoli, i discenti possono iniziare a tradurre il testo originale nella loro madrelingua e preparare i sottotitoli. A seconda delle esigenze didattiche, l'insegnante può chiedere ai discenti di produrre i sottotitoli in L1 individualmente, a coppie o in gruppo. In questa attività i discenti hanno a disposizione i sottotitoli già sincronizzati al video. In alternativa, per rendere l'attività più complessa, si può fornire il testo originale in una finestra di testo e chiedere agli apprendenti di sincronizzare da soli i sottotitoli; in questo modo devono riascoltare l'input in L2 più volte. Infine, si può chiedere di condividere l'attività di sottotitolazione in un gruppo nel Social Network di ClipFlair per ricevere feedback da altri compagni o dall'insegnante. I gruppi creati nel Social Network possono essere pubblici o chiusi; in questi ultimi i membri devono essere accettati e tutti i contenuti sono visibili solo ai membri del gruppo.

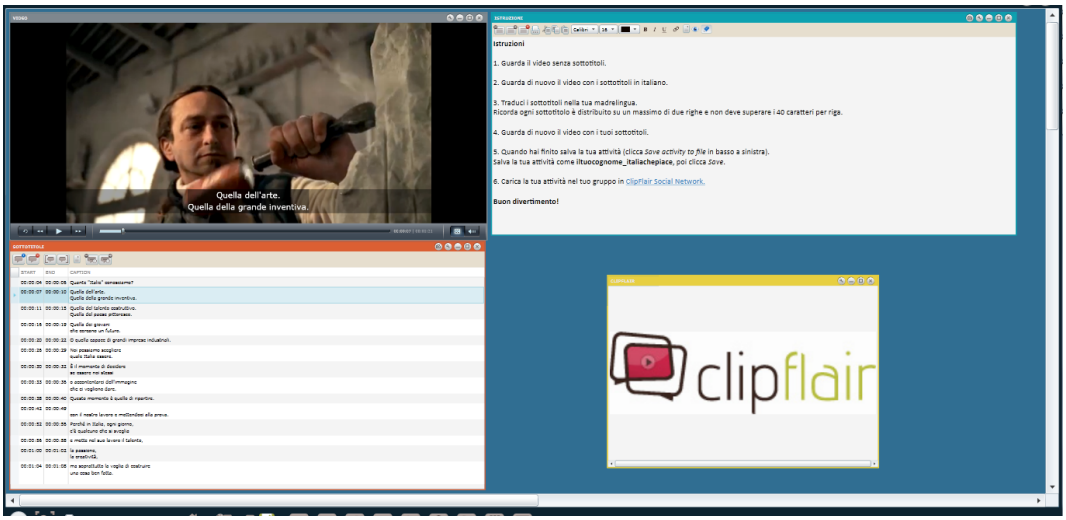


Figura 1 - Esempio di un'attività di sottotitolazione nello Studio di ClipFlair

5. *Conclusioni*

Il contributo prende in considerazione l'uso della traduzione audiovisiva nell'ambito dell'apprendimento delle lingue e in particolare dell'italiano come L2. Dopo aver individuato le principali forme di traduzione audiovisiva – sottotitolazione, *voice-over* e descrizione audiovisiva – l'articolo si concentra sulla sottotitolazione interlinguistica standard e rovesciata. La tecnica della sottotitolazione standard viene presentata come uno strumento glottodidattico che permette di favorire la comprensione orale in L2 e, nel caso in cui siano disponibili sottottoli o trascrizione del dialogo originale, anche la comprensone scritta. La tecnica di sottotitolazione rovesciata invece permette di migliorare la produzione scritta in L2. Il contributo discute inoltre la natura polisemiotica dell'input audiovisivo e le basi teoriche della ricerca empirica sull'efficacia della sottotitolazione in ambito glottodidattico. Infine, descrive una piattaforma interattiva, ClipFlair, creata per promuovere l'apprendimento delle lingue attraverso attività di traduzione audiovisiva.

Bibliografia

Borghetti, Claudia (2011) "Intercultural learning through subtitling: The cultural studies approach". In Incalcaterra McLoughlin / Biscio / Ní Mhainnín (eds.): 111-137.

Borghetti, Claudia / Lertola, Jennifer (2014) "Interlingual subtitling for intercultural language education: A case study". *Language and Intercultural Communication* 14/4: 423-440.

Bravo, Conceição (2010) "Text on screen and text on air: A useful tool for foreign language teachers and learners". In Díaz Cintas / Matamala / Neves (eds.): 269-283.

Caimi, Annamaria (2006) "Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles". *The Journal of Specialised Translation* 6: 85-98.

Caruana, Sandro (2006) "Trilingualism in Malta: Maltese, English and 'italiano televisivo'". *International Journal of Multilingualism* 3/3: 159-172.

Cook, Guy (2007) "A thing of the future: Translation in language learning". *International Journal of Applied Linguistics* 17/3: 396-401.

Coe (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press [trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002].

Chiu, Yi-Hui (2012) "Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation?". *British Journal of Educational Technology* 43/1: 24-27.

Danan, Martine (2010) "Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction". *Computer Assisted Language Learning* 23/5: 441-456.

Deller, Sheelagh / Rinvolucri, Mario (2002) *Using the Mother Tongue: Making the Most of The Learner's Language*, London, Delta Publishing.

Díaz Cintas, Jorge (2008) "Teaching and learning to subtitle in an academic environment". In Díaz Cintas, Jorge (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam, Benjamins: 89-103.

Díaz-Cintas, Jorge / Matamala, Ana / Neves, Josélia (eds.), (2010) *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Amsterdam, Rodopi.

Ferreira Gaspar, Neide (2009) "Translation as a fifth skill in EFL classes at secondary level". In Witte, Arnd / Harden, Theo / Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern, Peter Lang: 173-179.

Ibáñez Moreno, Ana / Vermeulen, Anna (2013) "Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning". In Floros, Georgios / Tsigari, Dina (eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment*, Newcastle, Cambridge Scholars Press: 41-64.

Incalcaterra Mcloughlin, Laura / Biscio, Marie / Ní Mhainnín, Máire Áine (eds.), (2011) *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, Bern, Peter Lang.

Incalcaterra Mcloughlin, Laura / Lertola, Jennifer (2011) "Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning". In Incalcaterra McLoughlin / Biscio / Ní Mhainnín (eds.): 243-263.

Incalcaterra Mcloughlin, Laura / Lertola, Jennifer (2014) "Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum". *The Interpreter and Translator Trainer* 8/1: 70-83.

Laufer, Batia (2010) "Form-focused instruction in second language vocabulary learning". In Chacón Beltrán, Rubén / Abello-Contesse, Christián / Torreblanca-López, María del Mar (eds.), *Insights Into Non-Native Vocabulary Teaching and Learning*, Bristol, Multilingual Matters: 15-27.

Laufer, Batia / Girsai, Nany (2008) "Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation". *Applied Linguistics* 29/4: 694-694.

Laufer, Batia / Hulstijn, Jan (2001) "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement". *Applied Linguistics* 22/1: 1-26.

Lertola, Jennifer (2012) "The effect of subtitling task on vocabulary learning". In Pym, Anthony / Orrego-Carmona, David (eds.), *Translation Research Projects 4*, Tarragona, Intercultural Studies Group: 61-70.

Lertola, Jennifer (2014) "Subtitling in language teaching: Suggestions for language teachers". In Gambier, Yves / Caimi, Annamaria / Mariotti, Cristina (eds.), *Subtitles and Language Learning*, Bern, Peter Lang: 245-267.

Mariotti, Cristina (2002) "Dall'immagine al sottotitolo: strategie d'uso dei materiali audiovisivi nell'insegnamento dell'inglese L2". *Cinema Paradiso delle lingue: i sottotitoli nell'apprendimento linguistico. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 34/1-2: 207-214.

Mayer, Richard (2001) *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Paivio, Allan (1991) "Dual Coding Theory: Retrospect and current status". *Canadian Journal of Psychology* 45/3: 255-287.

Pavesi, Maria (2012) "The potentials of audiovisual dialogue for second language acquisition". In Alderete-Díez, Pilar / Incalcaterra McLoughlin, Laura / Ní Dhonnchadha, Labhaoise / Ní Uigín, Dorothy (eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*, Bern, Peter Lang: 155-174.

Perego, Elisa (2005) *La traduzione audiovisiva*, Roma, Carocci.

Schmidt, Robert (2001) "Attention". In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press: 3-32.

Talaván, Noa (2010) “Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical applications”. In Díaz Cintas / Matamala / Neves (eds.): 285-299.

Talaván, Noa (2011) “A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition”. In Incalcaterra McLoughlin / Biscio / Ní Mhainnín (eds.): 197-217.

Talaván, Noa (2013) *La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*, Barcelona, Octaedro.

Talaván, Noa / Rodríguez-Arancón Pilar (2014) “The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool”. *The Interpreter and Translator Trainer* 8/1: 84-101.

Winke, Paula / Gass, Susan / Sydorenko, Tetyana (2010) “The effects of captioning videos used for foreign language listening activities”. *Language Learning & Technology* 14/1: 65-86.

Matteo La Grassa

Donatella Troncarelli

Andrea Villarini

Università per Stranieri di Siena

Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2

1. *I perché di una ricerca*[1]

L'input, inteso come il materiale linguistico al quale l'apprendente è esposto, è principalmente costituito, in ambiente di apprendimento formale, dalla lingua utilizzata dal docente in classe e da quella dei libri di testo. Le forme linguistiche su cui viene condotta la riflessione sulla lingua e su cui vengono svolte delle attività mirate allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa rientrano dunque in entrambe queste componenti dell'input.

Le indagini sul parlato del docente di italiano come seconda lingua rientrano in un ambito di studi di recente sviluppo che ha privilegiato la prospettiva dell'analisi del discorso e dell'analisi conversazionale. La questione del lessico adottato e le modalità con le quali viene insegnato ha interessato meno e i vaghi riferimenti a questi aspetti sono del tutto marginali rispetto, appunto, a questioni più generali legate alle strategie conversazionali e discorsive che si attivano nelle classi di lingua.

Questa minore attenzione è, forse, paradossalmente da attribuire proprio alla grande importanza e centralità del lessico, dato che il lessico è qualcosa che arriva a riguardare tutti i livelli in cui la competenza linguistico-comunicativa è scomponibile. Un aspetto della competenza così legato anche ad altri aspetti da rendere assai complicato isolare ciò che può considerarsi lessico in una lingua da ciò che invece, pur essendo reso visibile all'esterno dalle parole, appartiene ad altri ambiti della competenza.

La condizione di possibilità, quindi, per uno studio del lessico nell'input fornito in classe dai docenti ci è parsa essere quella di assumere una prospettiva teorica, con le relative strumentazioni di indagine, che contemplasse una nozione di lessico estesa, che arrivi a implicare settori di indagine che per altri sono appannaggio esclusivo della grammatica.

---

[1] Il presente contributo è il frutto di una profonda condivisione da parte degli autori di obiettivi, metodologie di indagine e analisi dei risultati ottenuti. Ciò nonostante, Villarini resta responsabile dei § 1 e 2, Troncarelli dei § 3 e 4 e La Grassa dei paragrafi restanti.

Secondo la nostra ipotesi di partenza, l'apprendente di fronte a un testo in lingua straniera metterà in campo strategie di decodifica che fanno perno sul contesto, sulla situazione comunicativa, sulle conoscenze pregresse, che gli consentiranno di muovere alla ricerca/individuazione di 'blocchi' di parole significativi. Questi blocchi di parole possono essere sia semplici collocazioni preferenziali di parole singole tra di loro, sia locuzioni e formule fisse a diversi gradi di variabilità che possono arrivare a essere delle vere e proprie 'espressioni prefabbricate'.

Il lessico, allora, comprende un insieme di *chunks* (a tutti gli effetti ricompresi nella nozione di lessico; cfr. Lewis 1993, 2002 e 2008) che l'apprendente, specie negli stadi iniziali del suo percorso di apprendimento, tende ad acquisire anche in maniera non analizzata come pezzi di lingua che solo successivamente, con l'aumentare del grado di consapevolezza linguistica, possono essere esaminati nelle loro componenti e rielaborati. Questi blocchi o *chunks* rappresentano per colui che apprende delle boe alle quali aggrapparsi nel suo percorso di ricerca del senso in un testo. È intorno a essi, infatti, che egli inizia a costruire o saldare la sua interlingua. Ed è intorno a questi che il docente elabora (o dovrebbe elaborare) le sue strategie didattiche per favorire lo sviluppo del lessico.

La nostra indagine nasce, quindi, con l'intento di mettere al centro le singole parole e i *chunks* usati dai docenti di lingua (che costituiscono un input in sé in quanto forniscono agli apprendenti un modello di lingua verso il quale tendere) e le attività didattiche elaborate dall'insegnante che in qualche modo sono riconducibili all'intento di aumentare la competenza lessicale dei propri allievi. Il quadro che ne viene fuori consente, a nostro parere, di far luce non solo sul lessico che circola in aula, ma anche sulle intenzioni didattiche, sui modelli didattici adottati dai docenti e, più in generale, consente di aprire squarci di analisi sulle strategie relazionali che sorgono in una classe di lingua tra insegnante e apprendenti.

I dati che saranno mostrati provengono da una raccolta di circa 28 ore di parlato di 14 docenti in 18 lezioni di italiano L2 per apprendenti adulti e iniziali[2].

[2] I dati qui discussi fanno riferimento a un'indagine più ampia, condotta sullo sviluppo della competenza lessicale dall'unità di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena coordinata da Andrea Villarini, nell'ambito del progetto "Lingua seconda/lingua straniera nell'Europa multilingue: acquisizione, interazione, insegnamento" finanziato dal MIUR con fondi PRIN 2009 e coordinato a livello nazionale da Giuliano Bernini dell'Università di Bergamo. A questa ricerca ha partecipato, oltre agli scriventi, la giovane ricercatrice Olga Palumbo che qui si ringrazia per il lavoro svolto. Ulteriori ringraziamenti vanno ai colleghi Luciana Menna e Giuseppe Nuccetelli che hanno contribuito a definire la strumentazione d'analisi e al primo inquadramento dei risultati e ai docenti che hanno consentito la registrazione delle loro lezioni. I dati raccolti dall'unità di ricerca senese sono confluiti nel *corpus* LAICO / Lessico per Apprendere l'Italiano. Corpus di Occorrenze (https://sites.google.com/site/corpuslaico/; data ultima consultazione: 27.07.2015) di cui quelli qui presentati costituiscono, quindi, una sottosezione.

2. *In che modo il docente sviluppa la competenza lessicale dei propri allievi?*

Rispondere a questa domanda è l'obiettivo principale del presente contributo. I dati che presenteremo vanno verso due direzioni che intersecandosi disegnano il quadro di ciò che avviene in aula a livello lessicale.

La prima direzione è di tipo quantitativo (quali parole? quante parole? ecc.) ed è stata condotta utilizzando sistemi di analisi automatizzata dei testi[3]. Questa si riferisce alle parole effettivamente usate dal docente durante la lezione. Parole che vanno a costituire una forma di input implicito – potremmo dire – la cui emersione, come detto, non permette di rispondere alla domanda posta come titolo per questo paragrafo. Restano, infatti, da decifrare le azioni dell'insegnante per presentare/spiegare/insegnare il lessico della seconda lingua.

A tale scopo una parte del contributo sarà dedicata a una disamina più qualitativa in cui, con apposita griglia di analisi[4], si è arrivati a inquadrare i momenti di lezione dove l'insegnante si è dedicato allo sviluppo della competenza lessicale dei propri allievi. Tali momenti corrispondono a due tipologie diverse di strategie per lo sviluppo della competenza lessicale tra gli allievi che frequentano il corso.

La prima è quella attesa; ovvero, un insieme di attività elaborate nel dettaglio dal docente già prima di entrare in aula e che mirano a sviluppare la conoscenza di parole, espressioni, modi di dire che egli predetermina come essenziali per strutturare la competenza lessicale dei suoi allievi. A queste porzioni di testo abbiamo dato il nome di ASCL: Attività per lo Sviluppo della Competenza Lessicale.

Dall'analisi del parlato degli insegnanti, però, è emerso un secondo aspetto, generalizzato e assai interessante, non previsto prima dell'inizio della nostra indagine.

