

## **COME AIUTARE L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOSINTASSI DEL SINTAGMA NOMINALE ITALIANO: CONFRONTO FRA TRE PERCORSI GLOTTODIDATTICI RIVOLTI A STUDENTI ANGLOFONI.**

*Paolo Della Putta e Manuela Visigalli<sup>1</sup>*

### **1. INTRODUZIONE**

In questo contributo ci proponiamo di valutare se e in quale misura diversi metodi di insegnamento possono facilitare l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano (d'ora innanzi SNI) da parte di studenti anglofoni. Ci riferiamo, per questo lavoro, ai modelli di glottodidattica sperimentale – altrimenti chiamati di didattica acquisizionale o di ricerca glottodidattica – presentati in Vedovelli e Villarini (2003), Bettoni (2008) e Rastelli (2009).

La nostra esperienza d'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti anglofoni ha messo più volte in luce come l'acquisizione della morfosintassi del SNI risulti, per questi studenti, particolarmente lenta e problematica. Da questa prima considerazione è nata la volontà di un progetto di sperimentazione didattica che cercasse di dare una risposta ai seguenti quesiti:

- quali sono le ragioni di queste difficoltà?
- esiste una prassi didattica che possa facilitare l'acquisizione della morfosintassi del SNI?
- se questa prassi esiste, quali sono le sue caratteristiche?

Per rispondere a queste domande abbiamo elaborato tre diversi percorsi didattici che abbiamo successivamente sperimentato nelle nostre classi al fine di testarne la validità e il potenziale.

Abbiamo realizzato la sperimentazione con un campione composto da quindici studenti universitari anglofoni principianti, a Milano per un semestre di studio presso l'Università Cattolica. Abbiamo diviso gli apprendenti in tre gruppi di cinque studenti ciascuno e, per ogni gruppo, abbiamo seguito un diverso protocollo operativo fattorizzabile in quattro punti salienti: la facilitazione della percezione del SNI nell'*input*, la sua trattazione grammaticale con diversi gradi di esplicitezza, il tempo di lavoro dedicatogli e il tipo di *feedback* mirato alla sua correzione. Per verificare l'omogeneità del

<sup>1</sup> Il lavoro è il risultato della comune pianificazione e scrittura dei due autori. Desideriamo ringraziare Cecilia Andorno per la lettura e il commento di una prima versione di questo articolo e Maria Cecilia Rizzardi per i commenti e i suggerimenti conclusivi. Tutte le mancanze e gli errori sono esclusivamente responsabilità degli autori. Per contattare gli autori: dellaputta@hotmail.it e manuela\_visigalli@hotmail.com.

nostro campione, abbiamo somministrato ai partecipanti un questionario sociolinguistico (riportato in appendice A) riguardante la loro esposizione alla lingua italiana al di fuori della classe e l'eventuale conoscenza di altre lingue straniere. Alla fine del ciclo di lezioni abbiamo sottoposto i tre gruppi a due test linguistici (uno scritto e uno orale), i cui risultati sono stati valutati con l'obiettivo di verificare la ricaduta didattica dei percorsi proposti.

Presenteremo innanzitutto alcune considerazioni teoriche sia di natura contrastiva sia di natura acquisizionale, analizzando prima la morfosintassi del SNI e del sintagma nominale inglese (d'ora innanzi SNE) ed esaminando poi i dati di quegli studi che hanno preso in considerazione l'acquisizione spontanea della morfosintassi del SNI (§ 2). Successivamente passeremo a una dettagliata spiegazione del nostro esperimento, presentando le variabili glottodidattiche considerate (§ 3) e descrivendo le caratteristiche dei partecipanti, le tecniche di elicitazione applicate per ogni gruppo e la struttura del test (§ 4). In conclusione (§§ 5, 6 e 7), analizzeremo e commenteremo i risultati ottenuti dai test, cercando così di stabilire quale dei tre percorsi glottodidattici ha giovato maggiormente all'acquisizione della morfosintassi del SNI.

## 2. LA MORFOSINTASSI DEL SINTAGMA NOMINALE

I recenti sviluppi degli studi di linguistica acquisizionale in Italia<sup>2</sup> dotano gli insegnanti, in particolare chi si occupa di italiano come lingua non materna, di strumenti molto utili per poter spiegare i motivi di alcune difficoltà linguistiche che emergono molto chiaramente nell'attività di classe. Per i fini della nostra sperimentazione, dunque, abbiamo ritenuto importante innanzitutto avvalerci dei risultati di questi studi, facendo anche alcune considerazioni di carattere contrastivo italiano - inglese per "vedere più da vicino" le differenze strutturali fra il SNI e il SNE.