È emerso, infatti, un minuzioso lavoro dell'insegnante sulle parole completamente diverso rispetto alle canoniche attività lessicali (le ASCL) e che ha come caratteristica principale quella di nascere spontaneamente e in maniera non prevista né prevedibile durante la lezione, sulla base evidentemente delle istanze esibite in quel momento dalla classe. È come se l'interlingua degli studenti reclamasse il suo spazio nei confronti della grammatica ipotizzata da parte dei docenti a tavolino e riversata nel loro sillabo lessicale. Al docente, quindi, non resta che assecondare queste estemporanee esigenze formative.

Questi momenti ci appaiono come degli scarti, rispetto alla linea ipotetica tratteggiata prima di entrare in aula, che l'insegnante compie per far collimare meglio

---

[3] Nel nostro caso si tratta del programma informatico TaLTaC^2, una libreria di programmi che consente il trattamento e l'analisi di un insieme di dati testuali con una logica di tipo lessicometrico (per approfondire, si rinvia al sito www.taltac.it; data ultima consultazione: 27.07.2015).

[4] Per una presentazione della composizione di questa griglia si rimanda a Villarini (2011).

la propria didattica con le esigenze formative palesate dalla classe nel complesso o, più di frequente, dai suoi singoli componenti. Il nome dato a queste forme di sviluppo della competenza lessicale utilizzate dagli insegnanti è quello di 'pillole lessicali', proprio per segnalarne il tratto della minore durata rispetto alle attività didattiche predisposte e strutturate e la loro natura monadica.

Nel mostrare i risultati ottenuti, partiamo con la presentazione dei dati sul lessico utilizzato dall'insegnante in aula.

3. *Il lessico utilizzato dal docente*

Come già osservato, lo sviluppo della competenza lessicale dello studente, oltre a essere promosso da attività esplicitamente ideate a questo scopo, è indirettamente sollecitato dalla lingua utilizzata dal docente nel corso della lezione. Il parlato del docente completa infatti l'input a cui l'apprendente è esposto in classe che, a differenza di quello con cui viene a contatto in ambiente spontaneo, è il risultato di selezione e di monitoraggio operati per rendere la lingua adeguata al livello di competenza dello studente, facilitarne la comprensione e favorire l'apprendimento.

Nel *corpus* analizzato, comprendente più di 87.000 occorrenze[5], il controllo esercitato dal docente sul proprio modo di esprimersi in aula è attestato in primo luogo dal basso numero di parole nuove utilizzate ogni 100 (rapporto *type/token*), che raggiunge un indice di 7,6%. A ciò si aggiunge la percentuale di parole usate una sola volta nel *corpus*, i cosiddetti *hapax*[6], che toccando il 42,4% indicano una contenuta ricchezza lessicale del discorso in cui la ripetitività del vocabolario utilizzato dal docente risulta funzionale non solo alla comprensione, ma anche alla ritenzione delle parole. La frequenza con cui una parola si presenta nell'input è infatti ritenuta un fattore in grado di promuovere l'acquisizione del lessico della L2 (Ellis 2002 e 2005).

Il controllo sulle proprie modalità espressive si estende anche alla scelta degli elementi lessicali da impiegare nel corso della lezione. Nella selezione dei verbi, che costituiscono la categoria grammaticale con più alta occorrenza nel *corpus* (14460 occorrenze), il docente va poco oltre il vocabolario fondamentale (De Mauro 1980)[7], limitandosi a usarne solo alcuni afferenti al vocabolario di alto uso come

[5] Le forme grafiche ammontano a 6718.

[6] Parte degli *hapax* è costituito da parole straniere impiegate dal docente per facilitare la comprensione, mentre un'altra componente è rappresentata da parole appartenenti al lessico metalinguistico come *verbo*, *preposizione*, *participio*, *pronome* ecc.

[7] Il numero di occorrenze totali più elevato nel *corpus* è raggiunto dalle forme ambigue, cioè appartenenti a più categorie grammaticali, le quali non sono eliminabili nei *corpora* (Bolasco 2008).

apprendere, *correggere* e *rileggere,* utili per poter dare consegne sui compiti da svolgere o per commentare le attività.

Nella scelta dei sostantivi invece il docente varca la soglia del vocabolario di base utilizzando, accanto a nomi che rientrano nel vocabolario fondamentale (5447 occorrenze sulle 8413 totali), nel vocabolario di alto uso (930 occorrenze) e di alta disponibilità (712 occorrenze), nomi afferenti al lessico comune. Si tratta in parte del lessico metalinguistico al quale il docente deve ricorrere per poter dare spiegazioni sulle forme linguistiche, di termini utilizzati nel contesto scolastico (*lavagna*, *alfabeto*, *dizionario*) e di sostantivi inerenti a campi semantici connessi agli argomenti presentati nella lezione, che globalmente non superano il 9% delle occorrenze di questa categoria grammaticale.

Un minor controllo è esercitato nell'uso degli aggettivi, il 20% dei quali non rientra nel vocabolario di base e tra cui compaiono alcuni forestierismi e prestiti non adattati dall'inglese che il docente utilizza per rendere più comprensibile l'input.

Infine, consistenti risultano nel parlato del docente gli avverbi che superano con 5229 occorrenze gli aggettivi (3175 occorrenze). Questa maggiore preponderanza dell'avverbio è da ricollegare alla numerosità dei verbi per i quali l'avverbio viene impiegato come modificatore. Anche nell'uso di questa categoria grammaticale il docente conferma un controllo del proprio vocabolario utilizzando per il 90,5% avverbi che rientrano nel vocabolario fondamentale e solo per meno del 2% avverbi non compresi nel vocabolario di base.

4. *Il lessico insegnato dal docente*

Accanto alle modalità espressive utilizzate dal docente nel condurre la lezione, come anticipato, l'indagine prende in considerazione il lessico presente nelle attività esplicitamente ideate e realizzate per sviluppare la competenza lessicale (ASCL) e nei momenti, non programmati e legati alle esigenze di chiarimento e approfondimento degli studenti, che sono stati definiti 'pillole lessicali' (PL), in cui l'attenzione viene focalizzata sul lessico.

In entrambi i tipi di attività oggetto di spiegazioni e puntualizzazioni sono prevalentemente i sostantivi. Il 57% dei lessemi trattati nelle ASCL e il 70% di quelli presi in considerazioni nelle PL appartiene infatti a questa categoria grammaticale. Come già accenanto, si tratta perlopiù di sostantivi legati al contesto didattico dell'interazione e a campi semantici (come il corpo umano, il cibo, lo stato di salute, il tempo libero, i nomi di parentela, i mezzi di trasposto, ecc.) relativi alla comunicazione in situazioni e domini d'uso in cui un apprendente allo stadio iniziale di competenza utilizza la L2. Mentre nelle ASCL viene trattata generalmente solo l'accezione che

le parole hanno nel contesto linguistico in cui sono inserite, nelle PL il docente si spinge, in alcuni casi, più in profondità considerando diverse accezioni e rapporti semantici con altre parole o operando confronti interlinguistici, come mostrano gli esempi (1) e (2), tratti rispettivamente da ASCL e da PL:

(1) Cos'è bicchiere? / Mh? Dove si beve.

(2) ...Alina è la *suocera* di Anna. Avete mai sentito questa parola, *suocera*? Eh? come si dice da voi?
... in Italia spesso non ci, spesso non sempre, non ci sono buoni rapporti tra *suocera* e *nuora*. Cioè la *moglie* eh? del *figlio* non ha buoni rapporti con la *mamma* di suo *marito*.
Perché?
Eh dici, la *mamma* è un po' gelosa della *moglie* del *figlio*. Il *figlio* dice sempre che la sua *mamma* cucinava meglio della *moglie*, vero? eh? e quindi spesso eh? ci sono litigi, non vanno d'accordo *suocera* e *nuora* eh? e ci sono anche tante *barzellette*, tante *storie buffe* eh? sulle *suocere* eh? si prendono spesso in giro le *suocere*. Infatti c'è un modo di dire anche in Italia: "non fare la *suocera*". Che vuol dire non fare ...?
Eh no, vuol dire, siccome le *suocere criticano* sempre, che vuol dire *criticare*? Questo non va bene, questo non lo sai fare, fai così, eh? Allora fare la *suocera* si dice di una persona che *critica* sempre il lavoro degli altri, eh? non fare la *suocera* eh? perché le *suocere* si lamentano spesso, eh?

Nel corso della lezione l'attenzione dello studente è spesso convogliata anche sui verbi, a cui sono dedicate il 22% delle spiegazioni nelle ASCL e il 17% di quelle nelle PL. Seguono in ordine di consistenza gli aggettivi (16% nelle ASCL e 7% nelle PL), gli avverbi e le unità lessicali superiori, alle quali è dedicato uno spazio molto limitato nonostante l'importanza riconosciuta dall'Approccio lessicale ai segmenti con dimensione superiore alla singola parola che possono essere impiegati, fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento, senza dover ricorrere alla riflessione e all'assemblaggio di strutture (Lewis 1993, 2002, 2008).

Una componente dei lessemi su cui si focalizza lo sviluppo della competenza lessicale è costituita dal lessico metalinguistico (*verbo*, *nome*, *suffisso*, *prefisso*, *radice* ecc.). Le spiegazioni dedicate a questa componente risultano essenziali e funzionali alla riflessione grammaticale, come in (3):

(3) Invece *prefisso* viene prima, per esempio nei numeri telefonici usiamo per Firenze il *prefisso* 055, che noi anteponiamo al numero, *prefisso* vuol dire che viene prima, ok? *suffisso* che viene dopo. *Pre-fisso*, *su-ffisso*. *Prefisso* viene prima, *suffisso* viene dopo.

Sebbene numericamente non consistenti, i casi in cui l'attenzione è veicolata sul lessico metalinguistico permettono non solo di affrontare aspetti grammaticali, ma di puntare, anche in questo caso, alla profondità della conoscenza lessicale che comprende aspetti formali, relazioni semantiche e informazioni relative all'uso dei lessemi (Nation 2001).

In linea generale, le attività e gli approfondimenti lessicali mostrano comunque un orientamento del docente ad accordare priorità all'ampiezza lessicale (La Grassa in stampa), cioè ad ampliare il vocabolario dello studente fornendo solo informazioni sul piano semantico, probabilmente ritenute più rilevanti per la decodificazione a un livello iniziale di apprendimento, piuttosto che esplorare le relazioni di forma e di significato tra lessemi, le proprietà grammaticali e l'uso in diversi contesti di comunicazione.

5. *Lo sviluppo del lessico tra ASCL e PL*

Un dato che emerge con evidenza dall'analisi del *corpus* è relativo al numero di parole (utilizziamo questa definizione in modo estensivo, includendo anche espressioni fisse e polirematiche) su cui gli insegnanti si soffermano, trattandole in maniera più o meno approfondita. Nel complesso si tratta di circa 828 parole, numero rilevante poiché indica che in ogni lezione vengono presentate in maniera esplicita mediamente oltre 46 parole. La maggior parte di queste (56%) viene presentata in PL che, come è stato detto, sono attività non specificamente pensate per sviluppare la competenza lessicale. Oltre a essere percentualmente più rilevanti delle ASCL, le PL sono anche più diffuse come modalità di presentazione del lessico, dal momento che sono presenti in 16 lezioni su 18, mentre le ASCL compaiono soltanto in 12 lezioni su 18. Da un punto di vista esclusivamente quantitativo sembra che gli interventi volti allo sviluppo della competenza lessicale, più che essere pianificati nelle loro varie fasi, siano determinati principalmente da quanto avviene in classe.

Per chiarire meglio, presentiamo di seguito un esempio di PL[8], in cui viene spiegata la parola *barzellette* all'interno di una attività di presentazione di aspetti culturali non focalizzata sull'ampliamento del lessico.

[8] Per le PL si vedano anche gli esempi 18 e 19 nel § 8.

(4) E cosa, cosa si dice in, cosa si dice in Russia, in Moldavia, delle suocere? Eh? Perché in Italia ci sono per esempio tante *barzellette*. *Cosa sono le barzellette, lo sapete?* Sono delle *brevi storie buffe, per far ridere,* quella è una *barzelletta*, eh? *barzelletta*. Allora ci sono tante *barzellette* sulle suocere.

Le ASCL, invece, si caratterizzano per essere attività non estemporanee in cui si presentano più parole, come si evince da (5); nello specifico, si tratta di un'attività inserita all'interno di una lezione che ha come tema la famiglia[9].

(5) Allora io ho preparato durante la pausa, eh? questo cartello, mh? Molto semplice, eh? allora questa è la mia famiglia, eh? la mia famiglia. Manlio e Giuliana chi sono? / Sono, bravo, i miei, erano, perché io sono un po' vecchia e ora non ci sono più, ma erano i miei *genitori*, eh? quindi Manlio e Giuliana. Manlio e Giuliana si sono sposati, eh? si sono sposati e quindi Manlio era il?/ *marito*, bene, di Giuliana, vero? e Giuliana era la? / *moglie* di Manlio, bene, eh? Manlio e Giuliana si sono sposati tanti anni fa e hanno avuto due? / *bambine*, che poi sono diventate grandi, eh? hanno avuto due *figlie*, vero?

Con riferimento alle attività organizzate in maniera più sistematica, è difficile rilevare delle costanti nel comportamento degli insegnanti e all'interno delle ASCL si deve rilevare una forbice molto ampia nel numero di parole prese in considerazione: si va da un valore minimo di 4 parole, fino a un massimo di 69.

6. *Il lessico presentato: alcune indicazioni*

L'insegnante presenta o spiega quasi esclusivamente parole piene, scelta, questa, coerente con il livello degli apprendenti a cui si rivolge (adulti immigrati di livello elementare), trattandosi di parole con un referente concreto e legate ai più comuni contesti di comunicazione quotidiana. Le categorie maggiormente trattate sono i nomi e i verbi.

Sono presenti alcune polirematiche (*carta di identità*, *officina meccanica*, *quarto d'ora*, *mezzi pubblici*), pochi *chunks* lessicali (*come ti chiami?*, *di dove sei?*, *cosa prendi?*) e poche collocazioni V+N di uso molto comune (*perdere l'autobus*, *timbrare il biglietto*, *cercare un lavoro*). Sebbene sia noto il peso che le parole singole hanno all'interno del lessico di una lingua, si ritiene tuttavia sottostimata l'attenzione attribuita alla didattica delle caratteristiche collocazionali delle parole o, co-

[9] Altre sezioni di ASCL sono gli esempi 9 e 10 nel § 7.

munque, della loro naturale tendenza a formare associazioni. Osservando il nostro *corpus*, la presentazione del lessico potrebbe essere definita di tipo sommativo: si preferisce, in altri termini, presentare una rilevante serie di lessemi piuttosto che soffermarsi su un numero di parole più limitato e descriverne, almeno in parte, la "rete" generata da ognuna di esse (Lo Cascio 2007 e 2012).

Una scelta che si ritiene didatticamente efficace, è quella di presentare nella maggior parte dei casi (11 lezioni su 18) parole appartenenti allo stesso campo semantico, a volte tra loro coiponimi (*autobus*, *metropolitana*, *tram*, *taxi*) con presenza dell'iperonimo a cui possono essere ricondotti (*mezzi pubblici*).

Comune è anche la presentazione di parole che non appartengono rigorosamente alla stessa area semantica, ma che sono legate da una qualche relazione di senso ed è frequente, in questi casi, la presentazione di parole appartenenti ad altre categorie. Con riferimento, ad esempio, a un'attività in cui vengono presentate parole riconducibili all'area semantica del trasporto, si segnala che al suo interno vengono introdotti anche: altri nomi (*gradino*, con riferimento a quello dell'autobus); avverbi (*a piedi*); verbi ed espressioni (*cadere*, *perdere l'autobus*, *timbrare il biglietto* con riferimento alle azioni che si possono fare quando si utilizza l'autobus come mezzo di trasporto).

La presentazione di parole riconducibili a un'area semantica simile in molti casi non è stata pensata come un'attività strutturata, ma emerge come un'attività estemporanea e finalizzata alla presentazione di nuovo lessico, spesso senza esplicita richiesta da parte degli studenti. Indicativo, a questo proposito, il fatto che la presentazione del lessico per aree semantiche possa avvenire anche in PL (5 lezioni su 18) a partire dalla spiegazione di un singolo termine. Nel caso seguente (6) vengono spiegate alcune parole relative all'area semantica 'famiglia' a partire dalla richiesta di comprensione del significato della parola *figlio*:

> (6) Allora si dice uno, il *figlio*. Chi conosce questa parola? Come si può dire *figlio*? […] Guardate, vi faccio vedere: la *madre*, ok? Allora, ragazzi, attenzione, la *madre*, il *padre*, poi c'è il *figlio*. Ok? *Madre*, che si dice anche, attenzione, possiamo usare due modi, la *madre* o la *mamma*. Ok? La *madre* o la *mamma*, sono uguali, chiaro? Il *padre*, il *papà*. Anche questo, vedete, *padre* è uguale a *papà*. La *mamma* o la *madre*, il *padre*, il *papà*.

In questo caso si ha anche un netto spostamento del *focus*: per spiegare la parola *figlio* il docente introduce altre parole appartenenti allo stesso campo semantico (*madre, padre*) e si sofferma su queste introducendone anche i termini di uso familiare (*papà*, *mamma*).

Soltanto dopo diversi turni e dopo essersi soffermato su aspetti morfologici delle parole successivamente introdotte, il docente ritorna sulla spiegazione della parola *figlio*:

(7) La mamma, maschile o femminile? [...]. Perfetto. Il padre? [...]. Benissimo. Ok? Quindi, la mamma, la madre, il padre, il papà, e poi c'è il *figlio* o la *figlia*. Vedete? Un po' come i nomi che abbiamo visto ieri, i nomi dei, dei paesi, nazionalità, con la -o, con la -a. *Figlio*, *figlia*. Quindi *figlio* è un bamb-? [...]. Bambino, benissimo, uomo. *Figlia* è una? [...]. Bambina, benissimo, donna. Ok? È chiaro questo?

In sintesi ci sembrano emergere due modalità principali adottate dagli insegnanti per favorire lo sviluppo della competenza lessicale: in alcuni casi il lessico viene presentato per insiemi di parole formati da un nucleo con legami semantici evidenti; a partire da questo nucleo il docente può, tuttavia, decidere di presentare altre parole, anche appartenenti a diverse categorie grammaticali, che hanno tra loro una relazione di senso non immediatamente evidente: queste possono emergere dal materiale usato in classe, dal parlato del docente o a seguito di una esplicita richiesta dello studente.

La seconda modalità di presentazione è, invece, meno strutturata e maggiormente legata ai testi input utilizzati e a quanto avviene in classe: in questo caso le attività si focalizzano su una serie di parole ed espressioni che possono anche non avere nessun legame tra loro. Ciò avviene nelle lezioni in cui vengono presentate parole ed espressioni che si ritengono importanti per la comprensione del testo o che vengono reputate difficili.

Le due modalità non si escludono reciprocamente e possono essere presente all'interno della stessa lezione. In alcuni casi, mentre si presenta il lessico che emerge dalla situazione in classe, si inseriscono presentazioni di insiemi di parole della stessa area semantica; al contrario, in altri casi, all'interno di attività lessicali su aree semantiche omogenee si può inserire anche la presentazione di lessico che non ha nessun legame di senso con le parole precedenti.

7. *Competenza lessicale ricettiva e produttiva: un rapporto poco bilanciato*

Da una prima analisi delle mosse didattiche attuate dal docente emergono due linee chiaramente distinguibili nello sviluppo della competenza lessicale ma che, nel complesso, fanno emergere un'attenzione prevalente rivolta alla competenza passiva del lessico. Come si è detto, infatti, il 56% del lessico viene presentato in attività non strutturate, le PL. Queste sono attività estemporanee e non programma-

te, generate anche da una esplicita richiesta di chiarimento e, pertanto, principalmente finalizzate a risolvere possibili *impasse* durante il regolare svolgimento della lezione. In questo tipo di attività, il docente si limita a trattare il lessico fornendo spiegazioni (a volte anche lunghe e articolate) senza però proseguire il lavoro con attività di reimpiego.

In generale, il percorso seguito dai docenti risulta essere il seguente:

- elicitazione del significato delle parole/spiegazione;
- controllo della comprensione.

Nella maggior parte dei casi, quindi, l'insegnante chiede agli studenti il significato di una parola o di un'espressione, ne fornisce una breve spiegazione ed effettua il controllo della comprensione, che spesso avviene anche solo con un segnale discorsivo, come in (8):

(8) Fare più attenzione, che *vuol dire*? Cioè, si preoccupano della loro salute. Stanno attenti, mh?

Dal punto di vista funzionale, le PL sembrano pertanto definirsi come uno strumento del docente per facilitare la comprensione dei testi utilizzati in classe, oppure uno strumento di espansione del lessico che, tuttavia, rischia di non essere adeguatamente fissato nella memoria degli apprendenti. La scelta di non soffermarsi sullo sviluppo produttivo del lessico può risultare, dunque, in qualche modo obbligata dalla natura stessa delle PL[10].

Diverso è, invece, l'esito a cui si arriva dopo la presentazione del lessico mediante ASCL dal momento che in questi casi vengono quasi sempre proposte attività produttive di reimpiego. Le fasi seguite dal docente possono essere complessivamente interpretate secondo questo schema:

- eventuale focalizzazione sulle parole di interesse;
- elicitazione/negoziazione del significato/spiegazione;
- controllo della comprensione;
- uso delle parole in contesti diversi;
- eventuale valutazione[11].

[10] È interessante notare, tuttavia, che dalle risposte fornite a un questionario distribuito a docenti che insegnano a immigrati adulti, emerge come la maggior parte ritenga importante proporre attività di produzione anche per il lessico introdotto tramite PL (La Grassa 2014).

[11] Tale modalità di lavoro è più coerente con modelli di sviluppo della competenza lessicale (tra gli altri, Gass 1988) che in contesto didattico suggeriscono di procedere dalla messa in evidenza del lessico su cui incentrare l'attenzione, alla produzione di output da parte degli studenti che comprenda tale lessico, passando per il riconoscimento e l'eventuale ampliamento lessicale mediante attività di formazione di parole della stessa famiglia.

Oltre alle fasi già viste per le PL, nelle ASCL si aggiunge in diversi casi la focalizzazione sulle parole su cui si incentrerà il lavoro successivo come in (9):

(9) Il titolo è "Un'analisi sociologica degli italiani", eh? Che vuol dire, *ci sono due parole difficili*, vero? "Analisi" e "sociologica", mh?

La spiegazione può essere preceduta da negoziazione del significato (si veda l'esempio 16) e seguita da attività di riutilizzo delle parole spiegate (si vedano gli ess. 11 e 12). In questi casi le ASCL si concludono spesso con una valutazione delle attività di reimpiego svolte dagli apprendenti.

Si segnala che attività di reimpiego dopo ASCL vengono però proposte soltanto se il lessico viene presentato per aree semantiche; negli altri casi, invece, lo sviluppo del lessico si limita alla competenza ricettiva, come appare dall'esempio seguente:

(10) Poi dice: "sono *sposata* da quattro anni". Allora. Allora. Sono *sposato*, uomo. Sono *sposata*, donna. Conoscete questa parola? Avete già sentito sono *sposato*, sono *sposata*? Sono *sposato*, allora attenzione, ragazzi, vi faccio, silenzio!, poi impariamo anche una parola nuova. Allora sono *sposato* vuol dire che io ho una moglie. Sono *sposata* significa ho un marito. Ho una moglie sono *sposato*. Ho un marito, sono *sposata*. Es-, faccio un esempio: mia madre, la mia mamma, ok?, ha un marito, mio padre, ok? quindi è *sposata* con mio padre. Quindi mio padre è il marito [...]. Benissimo, perfetto. Chiaro? Avete capito tutti? Questo è molto importante. Quindi sono *sposato*, uomo, significa che ho una moglie. Sono *sposata*, significa che ho un marito.

Nonostante il docente attribuisca importanza all'espressione incontrata su cui si focalizza (*allora attenzione*, *questo è molto importante*), egli si limita a verificarne l'avvenuta comprensione con una richiesta esplicita (*chiaro? avete capito tutti?*) senza proporre alcuna attività di reimpiego, neanche nella parte successiva della lezione.

Il fatto che né le PL né le ASCL non focalizzate su campi semantici presentino attività di reimpiego del lessico[12] ci sembra un aspetto degno di considerazione. È probabile, infatti, che la preparazione di attività di riutilizzo richieda maggiore impiego di energia da parte del docente; le attività di riutilizzo per campi semantici, tuttavia, da un lato sono presenti in maniera rilevante nei materiali didattici,

[12] All'interno del nostro *corpus* una sola ASCL su campi semantici non presenta attività di reimpiego. Si ritiene che ciò sia dovuto principalmente al fatto che l'attività è svolta in fase di motivazione, per attivare le preconoscenze degli apprendenti prima del contatto con il testo input e quindi prevalentemente finalizzata a facilitarne la comprensione.

dall'altro sono quelle che meglio si prestano a essere elaborate, anche in maniera estemporanea, sia oralmente che in forma scritta come si evince dall'esempio che segue, dopo la presentazione del lessico su attività quotidiane:

(11) Allora, ora ci dividiamo a coppie, lavoriamo a coppie. Abe tu con Shorif, Claudia e Erika, Pauline e Cesar, Tian e Chabeli, ok? Allora, ora ognuno di voi fa un'intervista all'altra persona, cioè chiede all'altra persona che cosa preferisce fare per fare sport, cosa preferisce a colazione, cosa preferisce da mangiare, cosa preferisce fare nel tempo libero.

È simile il seguente esempio in cui il docente richiede agli studenti di svolgere una attività volta al riutilizzo del lessico per descrivere fisicamente una persona:

(12) Allora, proviamo a pensare a una persona che conosciamo, che può essere nostro fratello o nostro amico, e proviamo a pensare a come si può descrivere fisicamente.

Infine, le attività di reimpiego del lessico riconducibile ad aree semantiche omogenee possono essere con una certa facilità improvvisate anche in forma scritta, come si evince dall'esempio seguente, un'attività che l'insegnante realizza dopo aver presentato i nomi delle più comuni professioni:

(13) Ah, *ora sto scrivendo delle cose*. Bisogna unire questi qui a quello che fanno, la, cioè tipo casalinga lavora in ufficio? [...]. Allora, eh, quindi da questo lato qua abbiamo tutta una serie di mestieri, quindi come possono essere il muratore, il cuoco, poi abbiamo la casalinga, il meccanico, la commessa, il medico, l'impiegato, il macellaio, il muratore, il parrucchiere, e? [...]. Giornalaio. Ok? E qua abbia-, bisogna unirli alle cose che fanno.

Concludendo, le attività lessicali presenti nel nostro *corpus* sono per buona parte volte allo sviluppo della competenza ricettiva, mentre la competenza produttiva non sempre sembra ricevere dai docenti la dovuta attenzione. L'assenza di attività di reimpiego lessicale non è legata a particolari fasi della lezione, quanto piuttosto alle modalità di presentazione (PL o ASCL non focalizzate su campi semantici).

Considerato l'alto numero di parole su cui ci si focalizza mediante ASCL e PL (come si è detto nel § 5, la media è di oltre 46 per lezione), potrebbe essere utile pianificare meglio il lavoro per lo sviluppo della competenza lessicale, non tanto dedicandovi più tempo (il lessico riveste generalmente una porzione significativa all'interno di ogni lezione), quanto decidendo con più criterio le parole da presentare e su cui soffermarsi. Il docente potrebbe, ad esempio, focalizzare l'attenzione

su un numero più limitato di parole o espressioni e provare a trattarne le caratteristiche (non solo legate al significato, ma soffermandosi, a più riprese, anche sui tratti ortografici, fonetici, morfologici e sulle proprietà derivative e collocazionali) con un adeguato numero di attività di tipo produttivo.

8. *Elicitazione e negoziazione dei significati*

Come si è appena detto, la maggior parte delle risorse e del tempo del docente durante le attività finalizzate allo sviluppo della competenza lessicale vengono dedicate all'attività di presentazione del lessico.

Rivolgendo la nostra attenzione, innanzitutto, alle modalità di spiegazione adottate nelle ASCL, emerge che nel 62% circa dei casi il docente spiega utilizzando una domanda di esibizione rivolta a tutto il gruppo classe. Il docente a questo punto può mettere in atto tre tipi di mosse: la prima consiste nell'accettazione della proposta corretta, come nell'es. che segue:

(14) Quest'altra immagine? [...] Le cuffie, che servono [...] *a ascoltare la musica*. Brava, Pauline.

Il docente può anche rifiutare esplicitamente la proposta e fornire la spiegazione corretta:

(15) Il biglietto sull'autobus, come si dice? Questo com'è? (gesto) [...]. *No, chiedere*. Timbrare il biglietto.

Infine, come terza possibilità il docente può continuare a negoziare il significato con la classe con lo scopo di arrivare a una proposta corretta:

(16) Penserà alla nonna, oppure? *Come si dice? [...]. Visitare, come si dice visitare una persona? [...] No. Andrà a?* [...] Andrà a trovare, certo! Bravissimi.

La prima modalità è, ovviamente, strettamente dipendente dalle conoscenze lessicali pregresse degli studenti. È interessante notare che sono numerosi i casi in cui gli studenti riescono a fornire il termine corretto che l'insegnante cerca di elicitare. Questo ci induce a pensare che il docente lavori su lessico in parte noto agli apprendenti o perché già spiegato nelle lezioni precedenti o perché appreso in contesto spontaneo[13].

[13] Il ruolo dell'input esterno al contesto di apprendimento guidato nello sviluppo della competenza lessicale è stato evidenziato tra gli altri da Villarini (2009).

Nel caso in cui, invece, il termine corretto non venga celermente indicato a seguito della richiesta, è raro che il docente adotti una modalità interazionale: egli, infatti, nella maggior parte dei casi fornisce la risposta giusta senza mettere in atto altre mosse che coinvolgano la classe e che potrebbero rendere la lezione maggiormente interattiva. La terza modalità, infatti, viene adottata in un numero molto minoritario di casi.

Tuttavia, sono pochi i casi in cui il docente non pone alcuna domanda agli studenti e fornisce direttamente la spiegazione di un termine. Ne riportiamo di seguito un esempio:

(17) Non è pasta, leggi bene, po-ma-ta. [...]. No, *la pomata è una crema*.

Parzialmente diversa, invece, è la modalità di presentazione del lessico che viene adottata con le PL. In queste brevi attività una forma di elicitazione del lessico viene messa in atto soltanto nel 50%[14] dei casi. Nell'altra metà dei casi, invece, viene fornita una spiegazione senza mettere in atto azioni per la negoziazione del significato e senza richiedere la collaborazione dello studente o della classe. Anche considerate da questa ottica le PL si confermano attività brevi, di transizione, per così dire, finalizzate in primo luogo a continuare lo svolgimento della lezione. Questo vale sia quando la richiesta di spiegazione viene dagli studenti, come in (18), sia, in maniera più attesa, quando il docente spiega una parola o un'espressione che ha origine dal suo stesso parlato, senza una richiesta esplicita, come in (19):

(18) Ci sono parole che non trovate? [...]. Eh, *pietà* ... quando una persona è molto buona. Buona, ha pietà, eh? Una persona sta male, la persona buona ha pietà, ha pietà.

(19) E la cosa incredibile è che questi vulcani sono ancora attivi, in *attività*, *attività* vuol dire movimento, il che vuol dire che ogni tanto esplodono.

In conclusione, anche facendo riferimento al tipo di interazione messa in atto, ci sembra di poter confermare la differenza del ruolo che assumono le ASCL e le PL nello sviluppo della competenza lessicale. Le ASCL, infatti, come si è detto, sono sia le attività che prevedono un reimpiego attivo quando si lavora su parole riconducibili alla stessa area semantica, sia quelle che presentano una modalità più interattiva tra studenti e docenti, sebbene sarebbe auspicabile una ancora più intensa attività di negoziazione dei significati, aspetto che può avere ricadute positive in termini di acquisizione dell'input (Pallotti 1998).

[14] Percentuale che scende sotto il 40% se si considerano i casi in cui l'elicitazione è fittizia, cioè il docente fa una domanda ma, di fatto, non aspetta che gli studenti provino a dare una risposta.

Le PL, invece, risultano attività meno complesse – nel senso che in molti casi non prevedono attività di reimpiego – e maggiormente direttive, con un livello di interazione minore. Nonostante questi aspetti apparentemente limitanti, esse rappresentano sia la modalità maggiormente utilizzata per l'introduzione di nuovo lessico, sia un utile strumento per gestire aspetti che non possono essere previsti né pianificati (richieste da parte degli studenti) o momenti di *impasse* nel normale svolgimento della lezione (difficile comprensione di parole presenti nei testi input).

Bibliografia

Bolasco, Sergio (2008) "Corpora e liste di frequenza d'uso: criteri e tecniche per l'analisi automatica dei testi". In Barni, Monica / Troncarelli, Donatella / Bagna, Carla (a c. di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli: 113-142.