Nei prossimi paragrafi presenteremo quindi in chiave contrastiva la morfologia e la sintassi del SNI e del SNE e, successivamente, analizzeremo i principali problemi che i non italo-foni devono affrontare nel percorso verso l'acquisizione della morfosintassi del SNI.

### 2.1. *La morfologia del sintagma nominale italiano*

Sul SNI si riflettono tre categorie grammaticali: il genere, il numero e la definitezza. Le prime due categorie sono proiettate su tutte le sue componenti (articolo o dimostrativo, nome e aggettivo) e saranno oggetto della nostra indagine, mentre la definitezza, che regola la presenza dell'articolo determinativo o indeterminativo, sebbene degna di studio in ambito glottodidattico e acquisizionale, non sarà oggetto di questo lavoro.

<sup>2</sup> Ci riferiamo, qui, principalmente agli studi e alle ricerche della cosiddetta "Scuola di Pavia", i cui risultati sono stati raccolti nel volume "Verso l'italiano", a cura di Anna Giacalone Ramat (2003). Sono inoltre molti i lavori applicati alla glottodidattica che prendono spunto dalle riflessioni contenute in questo volume. Rimandiamo direttamente alla bibliografia di questo lavoro per ulteriori riferimenti.

Il genere e il numero sono categorie altamente produttive all'interno del SNI: la testa del sintagma (il nome) proietta il suo genere e il suo numero su tutte le altre componenti del sintagma, generando così l'accordo morfologico<sup>3</sup>. Il genere e il numero sono, in italiano, categorie scoperte ma non trasparenti in quanto entrambe si proiettano su un unico morfo, come nei due esempi seguenti:

- 1) *cas-a* → in *-a* abbiamo la fusione del genere (femminile) e del numero (singolare);
- 2) *libr-i* → in *-i* abbiamo la fusione del genere (maschile) e del numero (plurale).

Inoltre, se la categoria del numero è decisamente poco marcata (segna l'opposizione uno/molti) e segue pressoché sempre un criterio referenziale per la sua assegnazione<sup>4</sup>, il principio grazie al quale individuiamo il genere di un nome italiano è molto meno intuitivo e chiaro.

Possiamo distinguere due macrocriteri per l'assegnazione del genere, uno semantico e uno formale. Secondo il criterio semantico, il genere naturale degli esseri viventi viene proiettato nel sistema linguistico o tramite marche morfologiche in opposizione (*ragazz-o/ragazz-a*) o tramite suffissazioni particolari (quali *-trice* o *-essa*, come in *pittrice* o *poetessa*). Vi sono anche casi di allomorfia, come in *uomo/donna*, *padre/madre*, *casi*, *questi*, in cui l'informazione sul genere grammaticale è ridondante<sup>5</sup>. I criteri formali, invece, non rimandano in nessun modo a un concetto di genere reale del referente: in questi casi è possibile risalire al genere di un dato sostantivo solo grazie al riconoscimento della marca morfologica finale (sia essa un'unica vocale, come una *-o* per il maschile singolare o un suffisso più complesso, come *-zione* per il femminile singolare). Per la maggior parte dei sostantivi italiani il genere viene espresso solo da criteri formali ed è pertanto arbitrario.

Più nello specifico, possiamo dividere i sostantivi italiani in varie classi, secondo questa tabella (adattata da Chini, 1995: 81):

Classe	Desinenza singolare	Desinenza plurale	Genere	Esempio
I	-o	-i	m.	carro/i
II	-a	-e	f.	palla/e
III	-e	-i	m./f.	pesce/i
IV	varie	come singolare	m./f.	città
V	-a	-i	m.	programma/i
VI	-o (m.)	-i (m.) / -a (f.)	m./f.	uovo/a
VII	-o	-i (m.)	f.	eco/echi

<sup>3</sup> Per un approfondimento si faccia riferimento a Simone (1990), Andorno (2003), Chini, Ferraris (2003).

<sup>4</sup> Tranne in rari casi, come ad esempio i nomi collettivi (*folla*, *famiglia*, *mandria*) o i nomi di massa non numerabili, come ad esempio *latte*, *sabbia* ecc..., per cui il plurale è generalmente escluso. Esistono anche rari casi di assegnazione semantica del numero, come ad esempio nei *pluralia tantum* (*pantaloni*, *forbici*, *nozze* ecc...) (Chini, Ferraris, 2003). Nessuna di queste parole è stata trattata nei corsi di lingua su cui abbiamo basato questo studio.

<sup>5</sup> Il criterio semantico, sebbene più trasparente, porta comunque numerose eccezioni e "dubbi" per gli apprendenti, come ad esempio per i cosiddetti nomi comuni, quali *nipote*, *cantante*, *giornalista*, il cui genere viene rivelato, nel SNI, solo dall'accordo con i target, l'articolo o l'aggettivo.