De Mauro, Tullio (1980) *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.

Ellis, Nick C. (2002) "Frequency effects and language processing: Investigating formulaic use and input in future expression". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.

Ellis, Nick C. (2005) "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge". *Studies in Second Language Acquisition* 27: 305-352.

Gass, Susan M. (1998) "Second Language Vocabulary Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 9: 92-106.

La Grassa, Matteo (2014) "Verso l'elaborazione di un sillabo lessicale nei manuali di italiano L2 per adulti immigrati". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1-2: 225-244.

La Grassa, Matteo (in stampa) "Lo sviluppo della competenza lessicale negli adulti immigrati: un confronto tra parlato del docente e materiali didattici". *SILTA*.

Lewis, Michael (1993) *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.

Lewis, Michael (2002) *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Boston, Thomson Heinle.

Lewis, Michael (2008) *The Lexical Approach*. *The State of ELT and a Way Forward*, Boston, Tomson Heinle.

Lo Cascio, Vincenzo (a c. di), (2007) *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*, Torino, UTET.

Lo Cascio, Vincenzo (2012) "Nelle reti del lessico". In Ferreri, Silvana (a c. di), *Lessico e lessicologia. Atti del XLIV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana* (Viterbo 27-29 settembre 2010), Roma, Bulzoni: 3-25.

Nation, Paul (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pallotti, Gabriele (1998) *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

Villarini, Andrea (2009) "Parole, parole, parole. Un'analisi del lessico presente in testi scritti e parlati prodotti da apprendenti iniziali". In Palermo, Massimo (a c. di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra: 177-199.

Villarini, Andrea (2011) "La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente". In Jafrancesco, Elisabetta (a c. di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Le Monnier: 53-80.

Anna Bertelli

Università Ca' Foscari, Venezia

Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell'input plurilingue in intercomprensione

1. *Introduzione*

In tempi ancora 'non sospetti' Umberto Eco (1993: 376-377) scrive: "Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue ma, nel migliore dei casi, di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro [...]". Nella sua riflessione sulle politiche linguistiche di una Europa che, ancora, si interroga sull'effettiva esigenza di una lingua 'universalmente spendibile', il semiologo Eco – indirettamente – dà una delle definizioni più sintetiche, e pregnanti, di intercomprensione (d'ora in avanti IC). Si allinea, così facendo, alle considerazioni che, di fatto, permeano già i vari documenti europei (cfr., tra gli altri, Coe 1988, 1989-1996, 1997, Commissione europea 1995) in un contesto di rinnovamento del concetto di 'comunicazione plurilingue' nel quale lo sviluppo della competenza ricettiva viene sempre più valorizzato come integrazione all'apprendimento tradizionale delle lingue straniere (d'ora in avanti LS)[1]. È, infatti, possibile comunicare con un parlante, con il quale non si condivide una lingua, se si impara a comprenderlo.

Questo è l'obiettivo, appunto, della didattica dell'IC: risvegliare e affinare strategie di comprensione, spontaneamente utilizzate nella propria lingua madre ma di cui non si ha sufficiente consapevolezza e che, quindi, non vengono sfruttate in modo ottimale nel momento in cui ci avviciniamo a una LS.

Obiettivo di questo contributo è introdurre il lettore alle motivazioni, caratteristiche e obiettivi principali dell'IC. Ci soffermeremo poi brevemente su una descrizione di carattere metodologico, riguardante i principi di sistematizzazione e le modalità di gestione dell'input plurilingue che fanno della didattica dell'IC un valido strumento di formazione al plurilinguismo.

Particolare riferimento verrà fatto alla metodologia di IC scritta nota come EuRom, della quale verranno evidenziate le caratteristiche di complessità dell'input testuale e di gestione collaborativa e consapevole della sua processazione da parte dell'apprendente.

[1] Per approfondimenti sul ruolo dell'IC nell'ambito del plurilinguismo De Carlo (2011).

2. *Perché imparare a 'intercomprendere'? Nuovi profili cognitivi e nuovi bisogni linguistici*

L'IC è conosciuta in letteratura come uno degli *approches pluriels* all'apprendimento delle lingue, gradualmente messi a fuoco nelle politiche linguistiche europee a partire dagli inizi degli anni Novanta, modalità di avvicinamento alle LS che permettono di mettere in gioco, contemporaneamente, più di una lingua o varietà di lingua.

Anche se in forma embrionale, tale ottica è già presente nel QCERL (cfr. Coe 2001, trad. it. 2002), ma viene perfezionata e valorizzata solo qualche anno più tardi nel documento di matrice francese CARAP che individua un insieme di attività di insegnamento-apprendimento delle lingue che coinvolge competenze interlinguistiche e risorse interne all'apprendente basate, appunto, sull'interazione tra più lingue (Candelier 2007). Nella riflessione didattica, l'accento fino a quel momento posto sulla rilevanza sociale della coesistenza di più lingue in un determinato territorio, insita nel concetto di 'multilinguismo', viene pian piano spostato sulla valorizzazione della dimensione soggettiva plurilingue dell'apprendente, della sua competenza linguistica integrata e costantemente rinnovabile.

L'IC è, quindi, figlia delle politiche linguistiche di quella che viene chiamata 'Europa globalizzata'. La ricerca, i progetti e le proposte metodologiche messe a punto negli ultimi vent'anni mirano a soddisfarne le nuove esigenze e i nuovi orientamenti comunicativi (Benucci 2005).

2.1 *Europei e uso delle lingue straniere*

In questa direzione possono essere interpretati i dati dell'Eurobarometro n. 386, ad oggi il più recente sondaggio europeo in ambito linguistico sulla competenza autodichiarata e gli ambiti d'uso delle LS da parte dei cittadini dell'Unione (Commissione europea 2012).

Secondo tale fonte, l'88% degli intervistati è consapevole dell'importanza che le LS hanno oggi nella comunicazione globale e la consapevolezza diventa pressoché unanime quando l'utilità delle LS viene proiettata nel futuro immediato della prossima generazione.

Tra il 2005 e il 2012 sembra, però, paradossalmente diminuire, seppur di poco, la percentuale di intervistati che dichiara di avere competenze ritenute 'sufficienti' per sostenere una conversazione in una o più LS[2].

[2] Passano dal 56% al 54% coloro che dichiarano di usare almeno una LS, dal 28% al 25% coloro che riferiscono l'uso di almeno due LS, dall'11% al 10% la percentuale degli intervistati che dice di avere competenze comunicative interazionali in almeno tre LS.

I numeri, di cui sopra, si arricchiscono di significato se integrati con le altre rilevazioni, dalla stessa fonte. Ne riportiamo alcune, a nostro avviso, tra le più significative:

- l'uso delle LS è in aumento nelle attività del tempo libero, ma si mantiene tendenzialmente stabile in campo professionale;
- in particolar modo, e con percentuali di un certo rilievo, le LS vengono usate per navigare o 'chattare' in internet (39%), per ascoltare la radio e vedere programmi televisivi (44%), per leggere giornali e/o riviste (44%);
- tra il 2005 e il 2012 si assiste a un aumento considerevole nell'uso sia della prima che della seconda LS in questi contesti[3];
- aumenta, parallelamente, la percentuale di coloro che dichiarano di usare almeno una LS esclusivamente per comprendere informazioni[4].

I sopracitati dati di fruizione delle lingue si riferiscono, logicamente, alla totalità della popolazione intervistata, ma evidenziano una distribuzione altamente disomogenea, con percentuali più che doppie nella fascia di intervistati tra i 15 e i 24 anni rispetto ai maggiori di 55 anni.

Se a ciò affianchiamo le modalità di autoapprendimento di LS, sia scritte che orali, dichiarate da una parte degli intervistati, riteniamo pertinente evidenziare che, anche se non esplicitato a livello di sondaggio, sembrano prendere piede, soprattutto nelle nuove generazioni, ambiti e modalità di fruizione delle LS che richiedono lo sviluppo di competenze parziali (di sola comprensione) ad oggi non pienamente soddisfatte in ambiti formali di apprendimento.

2.2 *E la glottodidattica?*

La glottodidattica contemporanea non può esimersi dal fare i conti con queste nuove modalità di fruizione 'spontanea' delle LS, caratterizzate da interazioni linguistiche che si confermano, di fatto, sempre più complesse, fluide e veloci. Per rispondere a questa nuova tendenza, è necessario implementare, o perfezionare, obiettivi e percorsi, volti a integrare gli approcci tradizionali (che prevedono lo sviluppo parallelo e livellato delle quattro abilità) con proposte che 'allenino' l'apprendente a essere cognitivamente e strategicamente sempre più elastico, pron-

[3] La fruizione dell'informazione online vede aumentare l'uso della prima LS (LS1) del 10% e della seconda LS (LS2) del 7%; la LS1 registra un + 9% e la LS2 un + 4% quando l'accesso all'informazione avviene via radio, TV o giornali/riviste. Nell'interazione diretta (tra amici), l'aumento si riduce al 4% per la LS1 e al 3% per la LS2. In generale, la percentuale di coloro che dichiarano di non usare mai nessuna LS diminuisce del 4%.

[4] Comprensione scritta: +9%; comprensione orale: +8%; comprensione di interazioni chat: +6%.

to a soddisfare esigenze comunicative puntuali che, spesso, abbiamo visto essere anche parziali.

Alla base di questa nuova ottica comunicativa sta la sedimentazione di una consapevolezza di una strutturazione cognitiva 'a vasi comunicanti'. Al concetto di competenza in LS (ma anche in lingua seconda, lingua classica, lingua etnica), separata, se non contrapposta, da quella della propria lingua madre (L1), viene sostituito quello di LAP, 'Lingua Aggiunta alla Propria'[5]. Come sottolinea Vez (2004: 6), "[l]a alternancia entre la denominación 'lenguas extranjeras' y la expresión 'lengua distinta a la propia (o propias) no es estilística, es conceptual". Si tratta, di fatto, di un passaggio di paradigma che contribuisce alla strutturazione di una nuova identità linguistica basata sulla decompartimentazione psicocognitiva delle diverse esperienze linguistiche che segnano la vita di un soggetto, nelle quali i vari 'saperi' e il 'saper fare' diventano sempre più porosi, interagiscono e comunicano. A ciò, come già accennato, si aggiunge, inevitabilmente, una nuova consapevolezza riguardo alla specificità dei bisogni linguistici e alle competenze a loro relazionate.

A questo proposito, da un punto di vista didattico, selezione e gestione dell'input linguistico assumono un'importanza fondamentale. In tali processi viene privilegiato un approccio di tipo costruttivista, esperienziale e co-azionale[6], in cui mediazione e negoziazione fanno da cardini nel percorso di avvicinamento al significato.

La condivisione attiva della gestione dell'input permette, da un lato, di affrontare e valorizzare la complessità dell'informazione linguistica e di ottimizzare i percorsi di apprendimento e, dall'altro, contribuisce al consolidamento di un'identità linguistico-culturale strutturata sul confronto nonché all'autoaffermazione di sé come apprendenti.

Si tratta, in sintesi, di una glottodidattica che non perde di vista la natura interattiva, interazionale, e la dimensione complessa, circolare della conoscenza[7] e della

---

[5] D'altronde, già Cummins nel 1983 teorizzava, nei suoi studi sul bilinguismo, come lo studio di una lingua potesse avere ripercussioni positive sull'intero repertorio linguistico di un parlante, ricorrendo alla conosciuta metafora dell'*iceberg* dell'interdipendenza linguistica (cfr. anche in questo volume il contributo di Amidoni / Falgari).

[6] Cfr. Puren (1994). L'autore evidenzia come, a differenza dell'approccio comunicativo in cui l'attenzione didattica si concentra su un efficace trasferimento delle informazioni, quello che distingue la 'prospettiva orientata all'azione' è il processo, inteso come il complesso di attività e 'azioni', attraverso il quale si agisce sull'informazione (ricerca, selezione, monitoraggio della comprensione dell'altro ecc.). Viene accantonato il modello 'emittente-ricevente-messaggio' per fare posto alla ricerca di una finalità condivisa con l'interlocutore. L'agire 'insieme' richiede una predisposizione alla collaborazione e a quella che l'autore definisce una 'cultura d'azione comune' che fa della prospettiva co-azionale anche una prospettiva co-culturale.

[7] Morin (1999, trad. it. 2000: 18) si sofferma, appunto, sul movimento circolare dell'appropriazione della conoscenza (pensiero complesso) che "[...] comporta allo stesso tempo separazione e

sua espressione attraverso la lingua, e che fa propria quella che Balboni (2008: 13) definisce la necessità, per l'apprendente, di imparare a "osservare la lingua e la cultura, a indurre i meccanismi di funzionamento e a cogliere il loro variare"[8].

2.3 *L'intercomprensione in glottodidattica*

L'IC è un concetto estremamente eterogeneo[9]. In questa sede ci occupiamo dell'accezione metodologica, basata su quella di competenza spontanea. Come fenomeno spontaneo, l'accento viene posto sulla capacità innata di comprendere lingue sconosciute affini alla propria lingua madre, grazie ai saperi contestuali, culturali e procedurali che compongono il proprio bagaglio cognitivo e all'attivazione di strategie spontanee di associazione, soprattutto a base interlinguistica. Di conseguenza, l'IC come proposta metodologica di sensibilizzazione plurilingue, ha come obiettivo l'ottimizzazione dei processi spontanei per una rapida comunicazione 'di successo' tra parlanti che non condividono la stessa lingua[10]. Tale obiettivo è perseguito attraverso la stimolazione, la generalizzazione e lo sfruttamento delle strategie sopra menzionate mantenendo la parzialità degli obiettivi che rimangono, quindi, di sola competenza ricettiva.

In sintesi, l'IC punta ad allenare l'apprendente alla ricerca di percorsi ottimali che gli permettano di appropriarsi di saperi e informazioni espressi in lingue che non domina produttivamente. Parallelamente a tale obiettivo, di ordine pragmatico, la letteratura individua un obiettivo 'alto', come abbiamo accennato inizialmente: la formazione di un contesto comunicativo e di soggetti con identità linguistico-culturali plurali.

3. *La strutturazione dell'input con EuRom: principi e strategie*

La parzialità degli obiettivi e le modalità del loro perseguimento fanno sì che l'input sia, allo stesso tempo, punto di partenza, strumento e obiettivo dell'inter-

---

interconnessione, analisi e sintesi" e ci ricorda (2000: 19) il dovere di un'educazione al 'pensiero ecologizzante' che collochi "ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale". Ma, chiarisce l'autore, non si tratta semplicemente di situare un evento nel suo contesto, bensì di sviluppare coscienza di come tale evento contribuisca alla sua modificazione.

[8] Lo stesso Balboni (2008: 18) prende a prestito la definizione di 'studente stratega' per ricordare la priorità dello sviluppo di quella che negli scritti della scuola glottodidattica veneziana viene definita 'competenza matetica', la capacità dell'apprendente di sapersi 'collocare' consapevolmente nel proprio processo di apprendimento attraverso la conoscenza delle proprie propensioni e debolezze.

[9] Cfr. Caddéo / Jamet (2013) e Ferrão Tavares / Ollivier (2010), per approfondimenti sulle definizioni di IC.

[10] Per approfondimenti, cfr. Capucho (2007), Ferrão Tavares / Ollivier (2011).

vento didattico. L'attivazione di strategie di comprensione porta l'apprendente a interiorizzare alcuni elementi delle lingue affrontate ma, a differenza dei metodi glottodidattici 'tradizionali', l'output in LS non viene richiesto. È, di solito, la L1, o una lingua comune di lavoro nel caso in cui non ci sia una lingua madre condivisa nel gruppo di apprendenti, che funge da mezzo di scambio nei momenti di confronto e di negoziazione, nonché nei compiti di tipo metacognitivo.

Ciò risulta particolarmente evidente nelle metodologie di IC centrate sulla comprensione di testi scritti, quali EuRom, che introduciamo con lo scopo di metterne a fuoco alcuni aspetti metodologici.

3.1 *Che cos'è EuRom?*

La metodologia EuRom può essere considerata, ad oggi, la proposta didattica più ampia e strutturata di IC scritta di lingue romanze. Come scrive Simone nell'introduzione all'ultima edizione del manuale (Bonvino *et al.* 2011), dobbiamo alla linguista francese Blanche-Benveniste la fortunata "intuizione", all'inizio degli anni Novanta, di sistematizzare la familiarità tra lingue strettamente imparentate e di ottimizzare, con obiettivi didattici puntuali, il vantaggio dato, appunto, dalla prossimità linguistica alla comprensione plurilingue. Al progetto EuRom, da sempre, collaborano studiosi di università spagnole, portoghesi, francesi e italiane.

3.1.1 *L'input plurilingue: selezione*

Nella sua versione rinnovata e allargata, EuRom conta sulla co-presenza di cinque lingue romanze, presentate in blocchi di venti testi ciascuna, che rispettano una sequenza che, dal portoghese (P) passa allo spagnolo (E) e successivamente al catalano (C), mantenendo compatta la sequenza del blocco linguistico iberico, per poi introdurre, nell'ordine, l'italiano (I) e il francese (F). È caratteristico della metodologia, infatti, il rispetto di un continuum geografico che riflette quello linguistico, ma anche sociolinguistico e culturale, e che permette una transizione il più possibile 'morbida' tra una lingua bersaglio e la successiva.

Obiettivo del percorso didattico è quello di accompagnare l'apprendente verso una sempre più soddisfacente comprensione di testi scritti linguisticamente 'autentici' (ovvero non alterati linguisticamente a fini didattici), caratterizzati da sintassi complessa, ma accomunati da tematiche che ricalcano il sapere condiviso (le cosiddette tematiche generali o trasversali). L'ordine di presentazione di tali testi risponde a un'unica graduazione: quella del numero di parole che li compongono[11]; non è previsto l'ausilio di immagini, di grafici o, in generale, di elementi paratestuali

[11] Organizzati in tre blocchi per ogni sezione linguistica, vanno da poco più di 100 alle 400 parole.

e i sussidi alla comprensione, come vedremo più avanti, sono rivolti esclusivamente alla riflessione linguistica, soprattutto comparativa. I testi proposti sono stati sperimentati per anni su studenti di tutte le lingue coinvolte. La proposta metodologica nasce, quindi, dall'analisi dei percorsi effettuati, di cui si sono osservate le difficoltà di comprensione e le modalità di superamento di queste (Bonvino 1998, Caddéo / Jamet 2013).

La selezione dell'input linguistico è stata effettuata pensando a un pubblico adulto, in particolare a quello che viene definito un 'buon lettore' nella propria lingua madre, un lettore, cioè, con un approccio olistico alla comprensione. L'obiettivo della metodologia è lo sviluppo parallelo di una competenza ricettiva scritta in tutte le lingue affrontate (le lingue romanze della metodologia, esclusa la lingua madre del gruppo classe), a livello B1-B2 del QCERL, in tempi brevissimi (dopo solo 30-40 ore di esposizione alle lingue). Tale obiettivo risulta essere concretamente raggiungibile grazie all'innovativa sistematizzazione dell'input stesso e dei sussidi proposti, nonché a una gestione elastica, ma costantemente consapevole, del percorso di apprendimento. Approfondiremo, ora, questi ultimi punti.

3.1.2 *L'input plurilingue: sistematizzazione e gestione procedurale*

La tipologia testuale selezionata, e la prossimità delle lingue coinvolte, fanno sì che, a livello psicolinguistico, si attivino, in forma automatica, conoscenze pregresse del mondo, della sua espressione attraverso la lingua e del modo che ognuno di noi ha di 'navigare' dentro di essa. I processi di avvicinamento al significato attivati per comprendere una determinata lingua (a cominciare dalla L1) vengono riutilizzati anche nelle altre, ottimizzando lo sforzo cognitivo. Si tratta, in sostanza, di un approccio globale che fa del *transfer* e dell'inferenza i suoi macro-processi di base.

A livello metodologico, EuRom si basa sul principio della simultaneità linguistica, vista sia in ottica sequenziale (nella stessa sessione vengono lavorate tutte e quattro le lingue), sia, o soprattutto, in ottica comparativa (ogni lingua bersaglio di una determinata fase di lavoro viene costantemente affiancata dalla presenza delle altre lingue, attraverso griglie lessicali e una grammatica di lettura plurilingui).

A livello procedurale, EuRom prevede una serie di momenti di lettura individuale, nei quali vengono attivate, con fasi, ritmi e sequenze individuali, strategie cognitive sia deduttive che induttive (alle quali dedichiamo il prossimo punto). È anche possibile avvalersi dell'ascolto dei brani che vengono letti, spesso considerato di aiuto alla comprensione scritta che rimane, però – è importante ricordarlo – l'unico obiettivo dell'intervento didattico.

Ai ripetuti momenti di lettura vengono alternati momenti di confronto a coppie, nei quali si procede alla ricostruzione dei contenuti del testo a partire dal con-

fronto di ciò che si è compreso o che si pensa di aver compreso e alla 'negoziazione' di possibili divergenze o difficoltà incontrate (Blanche-Benveniste 1997). Segue una 'trasposizione', in plenaria, del testo che gli apprendenti rendono nella lingua madre, avvalendosi di quello che viene definito dagli intercomprensionisti il 'diritto all'approssimazione'; in sostanza, il permettersi di non capire tutto, o di non capire dettagliatamente. Come si potrà, facilmente, intuire, il livello di 'approfondimento' della trasposizione dipenderà dal tipo di lettore e dall'accumulo dell'esperienza di lettura plurilingue e, seppur con progressioni diverse, la 'competenza di trasposizione' migliorerà con l'avanzare del percorso didattico per ogni apprendente. Va da sé che la lingua madre ha un ruolo che non esitiamo a definire fondamentale nel susseguirsi delle fasi di ricezione 'attiva' della lingua. Non solo è lingua di lavoro, ma anche codice culturale attraverso il quale gli apprendenti filtrano i loro processi e la percezione che hanno di essi, costituendo uno strumento privilegiato di riflessione interculturale e contribuendo alla costruzione non solo di obiettivi linguistico-comunicativi, ma di tipo formativo e affettivo (Blanche-Benveniste 2001).

3.2 *L'input plurilingue: processazione*

Come sappiamo, la comprensione di un testo avviene grazie all'alternarsi di strategie globali e analitiche. Inoltre – e le sperimentazioni EuRom lo confermano – è al lessico che, nelle prime fasi di contatto con una lingua sconosciuta, l'apprendente si appoggia maggiormente. Nel caso delle lingue romanze, ciò assume un'importanza ancora maggiore, considerato che la maggior parte del lessico è a base comune e quindi caratterizzato da trasparenza, totale o parziale (Caddéo / Jamet 2013).

È quindi dal livello lessicale che iniziamo il nostro percorso attraverso le strategie di avvicinamento al significato che gli studiosi di intercomprensione hanno identificato tra le più comuni[12], per poi passare a quello sintattico e concludere con meccanismi di tipo morfologico. Gli esempi che commentiamo qui di seguito vogliono essere esemplificativi di alcuni dei processi strategici che si attivano al momento della comprensione e che vengono valorizzati e ottimizzati in IC.

Abbiamo già fatto cenno a come l'IC abbia nella prossimità tra lingue il suo alleato principale. Ciò si traduce, a livello linguistico, nella possibilità di sfruttare un altissimo grado di trasparenza, lessico-grammaticale, che permette di percepire come 'amiche' lingue con le quali non si è mai entrati in contatto prima[13].

---

[12] Per approfondimenti cfr. Blanche-Benveniste (2008).

[13] Gli esempi lessicali riportati di seguito sono tratti dai testi del manuale *EuRom5* (Bonvino *et al.* 2011). Indichiamo, per ogni esempio, il blocco linguistico, il numero di testo e di rigo: (1) I12B-26, P9B-31, P5A-8, P10B-1. (2) C2A-12, I19C-2. Le lettere della prima colonna indicano l'iniziale della lingua nel rigo.

La trasparenza lessicale, in molti casi, copre l'intero spettro linguistico e riflette la totalità del *continuum* geografico delle lingue coinvolte, come esemplifichiamo nella prima colonna del punto 1. Ciò non costituisce, però, la regola e, nella maggior parte dei casi, i raggruppamenti sono parziali e diversi a seconda del fenomeno analizzato (Bonvino 2010). Molto spesso la distribuzione della trasparenza copre il solo blocco delle lingue iberiche, come nella seconda colonna dello stesso esempio, escludendo quindi l'italiano e il francese, che altrettanto spesso fanno blocco tra di loro. Non mancano però casi in cui il catalano 'si allea' con questi ultimi (terza colonna del punto 1), come esempi di lessemi che non rispettano minimamente il *continuum* e che effettuano scelte formali indipendenti e peculiari (quarta colonna).

La trasparenza lessicale, inoltre, quando presente, spesso non è diretta, come nei precedenti esempi, ma trasversale, mediata. In questi casi, è didatticamente proficuo rendere 'visibile' la possibilità di ricorrere alle cosiddette parole 'staffetta', che permettono di slittare da un contesto all'altro e inferire il significato puntuale, come negli esempi del punto 2.

(1) *Continuum* di trasparenza[14]

P	picos	papel	comido	perto do
E	picos	papel	comido	cerca del
C	pics	paper	menjat	prop del
I	picchi	ruolo	mangiato	vicino a
F	pics	rôle	mangé	à côté du

(2) Parola 'staffetta' (cfr. n. 14)

P	imprensa	acompanhamento
E	prensa	guarnición
C	premsa	guarnició
I	(pressa) → stampa	(guarnizione, accompagnamento) → contorno
F	presse	garniture

Alcune parole opache acquistano maggiore trasparenza se gli apprendenti vengono allenati all'individuazione di corrispondenze fono-grafiche, che permettono loro di collegare le lingue di lavoro con regole di passaggio. In alcuni casi le corrispondenze fono-grafiche sono riscontrabili nell'intero spettro linguistico (come al punto 3, prime tre colonne); in altri, posso limitarsi a parte di esso (quarta e quinta colonna del punto 3).

[14] Questi esempi sono stati estrapolati da più griglie lessicali presenti in Bonvino *et al.* (2011).

(3) Corrispondenze fono/grafiche [15]

P	cheio	chuvia	chorar	planta	chamar
E	lleno	lluvia	llorar	planta	llamar
C	ple	pluja	plorar	planta	apellar
I	pieno	pioggia	piangere	pianta	chiamare
F	plein	plui	pleurer	plante	appeler

Non solo la quantità di vocabolario potenziale a disposizione dell'apprendente è notevole. Nelle lingue tipologicamente affini, anche l'ordine dei costituenti molto spesso corrisponde, contribuendo ad aumentare il grado di trasparenza e, di conseguenza, rendendo possibile la comprensione di frasi anche piuttosto complesse.

Riportiamo, al punto 4, un esempio di trasparenza totale, sull'intero *continuum*, sia lessicale che sintattica. Una frase di una certa complessità risulta di comprensibilità pressoché immediata, complice, in questo caso, anche la presenza di terminologia tecnico-scientifica.

(4) Trasparenza lessicale e sintassi

P	O estudo	é baseado	em análises urológicas e hormonais	realizadas em 674 homens
E	El estudio	està basado	en los análisis urológicos y hormonales	realizados sobre 674 hombres
C	L'estudies	basa	en anàlisis urològiques i hormonals	realitzades a 674 homes
I	Lo studio	è basato	sulle analisi urologiche e ormonali	realizzate su 674 uomini
F	L'étude	est basée	sur les analyses urologiques	et hormonales réalisées sur 674 hommes

(Bonvino *et al.* 2011: 59)

Segue, invece, il caso di un elemento lessicale opaco. Il catalano *treballaré* non può risultare immediatamente comprensibile per un apprendente, ad esempio, di L1 italiano, che non abbia ancora sufficiente familiarità con nessuna delle altre lingue d'apprendimento. La sintassi contribuirà certamente a identificare la categoria grammaticale della parola opaca e saranno poi strategie globali di 'esperienza del mondo', e del suo funzionamento contestuale, che permetteranno un'adeguata trasposizione di senso (reso, possibilmente, con *mi impegnerò*, come riportato nell'esempio, ma pienamente accettato anche attraverso 'lavorerò molto', 'farò di tutto', 'ce la metterò tutta' ecc.). Durante il percorso, ai fini di non ostacolare il fluire della trasposizione, l'elemento opaco può essere sostituito con una parola 'generica', senza identità, detta 'fantasma' (in italiano, ad esempio, 'cosa', 'cosare'). Questa permette di posticipare l'ipotesi di significato e di procedere nell'assem-

[15] Gli esempi privi di riferimento bibliografico, come il presente, sono stati costruiti da chi scrive.

blaggio delle informazioni successive, spesso poi utili per trasporre ciò che era stato temporaneamente accantonato.

(5) Contesto e parole 'fantasma'
P vou trabalhar para alcançar a meta
E voy a trabajar duro para lograr el objetivo
C *treballaré* per aconseguir l'objectiu
I *mi impegnerò* per raggiungere l'obiettivo
F je vais travailler pour atteindre l'objectif

Se il rispetto dell'ordine SVO facilita enormemente l'accesso al significato, quando ci si trova di fronte a un ordine diverso, o a frasi caratterizzate dall'assenza di uno dei costituenti (soprattutto se soggetto o verbo), viene meno l'identificazione automatica delle parti delle frasi e la comprensione subisce un rallentamento. Ad esempio, in assenza di soggetto pronominale, un apprendente francese potrà avere maggiori difficoltà nell'individuazione dei costituenti, avendo una lingua madre sintatticamente meno flessibile e con soggetto obbligatorio, che invece può essere espresso in tutte le altre lingue di lavoro solo dalla morfologia verbale. Ma può anche verificarsi il caso in cui alcuni elementi vengano percepiti 'in eccesso', in quanto non previsti nella L1 dell'apprendente. È il caso dei pronomi soggetto *il*, *on* e *ça* del francese, la cui interpretazione risulta di solito dubbia e, spesso, ricercata facendo riferimento ad altre parti del discorso.

Un altro caso di sintassi opaca si verifica quando la sequenza dei costituenti SVO, seppur rispettata, viene interrotta dall'inserzione di altri elementi; in particolare – ci ricordano Caddéo / Jamet (2013) – subordinate che precedono il soggetto o modificatori complessi dei SN, anche con statuto frasale (ad es. frasi relative). La frase al punto 6 (citata in Bonvino *et al.* 2011: 61) è un esempio di sintassi particolarmente complessa per la cui comprensione il lettore (soprattutto se principiante) ha spesso bisogno di essere guidato[16].

[16] La difficoltà di comprensione dell'esempio (6) non è data da divergenze tra l'ordine dei blocchi sintattici in francese e nelle altre lingue EuRom (siano esse lingue bersaglio o L1) ma è di natura intralinguistica. L'opportunità di guidare l'apprendente nell'individuazione dei costituenti si fonda sulla consapevolezza che il lettore principiante in una LS, a maggior ragione, ricerca nella frase una sequenza canonica del tipo SV(O) la quale, di fatto, non viene riscontrata sistematicamente nei testi.

(6) Struttura gerarchica delle informazioni

F (...)	des scientifiques	viennent de mettre au point	un oignon
	S	V	O
En retirant du bulbe le gène qui provoque les larmes		d'un institut de recherche agronomique néozélandais	qui ne fait pas pleurer

La distanza fra costituenti, dovuta alla lunghezza del sintagma, deve essere quindi accorciata attraverso l'individuazione di una gerarchia iniziale di informazioni che permetta di isolare le parti principali della frase. È, lo ripetiamo, una delle operazioni che inizialmente devono essere maggiormente suggerite e 'incanalate' dall'insegnante, il cui compito sarà incoraggiare un'iniziale trasposizione 'incompleta' del testo (come nel caso dell'omissione del contenuto della relativa dell'esempio sopracitato). Calibrando tempi e modi, verrà poi reintrodotto, nelle trasposizioni successive, ciò che è stato temporaneamente accantonato, con un conseguente completamento e approfondimento delle informazioni veicolate dal testo.