A livello statistico, le classi di sostantivi numericamente più presenti nel lessico di base italiano sono le prime tre che formano circa il 92% dei nomi (Chini, Ferraris, 2003). Una classificazione formale simile a quella fatta per i sostantivi viene proposta anche per gli aggettivi, divisi a loro volta in tre sottoclassi, come dalla seguente tabella (Serianni, 1989: 196):

Classe	Desinenza singolare	Desinenza plurale	Genere	Esempio
I	-o	-i	m.	bello/i
I	-a	-e	f.	bella/e
II	-e	-i	m.	grande/i
II	-e	-i	f.	grande/i
III	-a	-i	m.	egoista/i
III	-a	-e	f.	egoista/e

Per gli scopi di questo studio abbiamo considerato i sostantivi delle prime tre classi e gli aggettivi delle prime due.

## 2.2. La morfologia del sintagma nominale inglese

Nel SNE le categorie di genere e numero sono assai meno produttive rispetto al SNI. Il numero è infatti una categoria scoperta solo sul sostantivo ed è estremamente trasparente, realizzandosi grazie al morfema *-s* e ai suoi allomorfi agglutinati al sostantivo (*dog* → *dog-s*, *wish* → *wish-es*). Sono rari i casi di allomorfia di numero, come *tooth/teeth*, *foot/feet*, *mouse/mice*, ecc. Fanno eccezione gli aggettivi determinativi che in inglese presentano una vera flessione numerale (*this/that*, *these/those*) (Thomson, Martinet, 1960).

L'assegnazione del genere a un sostantivo inglese si basa essenzialmente su principi semantici (Corbett, 1991) secondo la seguente classificazione: a referenti animati, ed essenzialmente di persona, vengono assegnati il genere maschile o femminile a seconda del referente a cui il sostantivo si riferisce, a tutti i rimanenti sostantivi viene assegnato il genere neutro. Avremo così trasparenza di genere in *brother/sister*, *father/mother*, *man/woman* mentre rimangono neutri la maggior parte degli altri sostantivi<sup>6</sup>.

Sull'articolo e sull'aggettivo non viene segnalata, in inglese, alcuna marca di genere e di numero, risultando così due elementi invariabili all'interno del sintagma.

<sup>6</sup> Vi sono poi altre distinzioni di genere basate più su criteri semantico/pragmatici che formali come, ad esempio, nell'assegnazione del genere agli animali, a cui viene assegnato un maschile o un femminile solo quando li connotiamo con un alto grado di affettività. Esistono dei rari dispositivi morfologici per ricavare il femminile di alcuni sostantivi, come il suffisso *-ess* in *poet/poetess* o *lion/lioness* ma, più frequentemente, l'inglese ricorre a mezzi lessicali per segnalare l'opposizione di genere maschile/femminile come in *tom-cat* (gatto) e *tib-cat* (gatta). Per una rassegna si veda Chini (1995, §. 4.1.2).

### 2.3. Studi sull'acquisizione della morfologia nominale italiana

Possiamo a questo punto considerare i dati emersi dagli studi acquisizionali, studi che ci permettono di guardare un po' più da vicino i percorsi evolutivi dell'interlingua dei nostri studenti. Giacalone Ramat (2008) nota, a riguardo dello sviluppo del sistema morfologico italiano, come la distanza tipologica fra la lingua madre e la lingua target influisca notevolmente sullo sviluppo dell'interlingua; in particolare Chini, in varie sedi (1995, 2005 e 2010), riferendosi specificatamente all'acquisizione del genere, ha sottolineato come l'acquisizione di strutture molto marcate e molto dissimili dalla lingua madre dello studente risulti particolarmente difficile e dispendiosa in termini di tempo:

“tenendo conto del ruolo svolto dalla L1 degli apprendenti nell'acquisizione del genere, si può formulare una scala di crescente difficoltà concernente l'acquisizione del genere e del suo accordo [...], scala che rispecchia la distanza tipologica fra i sistemi di genere della L1 e della L2 [italiano, nda]: la difficoltà è bassa per i francofoni, via via maggiore per tedescofoni, anglofoni, infine persianofoni” (Chini, 1995: 304).

Analizzando alcune tendenze generali, Chini (1995) rileva che il numero è la categoria che tende a manifestarsi più precocemente: vi è in prima istanza la comparsa della desinenza *-i*, più frequente e meno marcata, in seguito appare un uso più incerto della desinenza *-e*. Questa flessione riguarda in primo luogo la testa del sintagma e soltanto più tardi viene estesa anche alle altre sue componenti.