L'ultimo gruppo di esempi (ci riferiamo ai punti dal 7 al 10) riguarda strategie di processazione dell'input riferite a meccanismi morfologici di funzionamento delle lingue, dei quali gli apprendenti iniziano a interessarsi in fase più avanzata di competenza ricettiva. Le sperimentazioni EuRom mostrano come sensibilizzare all'individuazione della formazione di parola sia di particolare aiuto al perfezionamento della comprensione e alla riflessione metalinguistica. È stato rilevato essere particolarmente utile accompagnare l'apprendente nella segmentazione dell'input in modo tale da far discriminare la radice, elemento considerato di solito più trasparente, dal suffisso (nel caso di sostantivi) o dalla desinenza (nel caso dei verbi), entrambi percepiti come la parte che opacizza il significato. Alcuni esempi:

(7) Segmentazione delle parole

E	panaderos		I	paginette		C	assenyalaven
	pan-aderos	P pão					assenyal-aven P apont-
		C pa		*pagin(a)* + ette	P página		E señal
		I pane			E página		I segnal-
		F pain			C pàgina		F signal-
					F page		

Allo stesso modo, la consapevolezza della presenza di suffissi omologhi, piuttosto frequenti tra lingue affini (punto 8) e l'individuazione di regole morfologiche di passaggio che suggeriscano inferenze su parole opache (punto 9) permettono di fare della segmentazione morfologica dell'input un potente meccanismo di com-

prensione comparativa del funzionamento delle lingue. Accenniamo, infine, alla possibilità di lavorare su elementi morfologici agglutinati, fenomeno particolarmente diffuso in portoghese e in italiano ma presente anche nelle altre lingue della proposta EuRom (punto 10).

(8) Suffissi omologhi
P a-*ção*
E ac-*ción*
C ac-*ció*
I a-*zione*
F ac-*tion*
(Bonvino *et al.* 2011: 537)

(9) Regole morfologiche di passaggio (cfr. n. 15)

I	cappello	castello	mant-*ello*
F	chapeau	château	mant-*eau*

(10) Forme agglutinate

P	*pelo*	*do*
E	por el	*del*
C	pel	*del*
I	per il/lo	*del*
F	pour le	*du*

(Bonvino *et al.* 2011: 523, 525)

La metodologia EuRom, come già accennato, include una corposa grammatica di lettura, suddivisa nei tre livelli di analisi, lessicale, sintattico e morfologico. Lo studente, ma anche l'insegnante, hanno la possibilità di rafforzare le proprie competenze strategiche con l'ausilio di un supporto di particolare immediatezza, economicità e validità per la riflessione plurilingue rivolta allo sviluppo della competenza di lettura.

4. *Conclusioni*

Lo scopo di questo contributo è stato quello di introdurre alle caratteristiche dell'input linguistico nell'IC, metodologia didattica che non vuole proporsi come alternativa all'apprendimento tradizionale delle lingue straniere, ma fungere, al contrario, da integrazione, da complemento a quest'ultimo. Abbiamo infatti evidenziato che chi si avvicina all'IC non 'impara' una lingua, ma sviluppa competenze

trasversali per una comunicazione definita 'di successo' tra parlanti lingue diverse o per la comprensione di testi in lingue straniere.

Tutto ciò, dietro sollecitazione di politiche linguistiche europee in atto da ormai più di un ventennio e in risposta a profili linguistici ed esigenze comunicative nuove, come sembra poter evincere dai dati dell'Eurobarometro del 2012 su contesti d'uso della lingua e livelli di competenza auto-dichiarata.

È stato, inoltre, sottolineato come, al di là del soddisfacimento di bisogni prettamente linguistico-comunicativi, l'IC si confermi strumento di particolare efficacia dal punto di vista cognitivo e contribuisca a scopi di tipo educativo e formativo.

Ci siamo addentrati, infine, in un *excursus* prettamente metodologico riguardante la metodologia di IC scritta EuRom, individuando in una base testuale linguisticamente non alterata a fini didattici e, sin dal primo contatto, complessa, le caratteristiche più salienti dell'input. I testi 'autentici' risultano essere gradualmente sempre più comprensibili grazie alla loro gestione simultanea e alla presenza di sperimentati sussidi lessico-grammaticali. A ciò si aggiunge una consapevole ma elastica graduazione (e monitoraggio) del percorso didattico. Particolare importanza, abbiamo visto, riveste l'attenzione che viene data all'identificazione e allo sviluppo di competenze strategiche, tra le quali, da un lato, il ricorso alle conoscenze pregresse (quindi a strategie globali) e, dall'altro, a strategie, invece, di tipo induttivo a base, soprattutto, interlinguistica.

Bibliografia

Balboni, Paolo E. (2008) *Le sfide di Babele*. *Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

Benucci, Antonella (a c. di), (2005) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Libreria.

Blanche-Benveniste, Claire (1997) "L'expérience d'EuRom4: comment négocier les difficultés". *Le Français dans le monde* Numéro Spécial: 110-115.

Blanche-Benveniste, Claire (2001) *Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue*, Paris, Université de Provence http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/claire.html.

Blanche-Benveniste, Claire (2008) "Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?". In Barni, Monica / Troncarelli, Donatella / Bagna, Carla (a c. di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli: 218-226.

Bonvino, Elisabetta (1998) "L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto EuRom4". In Serra Borneto, Carlo (a c. di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci: 267-286.

Bonvino, Elisabetta (2010) "Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese". In Mezzadri, Marco (a c. di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra: 211-222.

Bonvino, Elisabetta *et al*. (2011) *EuRom5, Leggere e comprendere 5 lingue romanze*, Milano, Hoepli.

Caddeo, Sandrine / Jamet, Marie-Christine (2013) *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

Candelier, Michel (éd.), (2007) *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Capucho, Filomena *et al*. (2007) *Diálogos em Intercompreensão (Edition revue et augmentée sur cédérom*), Lisboa, Universidade Católica Editora.

Coe (1988) *Language Learning in Europe: The Challenge of Diversity. Final Report*, Strasbourg, Council of Europe.

Coe (1989-1996) *Language Learning for European Citizenship. Final Report*, Strasbourg, Council of Europe.

Coe (1997) *Competencies for Europe: Final Report, Council for Cultural Cooperation*, Strasbourg, Council of Europe.

Coe (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press [trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002].

Commissione europea (1995) *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.

Commissione europea (2012) "Europeans and their languages", Eurobarometer, n. 386, Bruxelles, EC Press and Communication Service, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.

De Carlo, Maddalena (a c. di), (2011) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio, Wizard.

Eco, Umberto (1993) *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza.

Ferrão Tavares, Clara / Ollivier, Christian (ed.), (2010) "O conceito de Intercompreensão: origem, evolucão e definições". *Redinter-Intercompreensão* 1. http://www.redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreens%C3%A3o_1.pdf.

Ferrão Tavares, Clara / Ollivier, Christian (ed.), (2011) "Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão". *Redinter-Intercompreensão* 2 http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf.

Morin, Edgar (1999) *La tête bien faite: penser la réforme, reformer la pensée*, Paris, Seuil [trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000].

Puren, Christian (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'écletisme*, Paris, Didier.

Vez, Jeremías M. (2004) "La DLE: de hoy para mañana". *Porta Linguarum* 1: 5-30.

Chiara Ghezzi

C.I.S., Università degli Studi di Bergamo

Workshop*:* Sagan om den lilla lilla gumman*. Esperienze di (inter)comprensione*[*]

1. *Introduzione*

L'obiettivo di questo contributo è di presentare alcuni spunti e osservazioni che sono emersi durante il *workshop* dedicato all'intercomprensione presentato in occasione del Convegno CIS.

Come già evidenziato anche in Bertelli (in questo volume), a cui si rimanda per gli aspetti teorici relativi alla metodologia, l'intercomprensione si basa sull'idea che la comprensione sia un processo naturale, spontaneo e inconscio, messo in atto da individui parlanti lingue diverse ogni qualvolta si trovino in contesti di interazione plurilingui[1]. Questo processo è particolarmente efficace quando le lingue parlate sono tra di loro imparentate, come è il caso delle lingue romanze qui prese in considerazione. Uno degli assunti fondamentali della metodologia dell'intercomprensione si basa appunto su questo presupposto, ovvero sul fatto che se le lingue romanze si assomigliano, in misura minore o maggiore, anche le persone che hanno una lingua romanza come lingua madre saranno in grado di capire in misura maggiore o minore le altre lingue della stessa famiglia a partire proprio dalle somiglianze che condividono (Blanche-Benveniste 2008).

Nonostante questo processo possa oggi essere considerato marginale, se confrontato con il predominio dell'inglese come lingua franca, di fatto esso è (ed è stato) per diverse ragioni molto più diffuso di quanto si possa essere portati a supporre. A riprova di questo fatto vi è l'importanza che viene attribuita all'intercomprensione nella politica linguistica in Europa (Benucci 2005). Il plurilinguismo viene infatti considerato un elemento di identità e una caratteristica fondamentale della realtà europea e, in quanto tale, viene sostenuto e promosso. Se, da una parte, le politiche europee enfatizzano l'importanza di sostenere un sistema di scambi tra persone, dall'altra promuovono il plurilinguismo che questi scambi comportano.

---

[*] Il *workshop* qui presentato è stato progettato e realizzato con la collaborazione di Anna Bertelli e di tutta l'équipe del CIS e, in particolare, di Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli, Monica Piantoni, Elena Scaramelli, che qui ringrazio sentitamente.

[1] Questa idea viene sottolineata in modo particolare in Capucho (2007) "l'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus « non-savants » lors de contacts plurilingues".

A livello linguistico dunque ciò significa non tanto andare alla ricerca della lingua perfetta, o imparare alla perfezione più lingue, ma piuttosto creare le condizioni più idonee affinché gli apprendenti acquisiscano familiarità con la contiguità delle lingue e, in particolare, delle lingue romanze, con le loro analogie e differenze, e con la loro origine comune, il latino.

Il plurilinguismo è condizione naturale e diffusa più del monolinguismo. Basti pensare alla storia linguistica dell'Italia e al fatto che l'italiano, ovvero il fiorentino, è diventato lingua nazionale solo in corrispondenza con l'unità d'Italia e coesiste tuttora con una miriade di dialetti italo-romanzi[2].

In secondo luogo l'idea di lingua nazionale, ovvero di una lingua legata vicendevolmente in un rapporto di corrispondenza e di stretta unità con una nazione, è un costrutto ideologico che nasce solo a partire dal diciannovesimo secolo e che ha contribuito a sua volta a plasmare l'idea di "nazione" come entità riconoscibile in un territorio geografico, un popolo, una cultura e, appunto, una lingua (De Mauro 1963: 1).

Tutto questo ci fa supporre che l'intercomprensione fosse più diffusa in Europa di quanto si possa inizialmente pensare; ad esempio sul processo di intercomprensione si appoggiavano certamente i monaci nelle abbazie medievali: in tali contesti ciascuno parlava la sua lingua, contando però sulla conoscenza reciproca del latino, fondamento di tutte[3].

Se il processo di intercomprensione è dunque un processo spontaneo e innato, ci si domanda allora per quale motivo possa essere utile dedicare attività didattiche al suo sviluppo. Se è pur vero che si tratta di un processo spontaneo, esso può certamente essere allenato e rinforzato in un percorso guidato di insegnamento attraverso il quale l'input linguistico viene selezionato e la sua presentazione viene graduata e mediata da un docente esperto.

L'obiettivo dell'approccio didattico è dunque di stimolare negli studenti l'attivazione del processo naturale, di allenarli nel suo utilizzo, e quindi progressivamente di supportarli nella generalizzazione e nella sistematizzazione del suo uso, con l'obiettivo di ottimizzare in modo consapevole le loro competenze strategiche.

A partire dagli elementi fondanti l'approccio didattico dell'intercomprensione illustrati in Bertelli (in questo volume) e da queste riflessioni preliminari, diversi sono stati gli obiettivi del laboratorio.

In primo luogo, ci si è proposti di far sperimentare ai partecipanti in prima persona l'intercomprensione, sensibilizzandoli all'importanza dell'allenamento delle

---

[2] Si veda a questo proposito De Mauro (1963).

[3] Cfr. quanto sostiene Eco (1993) riferendosi ai monaci personaggi del famoso romanzo *Il nome della rosa*.

strategie innate che tutti utilizzano quando si trovano a dover interagire in un contesto plurilingue.

In secondo luogo, le attività presentate durante il *workshop* hanno avuto come scopo la sensibilizzazione dei partecipanti rispetto alle potenzialità educative dell'intercomprensione, metodologia purtroppo ancora poco diffusa in Italia.

Il presente contributo è organizzato intorno a questi obiettivi: nel § 2 verranno presentate le attività e le riflessioni emerse durante il *workshop* in relazione all'importanza del plurilinguismo e della didattica attraverso input plurilingue; nel § 3 saranno invece commentati aspetti legati alla sperimentazione di una metodologia didattica che si fonda sulla presentazione di input plurilingue, ovvero *EuRom5*. Nel § 4 ci si concentrerà sugli aspetti connessi alla didattica delle strategie all'interno di metodologie basate sulla presentazione di input plurilingue. Infine, si concluderà con alcune considerazioni relative al plurilinguismo, alla didattica attraverso un input plurilingue e alle sue potenzialità.

2. *Input plurilingue e intercomprensione*

Per far emergere le opinioni dei partecipanti sul plurilinguismo e sulle ideologie che sono alla base della politica linguistica europea si è proposta una serie di stimoli a partire dalla citazione in Eco (1993: 377) "Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro". A partire da questa citazione si è riflettuto sulla diversità di concetti di lingua straniera (LS) e di Lingua Aggiunta alla Propria (LAP) (cfr. Bertelli in questo volume: § 2.2), e ai risvolti che questa differenza comporta nella didattica in classe. In particolare si sono commentate alcune affermazioni contenenti spunti importanti per risvegliare l'attenzione dei partecipanti rispetto agli elementi fondanti una didattica dell'intercomprensione. Ad esempio ci si è domandati se si possa capire qualche cosa anche di lingue che non sono mai state apprese, se ci siano diversi tipi di strategie che si mettono in campo per capire una lingua straniera, se in classe si possano utilizzare diverse attività didattiche incentrate sullo sviluppo della competenza ricettiva, e se il bilinguismo (o il plurilinguismo) sia un'opportunità o un limite (cfr. Allegato 1)

Una seconda attività ha permesso ai partecipanti di sperimentare "sulla propria pelle" l'intercomprensione (cfr. Allegato 2). L'attività era costruita a partire da alcuni materiali disponibili sul sito del progetto UE+I (www.eu.intercomprehension.eu), in particolare sulla storiella popolare svedese *Sagan om den lilla lilla gumman* 'Storia della piccola, piccola vecchina'. In una prima fase ai partecipanti è stata fornita una

versione scritta della storia in lingua originale ed è stato chiesto loro di spiegare di cosa parlasse. In un secondo momento è stato proposto un video mimato e narrato della medesima storiella. Infine è stato riproposto il video una seconda volta, lasciando però a disposizione anche la versione scritta della storia così da permettere ai partecipanti di optare per il canale preferito (visivo-linguistico, visivo-non linguistico o auditivo). Ciascuna lettura/ascolto è stata seguita da un confronto in gruppo a partire da una serie di stimoli (cfr. Allegato 3) che aveva come obiettivo di far riflettere sul fatto che le strategie interpretative testuali ed extralinguistiche sono alla base di tutte le interazioni umane, anche se si svolgono su/in lingue del tutto sconosciute, come nel caso particolare, lo svedese.

A conclusione dell'attività si è quindi discusso su come le opinioni iniziali dei partecipanti fossero cambiate e su quali aspetti li avessero sorpresi maggiormente. In particolare, si è riflettuto sul fatto che l'attività avesse alla base un significato più ampio di intercomprensione[4], dal momento che veniva richiesto di lavorare non su una lingua romanza, ma su una lingua germanica, lo svedese, peraltro molto poco conosciuta in Italia. Questo evidenzia, a maggior ragione, che le persone hanno volontà e capacità innate di dare senso a un testo in situazioni comunicative plurilingui anche se si tratta di testi 'stranieri' e formalmente distanti dalla propria lingua madre.

Secondo diversi modelli[5] per interpretare un messaggio in una lingua che non è familiare, le persone si basano su 'punti di ancoraggio', non strettamente linguistici, della situazione che riconosceranno come noti e familiari nella loro lingua o cultura. Questi punti di ancoraggio si basano sulla competenza discorsiva dei parlanti e, in particolare, sulla sua dimensione testuale ed extra-linguistica. La prima riguarda le conoscenze del parlante rispetto alla tipologia e al genere testuale, e alla corrispondente struttura più caratteristica, mentre la seconda, più situazionale, rimanda a conoscenze socio-culturali, interazionali e pragmatiche.

Questo modello di competenza discorsiva, che evidenzia la centralità dell'input e della competenza ricettiva, oltre alle dimensioni testuale e situazionale, comprende anche una terza dimensione puramente linguistica, intesa come conoscenza morfo-sintattica, lessicale e fonologica.

Nel caso di mancanza di conoscenze in relazione a una delle tre dimensioni (testuale, situazionale o linguistica), strategie cognitive e metacognitive attivano le altre dimensioni così da permettere alla persona di costruire, almeno in parte, il significato anche in contesti in cui le risorse puramente linguistiche sono limitate,

---

[4] Secondo questo approccio l'intercomprensione sarebbe "the competence to co-construct meaning in intercultural/interlingual contexts and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation" (Capucho / Oliveira 2005: 14).

[5] Si vedano a questo proposito Capucho / Oliveira (2005), Pencheva / Shopov (2003) e i lavori della Scuola di Ginevra sul tema (ad es. Fillietaz / Roulet 2002).

facendo leva su conoscenze culturali, sociali, testuali, linguistiche (da altre lingue conosciute), o quant'altro possa aiutare a dare un senso al testo. Questo evidenzia dunque che i testi non vengono mai letti in isolamento nella dimensione puramente linguistica, ma sono spontaneamente interpretati anche alla luce di altri diversi strati semiotici da cui sono costituiti.

3. *Un approccio didattico all'input plurilingue: la metodologia* EuRom5

Dopo aver riflettuto sull'importanza del plurilinguismo e sulle strategie che i parlanti mettono in atto per comprendere testi in lingue diverse dalla propria, il laboratorio si è concentrato sull'approccio didattico all'intercomprensione, secondo la metodologia *EuRom5*.

Si tratta di una metodologia che ha di fatto superato la fase sperimentativa e vanta una 'storia' didattica, seppur breve. L'elemento su cui si fonda è, appunto, lo sviluppo del plurilinguismo e la sua implementazione, attraverso l'intercomprensione, con l'obiettivo di migliorare la competenza plurilingue (fino al raggiungimento di un livello tra il B1 e il B2) attraverso l'apprendimento simultaneo della competenza ricettiva scritta di cinque lingue romanze, nello specifico portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese (cfr. anche Bertelli in questo volume).

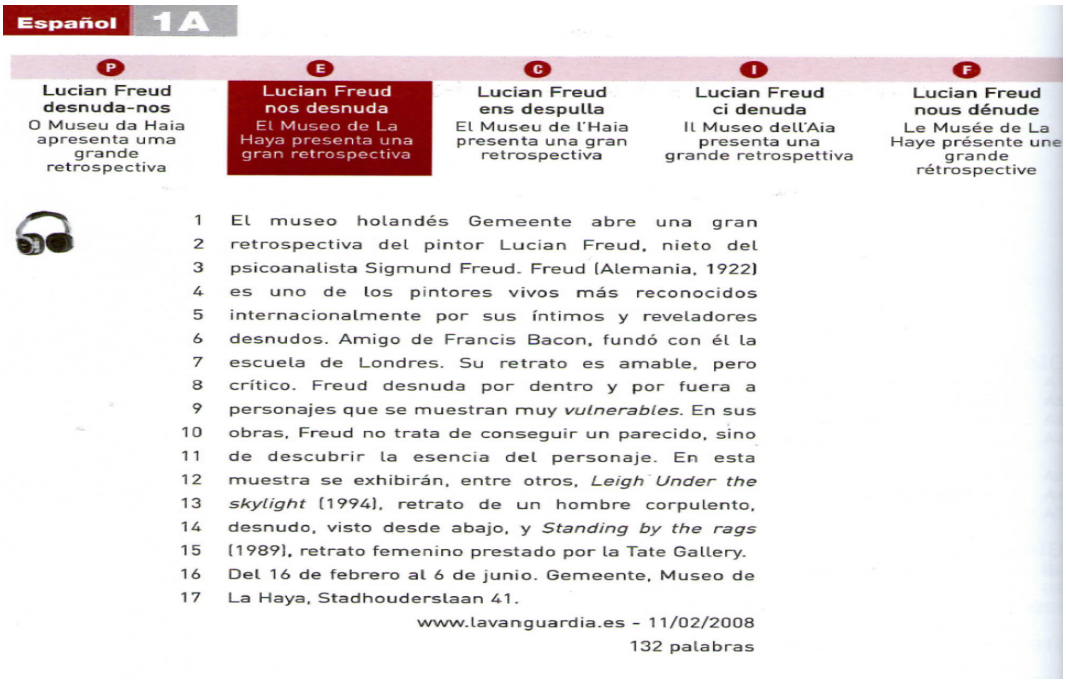
In particolare, la metodologia si avvale del manuale *EuRom5: leggere e capire 5 lingue romanze* (Bonvino *et al.* 2011), indirizzato a studenti adulti, scolarizzati e buoni lettori con una lingua madre (o quanto meno una lingua di lavoro) tra le cinque lingue romanze sopra menzionate. Attraverso il manuale gli apprendenti lavorano simultaneamente su quattro lingue (con l'esclusione della lingua madre) a partire da venti testi autentici e non semplificati per ciascuna lingua. Le lingue sono sempre presentate nell'ordine: portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese per rendere conto della contiguità linguistica, in gran parte corrispondente al contatto geografico e socioculturale.

La metodologia tipicamente consiste in una serie lezioni (per un totale di circa 40 ore) ciascuna di due ore, in cui gli studenti lavorano sulle quattro lingue una dopo l'altra.

I testi del manuale (cfr. Fig.1), tratti da quotidiani o settimanali online, hanno temi neutri riguardanti la cultura generale e sono suddivisi in tre blocchi a difficoltà crescente per lunghezza (100-200, 200-300, 300-400 parole, rispettivamente).

Per favorire la comprensione, il titolo di ciascun testo è tradotto nelle cinque lingue e, sul sito web del manuale[6], lo studente ha a disposizione anche una versione audio del testo letto ad alta voce da un parlante nativo.

[6] Cfr. il sito web www.eurom5.com/.



Español 1A

P	E	C	I	F
Lucian Freud desnuda-nos O Museu da Haia apresenta uma grande retrospectiva	**Lucian Freud nos desnuda** El Museo de La Haya presenta una gran retrospectiva	**Lucian Freud ens despulla** El Museu de l'Haia presenta una gran retrospectiva	**Lucian Freud ci denuda** Il Museo dell'Aia presenta una grande retrospettiva	**Lucian Freud nous dénude** Le Musée de La Haye présente une grande rétrospective

1 El museo holandés Gemeente abre una gran
2 retrospectiva del pintor Lucian Freud, nieto del
3 psicoanalista Sigmund Freud. Freud (Alemania, 1922)
4 es uno de los pintores vivos más reconocidos
5 internacionalmente por sus íntimos y reveladores
6 desnudos. Amigo de Francis Bacon, fundó con él la
7 escuela de Londres. Su retrato es amable, pero
8 crítico. Freud desnuda por dentro y por fuera a
9 personajes que se muestran muy *vulnerables*. En sus
10 obras, Freud no trata de conseguir un parecido, sino
11 de descubrir la esencia del personaje. En esta
12 muestra se exhibirán, entre otros, *Leigh Under the*
13 *skylight* (1994), retrato de un hombre corpulento,
14 desnudo, visto desde abajo, y *Standing by the rags*
15 (1989), retrato femenino prestado por la Tate Gallery.
16 Del 16 de febrero al 6 de junio. Gemeente, Museo de
17 La Haya, Stadhouderslaan 41.

www.lavanguardia.es - 11/02/2008
132 palabras

Figura 1- Esempio di testo del manuale EuRom5

Ciascun testo è poi accompagnato da ausili che esplicitano osservazioni di diverso tipo (cfr. Fig. 2), ovvero strategie di comprensione, traduzione di lessico non trasparente, osservazioni di carattere fonologico, spiegazioni di tipo strutturale sulle caratteristiche morfo-sintattiche di elementi complessi. Ogni testo è anche accompagnato da una serie di rinvii puntuali alla grammatica della lettura, in fondo al volume, che fornisce osservazioni riguardanti la parentela lessicale e l'importanza del lessico per la comprensione, un confronto tra pronuncia e grafia nelle varie lingue, alcune convenzioni tipografiche, e informazioni sulla morfosintassi delle cinque lingue. L'obiettivo di questa sezione non è tanto quello di fornire un'analisi precisa ed esaustiva della grammatica, bensì di facilitare il compito del lettore là dove le tipicità della grammatica delle lingue rendono difficile la comprensione del testo.

1A Español

1 El museo holandés Gemeente abre una gran
2 retrospectiva del pintor Lucian Freud, **nieto** del
3 psicoanalista Sigmund Freud. Freud (Alemania, 1922)
4 es uno de los pintores vivos **más** reconocidos
5 internacionalmente por sus íntimos y reveladores
6 desnudos. Amigo de Francis Bacon, fundó con él la [§6.6]
7 escuela de Londres. Su **retrato** es amable, **pero**
8 crítico. Freud desnuda por **dentro** y por **fuera** a [§23.2]
9 personajes que se muestran muy *vulnerables*. En sus
10 obras, Freud no **trata de** conseguir un **parecido**, **sino**
11 de descubrir la esencia del personaje. En esta [§22.1]
12 muestra se exhibirán, entre otros, *Leigh Under the* [§26.2.3]
13 *skylight* (1994), retrato de un hombre corpulento,
14 desnudo, visto **desde abajo**, y *Standing by the rags*
15 (1989), retrato femenino prestado por la Tate Gallery.
16 Del 16 de febrero al 6 de junio. Gemeente, Museo de
17 La Haya, Stadhouderslaan 41.

sus íntimos (A) y reveladores (A) desnudos (N)

[Freud] (S) fundó (V) con él (Compl) la escuela de Londres (O)

Freud (S) desnuda (V) ... a personajes ... (O)

En esta muestra (Compl) se exhibirán (V) ... *Leigh Under the skylight* ... y *Standing by the rags* (S)

	P	E	C	I	F
2	neto	nieto	nét	nipote (di nonno)	petit-fils
4	mais	más	més	più	plus
7	retrato	retrato	retrat	ritratto	portrait
7	mas	pero	però	ma	mais
8	dentro	dentro	dins	dentro	intérieur
8	fora	fuera	fora	fuori	extérieur
10	tenta	trata de	tracta de	cerca di	essaye de
10	semelhança	parecido	semblança	somiglianza	ressemblance
10	mas sim	sino	sinó	bensì	mais plutôt
14	de baixo	desde abajo	des de sota	dal basso	d'en dessous

Figura 2 – Esempio di ausili alla comprensione nel manuale EuRom5

Per ogni sessione dedicata a una lingua gli studenti leggono silenziosamente un testo, eventualmente ascoltandolo, e cercano di tradurlo facendo ricorso alle trasparenze sintattiche e lessicali. Ciascuna sessione di lavoro con *EuRom5* è articolata tipicamente in diverse fasi. In una prima fase, gli studenti leggono individualmente il testo con l'obiettivo di comprenderlo globalmente, individuando le informazioni rilevanti, la costruzione della frase ed eventuali simmetrie tra gruppi di parole. In un secondo momento leggono e ascoltano il testo, con l'obiettivo di cogliere l'idea generale e formulare ipotesi e inferenze sul contenuto e sul significato di elementi linguistici. Seguirà una fase di confronto in coppie su quanto compreso. In seguito gli studenti leggeranno nuovamente il testo e si confronteranno di nuovo a coppie. Quindi dovranno insieme trasporre il testo nella L1, confrontandosi alla fine sui processi cognitivi (ipotesi e strategie del lettore) messi in atto per la comprensione. L'utilizzo dei sussidi alla comprensione è ammesso in qualsiasi fase, a discrezione degli studenti. I sussidi hanno il compito di supportare nel confermare o confutare ipotesi generate sul contenuto dell'articolo e sul significato di elementi linguistici per superare eventuali ostacoli alla comprensione.

Per permettere ai partecipanti di sperimentare la metodologia sono stati proposti tre testi campione in tre lingue diverse, portoghese, catalano e rumeno (cfr. Allegato 4). Ciascun testo era caratterizzato da peculiarità di presentazione a livello metodologico.

Il testo in portoghese è stato presentato così come indicato nel manuale *EuRom5*, mentre il testo in catalano, lingua più vicina all'italiano e quindi più 'semplice', è stato presentato senza l'ausilio del titolo tradotto in italiano. Infine, il romeno, lingua non presente nel manuale e più distante dalle altre lingue romanze per gli influssi slavi che la caratterizzano, è stata presentata con l'ausilio di immagini, che sono invece totalmente assenti nel manuale.

La scelta di inserire il romeno nella sperimentazione è dettata dal fatto che è la lingua madre di molti studenti iscritti nelle scuole italiane, ma è una lingua che molti considerano, erroneamente, molto distante dall'italiano.

4. *Input plurilingue e didattica delle strategie*

L'obiettivo della sperimentazione, oltre a permettere ai partecipanti di utilizzare la metodologia *EuRom5*, è stato anche di riflettere sulla natura della lettura, processo interattivo e dinamico, caratterizzato da un continuo interscambio tra strategie cognitive dal basso (di tipo *bottom-up*), per la decodifica puntuale del testo, e strategie dall'alto (di tipo *top-down*), per l'attivazione di conoscenze enciclopediche e di schemi mentali, che portano a formulazione di ipotesi, alla loro

verifica e interpretazione. Nella sequenza di attività proposte il lettore è invitato a considerare il testo primariamente nel suo senso globale, utilizzando i meccanismi di lettura già impiegati nella L1, avvalendosi delle sue conoscenze enciclopediche, attraverso strategie di inferenza, per giungere a decodificare il testo e a individuare le corrispondenze tra lingue imparentate (Belotti 2014: 139).

Sovente però un lettore esperto nella propria L1, posto di fronte a un testo in una L2 che non conosce, tende a regredire a lettore inesperto e ad applicare strategie di lettura parola per parola, bloccandosi di fronte a termini non noti. Diventa quindi fondamentale il ruolo di facilitazione del docente che attiva e allena il lettore all'utilizzo delle strategie cognitive e metacognitive più adeguate. L'obiettivo del percorso didattico, come già evidenziato in Bertelli (in questo volume), è infatti di favorire i processi di avvicinamento al significato attivati nella propria L1, trasferendoli e riutilizzandoli anche nella L2, così da ottimizzare lo sforzo cognitivo. È infatti la capacità di appropriarsi e di diventare consapevoli di queste strategie che permette all'apprendente di diventare autonomo.

Proprio per sottolineare l'importanza dell'attivazione delle strategie e per sensibilizzare i partecipanti rispetto alle diverse tipologie di strategie che è opportuno attivare e allenare, l'ultima attività, a chiusura del *workshop*, è stata dedicata a questi aspetti. L'attività ha permesso di riflettere sia sulle strategie che i lettori in quanto tali inconsapevolmente mettono in atto durante la lettura in L2, sia sulle diverse tipologie di strategie che dal punto di vista didattico è più opportuno attivare in classe (cfr. Allegato 5).

Tra le diverse strategie di processazione dell'input utili a livello didattico è possibile individuare diverse macrocategorie (cfr. anche Bertelli in questo volume). Alcune di queste sono di carattere generale, altre hanno natura analitica.

Tra le strategie generali vi sono certamente l'attivazione del contesto situazionale e delle conoscenze enciclopediche per comprendere un testo/un termine a partire dalla cornice generale all'interno del quale è inserito. L'attivazione di queste strategie infatti favorisce i processi inferenziali, limitando il numero di opzioni tra cui scegliere. Un'altra strategia che è importante esercitare è l'attivazione simultanea di più canali (visivo-linguistico, visivo-non linguistico e uditivo). Ad esempio, soprattutto nelle prime fasi di utilizzo dell'intercomprensione, il ruolo della lettura ad alta voce del testo scritto può essere importante per favorire la comprensione. L'ascolto favorisce la comprensione della costruzione della frase, fornendo indicazioni sul corretto raggruppamento delle parole. Come evidenziato nell'introduzione al manuale *EuRom5*, una frase senza verbo è più facilmente perscrutabile grazie alla corretta intonazione, le simmetrie tra le costruzioni si colgono più facilmente e il suono delle parole può aiutare a cogliere la vicinanza tra le lingue in caso di termini con grafia opaca.

Un gruppo di strategie che è inoltre opportuno attivare nella comprensione di un testo in una L2 è relativo al livello lessicale. Una prima strategia, di carattere generale, riguarda il fatto che, almeno nelle prime fasi, la comprensione del testo può essere approssimativa. Questa è la strategia che più comunemente viene applicata dai buoni lettori in L1 che capiscono il testo senza interrompersi nella lettura quando incontrano parole che non conoscono. Questo significa che la lettura non procede parola per parola, ma per insiemi (Blanche-Benveniste 2008: 58). Un'ulteriore strategia di comprensione, di tipo analitico, che è opportuno attivare in relazione al livello lessicale riguarda la gestione delle zone d'ombra di un testo, le cosiddette parole 'fantasma' (cfr. Bertelli in questo volume). Qualora vi siano queste zone d'ombra, se si continua la lettura fino alla fine del testo, se ne coglie il senso generale ed è possibile trovare un significato, per quanto approssimativo, ai termini sconosciuti. Questo è garantito dallo sfruttamento del contesto che permette di ridurre le scelte possibili (es. sp. *el director ejecutivo **firmó** un contrato*) oppure di utilizzare la co-occorrenza frequente tra parole (es. port. *E distinguir entre temperaturas frias o **quentes***). Altre strategie che è opportuno attivare a livello lessicale sono quelle che permettono l'interpretazione delle corrispondenze fonografiche, anche indirette, tra le diverse lingue considerate. Parimenti è utile abituare gli studenti a ricorrere alle cosiddette 'parole staffetta' tra una lingua e l'altra, per permettere al lettore di passare da un contesto all'altro e di inferire il significato puntuale di una parola inizialmente non nota (cfr. anche Bertelli in questo volume).

Un altro gruppo di strategie che è importante esercitare riguarda invece il livello sintattico. La prima tra queste si basa sull'allenamento degli studenti a riconoscere la struttura sintattica delle frasi, quantomeno a riconoscere i costituenti soggetto, verbo ed, eventualmente, oggetto che sono essenziali per la comprensione. È frequente infatti che la sequenza canonica di tipo SVO non sia sistematica nei testi, sia perché non viene del tutto rispettata (ad es. assenza di soggetto), sia perché è interrotta dall'inserimento di materiale opzionale. Queste occorrenze determinano spesso difficoltà nella comprensione, per questo è opportuno allenare gli apprendenti a individuare i blocchi sintattici che costituiscono l'ossatura della frase e quindi a gerarchizzare le informazioni. Per favorire l'utilizzo di queste strategie il manuale evidenzia spesso, attraverso accorgimenti specifici, la struttura della frase, così da sostenere il lettore nell'applicazione di queste strategie (cfr. Fig. 2, sopra).

Un ultimo gruppo di strategie che è infine opportuno allenare negli studenti riguarda la morfologia. Si tratta di strategie analitiche, la cui applicazione avviene più tardi rispetto alle strategie presentate sopra. In particolare, le due strategie più frequenti e importanti riguardano la capacità di manipolare il dato linguistico, e quindi, da una parte di segmentare morfologicamente le parole per favorirne la

comprensione e dall'altra di riflettere su forme agglutinate (ad esempio le preposizioni articolate in italiano), peraltro diffuse anche in altre lingue romanze.

5. *Conclusioni*

Dopo aver terminato le attività descritte sopra, l'ultima parte del laboratorio è stata dedicata a osservazioni conclusive rispetto alla valenza formativa della metodologia dell'intercomprensione e ai suoi possibili utilizzi in diversi contesti didattici.

Per quanto riguarda la valenza formativa e interculturale dell'intercomprensione è importante sottolineare i suoi confini, poiché l'obiettivo alla base della metodologia è quello di comprendere la lingua dell'interlocutore, utilizzando la propria nella produzione. Per fare questo è fondamentale avere un atteggiamento attivo e disponibile a 'osare', che presuppone un contesto di tolleranza generalizzato.

Questo atteggiamento implica il riconoscimento della propria e dell'altrui identità, attraverso il mantenimento della lingua e della cultura di ognuno nella comunicazione. Il medesimo atteggiamento presuppone però anche uno sforzo di avvicinamento e di comprensione di lingue e culture diverse dalla propria, avvicinamento e comprensione che stanno alla base della tolleranza. Questo implica riconoscere e valorizzare gli aspetti che accomunano le lingue e le culture.

A livello eminentemente linguistico, invece, il fatto che venga dato spazio a tutte le lingue indistintamente (si pensi ad esempio al catalano), implica riconoscere la dignità di tutte, indipendentemente dal loro prestigio internazionale o dal loro ruolo di lingue nazionali.

In questa prospettiva, dunque, essere plurilingui significa essere in grado di avvicinarsi ad altre lingue con sguardo attento e curioso, riuscendo a utilizzare un repertorio di risorse comunicative da giocare a seconda di specifici bisogni. Non significa necessariamente padroneggiare alla perfezione una lingua in tutte le diverse abilità. Così come indicato anche nel *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue* (Coe 2002), l'intercomprensione è relativa all'apprendimento ricettivo di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che facilitino la trasferibilità di processi cognitivi, conoscenze e abilità già acquisite da una lingua all'altra, dalla lingua madre alla prima lingua straniera e da queste alla seconda o alla terza lingua (Proserpi 2010: 325).

A livello educativo si tratta quindi di creare le condizioni affinché gli studenti acquisiscano precocemente familiarità con la vicinanza linguistica e siano messi in grado di sfruttarla a loro favore. Questo implica essere in grado di individuare analogie e differenze, ma anche l'origine comune delle lingue romanze.

Nonostante, soprattutto in Italia, le istituzioni scolastiche fatichino a elaborare *curricula* basati sull'intercomprensione, questo approccio didattico al plurilinguismo offrirebbe invece il vantaggio di avere numerosi campi di applicazione. Ad esempio introdurre dalle elementari l'intercomprensione delle lingue romanze significherebbe permettere anche ai più piccoli di sperimentare il piacere di accedere alla comprensione di due o tre lingue europee[7]. Similmente, la metodologia potrebbe essere efficace nelle riflessioni in classe sulla prima lingua, soprattutto pensando al sempre più frequente plurilinguismo che caratterizza le classi italiane. Allo stesso modo potrebbe efficacemente essere utilizzata come base CLIL per la scuola secondaria di I e II grado e potrebbe facilmente essere impiegata come metodologia didattica alternativa al metodo grammaticale-traduttivo, purtroppo ancora in auge, per l'insegnamento del latino.

Infine, l'intercomprensione potrebbe essere utile anche in contesti accademici e professionali per permettere ai lettori la fruizione diretta di testi in lingua originale.

Bibliografia

Belotti, Marcello (2014) "Plurilinguismo e intercomprensione: un'analisi dei materiali di EuRom5 (attraverso il framework di Littlejohn)". *Italiano LinguaDue* 6/2: 131-172.

Benucci, Antonella (a c. di), (2005) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Libreria.

Blanche-Benveniste, Claire (2008) "Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?". In Barni, Monica / Troncarelli, Donatella / Bagna, Carla (a c. di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli: 218-226.

Bonvino, Elisabetta *et al.* (2011) *EuRom5, Leggere e comprendere 5 lingue romanze*, Milano, Hoepli.

Capucho, Filomena *et al.* (2007) *Diálogos em Intercompreensão (Edition revue et augmentée sur cédérom*), Lisboa, Universidade Católica Editora.

Capucho, Maria Filomena / Oliveira, Ana Maria (2005) "Eu & I – on the notion of intercomprehension". In Martins, Adriana (ed.), *Building Bridges. Eu + I European Awareness and Intercomprehension*, Viseu, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa: 11-18.

Coe (2001) *Common European Framework for Languages: Language, Teaching and Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press [trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia 2002].

De Mauro, Tullio (1963) *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.

Eco, Umberto (1993) *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza.

Filliettaz, Laurent / Roulet, Eddy (2002) "The Geneva Model of discourse analysis: An

[7] Si veda a questo proposito il progetto europeo *Imparo con le lingue* (www.euro-mania.eu).

interactionst and modular approach to discourse organization". *Discourse Studies* 4/3: 369-392.

Pencheva, Maya / Shopov, Todor (2003) *Understanding Babel: An Essay in Intercomprehension Analysis*, Sofia, St. Kliment Ohridski University Press.

Proserpi, Paola (2010) "Intercomprensione: la strada del dialogo interculturale attraverso l'analisi di *Itineraires romans*". *Italiano LinguaDue* 2/1: 234-254.

Sitografia

http://www.eurom5.com/
http://www.eu-intercomprehension.eu/
http://www.eurocomprehension.info/
http://www.galanet.eu/
www.euro-mania.eu/
http://www.babel-web.eu

APPENDICE

Allegato 1

In gruppi. Leggete la citazione di U. Eco e confrontatevi su alcune domande (10 minuti)

"Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro"

(Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta*, 1993)

Come lavori in classe per sviluppare la competenza ricettiva?

Secondo alcuni nella testa non c'è posto per molte lingue e se imparo una lingua nuova rischio di dimenticare le altre lingue straniere. Che ne pensi?

Allegato 2

Sagan om den lilla lilla gumman
Det var en gång en liten, liten gumma som hade en liten liten stuga.
Och ett litet litet bord och en liten liten stol och en liten liten pall och en liten liten stäva.
Och en liten liten katt som sa miau.
Och så hade hon en liten liten ko som sa muuu.
En gång så tog den lilla lilla gumman sin lilla lilla stäva och gick ut att mjölka sin lilla lilla ko.
Och så satte hon den lilla lilla mjölken på det lilla lilla bordet.
Men då kom den lilla lilla katten in!
Och först steg han upp på den lilla lilla pallen, och så på den lilla lilla stolen, och så på det lilla lilla bordet - och drack ur all mjölken!
Men då kom den lilla lilla gumman in: Schas katta!
Och katten sprang till skogs och kom aldrig mer igen.
Men kanske ändå att han kom hem till slut.
(da www.eu-intercomprehension.eu)

Allegato 3

Calatevi nell'esperienza e, se volete, prendete appunti per un confronto in gruppi.

PRIMO CONTATTO

Quanto penso di aver capito (da 1 a 10) ? Che cosa ha facilitato/ostacolato l'esperienza?

1____2_____3_____4_____5_____6_____7_____8_____9_____10

SECONDO CONTATTO

1____2_____3_____4_____5_____6_____7_____8_____9_____10

Ho capito di più? Quanto di più? Perché?

Quanto e che cosa ho confermato delle ipotesi fatte durante la prima lettura?

E ora per migliorare la comprensione, preferiresti rileggere il testo, ascoltarlo o rivedere il video?

TERZO CONTATTO

1____2_____3_____4_____5_____6_____7_____8_____9_____10

Che canali ho scelto? Solo lettura? La lettura e ascolto? Solo video?

Quali lingue ti hanno aiutato?

Hai capito di che lingua si tratta?

QUANTO SEI SODDISFATTO DI QUESTA ESPERIENZA DI COMPRENSIONE?

Allegato 4
Testo 1 - PORTUGUÊS

P	E	C	I	F
Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu	Un bebé ha nacido en una ambulancia en la carretera de Viseu	Un nadó ha nascut en una ambulància a la carretera de Viseu	Un bambino è nato in ambulanza sulla strada di Viseu	Un bébé est né dans une ambulance sur le chemin de Viseu

1 Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca
2 das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de
3 Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando
4 se dirigia para o Hospital São Teotónio.
5 Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a
6 mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um
7 ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram
8 assistência a cinco partos, segundo o comandante
9 José Ângelo.
10 Destes cinco partos, quatro ocorreram dentro das
11 ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque
12 as circunstâncias "o permitiram", teve lugar, com
13 assistência dos bombeiros, no centro de saúde local.
14 O de hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco
15 minutos do meio-dia, depois de uma viagem que teve
16 início em Ovadas de Baixo, no concelho de Resende.

www.publico.pt - 19/09/2007

122 palavras

Testo 2 - CATALÀ

Uma criança do sexo masculino nasceu **hoje**, **cerca das** 12h00, numa ambulância dos **bombeiros** de Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando se dirigia para o Hospital São Teotónio. [§24.4]

quando [ela] se dirigia
S V

Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a **mais** próxima de Resende – **encerrou**, há cerca de um ano, os Bombeiros Voluntários locais **já** deram assistência a cinco **partos**, **segundo** o comandante José Ângelo. [🎧]

P	**há**	um ano	
E	**hace**	...	
C	**fa**	...	
I		...	**fa**
F	**il y a**	...	

Destes cinco partos, quatro **ocorreram** **dentro das** ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque as circunstâncias "o permitiram", **teve lugar**, **com** assistência dos bombeiros, no centro de **saúde** local. [§13.2] [§24.4]

O de hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco minutos do **meio-dia**, **depois de** uma viagem que teve início em Ovadas de Baixo, no **concelho** de Resende. [§26.1.5]

O de hoje ocorreu em plena A24
S V O

passavam cinco minutos do meio-dia
V S

os Bombeiros Voluntários locais já deram assistência a cinco partos
S V O

	P	E	C	I	F
1	hoje	hoy	avui	oggi	aujourd'hui
1	cerca das	cerca de las	cap a les	circa alle	vers
2	bombeiros	bomberos	bombers	pompieri	pompiers
5	Desde que	Desde que	Des que	Da quando	Depuis que
6	mais	más	més	più	plus
6	encerrou	cerró	va tancar	ha chiuso	a fermé
7	já	ya	ja	già	déjà
8	partos	partos	parts	parti	accouchements
8	segundo	según	segons	secondo	selon
0	Destes	De estos	D'aquests	Di questi	De ces
0	ocorreram	ocurrieron	van tenir lloc	sono avvenuti	sont arrivés
0	dentro das	dentro de las	dins les	nelle	dans les
2	teve lugar	tuvo lugar	va tenir lloc	ha avuto luogo	a eu lieu
2	com	con	amb	con	avec
3	saúde	salud	salut	salute	santé
4	O de	El de	El de	Quello di	Celui de
5	meio-dia	mediodía	migdia	mezzogiorno	midi
5	depois de	después de	després de	dopo	après
6	concelho	municipio	municipi	comune	commune

1 Els fills del dissenyador de la capsa de les patates
2 Pringles han decidit complir els últims desitjos del
3 seu pare. Per ordre expressa de Fredric J. Baur, les
4 seves cendres han estat enterrades dins d'un
5 embolcall rodó de patates al cementeri de Springfield.
6 La resta de les cendres les guardarà el seu fill gran.
7 Fredric J. Baur, nascut a Cincinnati, fa 89 anys, era
8 químic orgànic i tècnic de la indústria alimentària,
9 especialitzat en investigació i desenvolupament de
10 control de qualitat de la companyia Procter & Gamble
11 Co. L'any 1966 va obtenir la patent de l'embolcall rodó
12 i es va retirar l'any 80, segons fonts de la companyia.

[enterrades un embolcall]

[§13.1 / §13.3]

P	Os	...
E	Los	...
C	Els	fills
I	I	...
F	Les	...

P	as	suas
E		sus
C	les	seves
I	le	sue
F		ses

[§21.1.3 / §21.2]

P	há	89 anos	
E	hace	89 años	
C	fa	89 anys	
I		89 anni	fa
F	il y a	89 ans	

[§11.1]

les	guardarà	el seu fill gran
O	V	S

L'any 1966	[F.J. Baur] va obtenir	la patent de l'embolcall rodó i
Compl.	V	O

	P	E	C	I	F
4	dentro de	dentro de	dins d[e]	dentro a	dans
5	embalagem	envoltorio	embolcall	involucro	emballage
6	guardará	guardará	guardarà	conserverà	conservera
7	era	era	era	era	était
9	desenvolvimento	desarrollo	desenvolupament	sviluppo	développement
11	patente	patente	patent	brevetto	brevet
12	reformou-se	se jubiló	es va retirar	è andato in pensione	a pris sa retraite
12	segundo	según	segons	secondo	selon
12	fontes	fuentes	fonts	fonti	sources

Testo 3 - ROMÂNĂ

O navă de croazieră italiană cu 4.200 de persoane la bord a naufragiat în noaptea de vineri spre sâmbătă, în apele Mării Mediterane, bilanțul provizoriu arătând trei morți, 40 de răniți și mai multe persoane dispărute, cel mai probabil decedate.

Allegato 5
COMPETENZA STRATEGICA
Indica tra le strategie sotto quali ti sono state più utili (scala da 1 a 5:1= per niente, 5= molto).

a. conoscenze enciclopediche
b. contesto situazionale
c. utilizzo di più canali (ascolto, immagine)
d. approssimazione di significati
e. trasparenza lessicale
f. ordine delle parole
g. struttura gerarchica delle informazioni
h. cotesto (inferenza di parole 'fantasma')
i. segmentazione delle parole
j. parole 'staffetta'
k. forme agglutinate
l. corrispondenze fono/grafiche

In gruppo, scegliete le tre strategie che, secondo voi, hanno maggiormente bisogno di essere rinforzate in classe.

Finito di stampare nel mese di maggio 2016
presso Area Grafica 47 srls – Città di Castello (PG)