Il genere viene invece acquisito con tempi molto più lunghi e variabili. Si riconoscono delle prime variazioni sulla testa del sintagma tramite l'uso delle terminazioni più prototipiche e comuni (*-o* per il maschile, *-a* per il femminile), mentre i sostantivi in *-e* rimangono di problematica assegnazione per molto più tempo. L'estensione della categoria del genere sugli altri elementi del SNI avviene in un secondo tempo, seguendo un ordine che vede prima la concordanza con l'articolo e solo in seguito quella con l'aggettivo attributivo. Come notato da numerosi autori (Chini, 2005, Chini, Ferraris 2003), l'ordine di acquisizione numero > genere rispecchierebbe dei principi linguistici universalmente validi studiati dalla linguistica tipologica (Greenberg, 1963)<sup>7</sup>.

Per quanto riguarda lo sviluppo dell'articolo nelle interlingue di anglofoni, l'indeterminativo è il primo a comparire, in particolare una prima forma “*un*” o “*uno*” in opposizione ai numerali usati per indicare una pluralità. Sembra essere comunque abbastanza precoce l'utilizzo di “*una*”, quindi è nell'indeterminativo che compare una prima flessione di genere. L'articolo determinativo sembra invece risultare più problematico: non soltanto, conformemente a sequenze acquisizionali<sup>8</sup> generali, questo appare dopo l'indeterminativo, ma il suo accordo con la testa sembra assai più sporadico e difficile.

<sup>7</sup> Si tratta dell'universale linguistico numero 36 che indica il carattere più basilico della categoria del numero rispetto a quella del genere, cfr Chini, 2005: 100-101 e Chini, Ferraris, 2003.

<sup>8</sup> Le sequenze acquisizionali indicano l'ordine temporale, spesso implicazionale, con cui gli elementi linguistici compaiono nell'interlingua degli studenti. Per approfondimenti cfr. Chini, 2005 § 5.2.2 e segg.

La forma aggettivale che gli anglofoni sviluppano per prima è il maschile singolare in *-o* sovraesteso, successivamente vi è la comparsa (anche essa sovraestesa) del maschile plurale in *-i*; solo in seguito viene introdotto nel sistema flessivo anche il genere femminile (Chini, Ferraris, 2003).

Ricordiamo infine che le vocali finali su cui il numero e il genere si marcano sono atone e quindi scarsamente percettibili nella catena fonica (Chini, Ferraris, 2003). Se aggiungiamo a questa considerazione che il sistema vocalico inglese e italiano differiscono molto (per approfondimenti cfr. Negri, 1996) e che la percezione uditiva nell'apprendente inglese dell'italiano L2 subisce pertanto una pesante interferenza dalla L1 (Costamagna, 2008), possiamo concludere che la percezione acustica della variazione morfologica del SNI è decisamente difficoltosa.

La flessione morfologica del SNI, benché di fatto onnipresente nell'*input*, si presenta dunque come un tratto linguistico decisamente opaco e di scarsa salienza percettiva, caratteristiche che lo rendono di acquisizione lenta e difficile (Berretta 1990, Chiapedi, 2010). Tutte queste considerazioni rivelano come la morfosintassi del SNI sia degna di particolare attenzione glottodidattica.

#### 2.4. *La sintassi del sintagma nominale italiano*

L'ordine basico degli elementi del SNI è detto progressivo, in quanto i modificatori della testa del sintagma sono disposti da sinistra verso destra:

- 1) un libro interessante, lungo e difficile.
- 2) quella casa gialla e grande.

L'ordine basico degli elementi del SNI è, dunque

**articolo/dimostrativo + nome + aggettivo<sup>9</sup>.**

#### 2.5. *La sintassi del sintagma nominale inglese*

La sintassi del SNE presenta delle importanti differenze rispetto al SNI. Nel SNE abbiamo, infatti, un ordine opposto, detto regressivo, in cui i modificatori della testa si pongono alla sinistra della testa (Simone, 1990 par. 9.4):

- 3) a red, expensive, fast car.
- 4) this ugly woman.

<sup>9</sup> Ai fini di questo studio considereremo solo la funzione aggettivale restrittiva, più prototipica e comune in italiano, anche perché è quella che per prima viene trattata in un corso di lingua italiana per stranieri. Non ci occuperemo quindi dell'ordine aggettivo + nome, portatore di differenze di registro, coinvolgimento del parlante e spesso usato in espressioni metaforiche (cfr. Dardano, Trifone, 1995: 517).

L'ordine basico degli elementi del SNE è, dunque

**articolo/dimostrativo + aggettivo + nome.**

## 2.6. L'acquisizione della sintassi da parte di apprendenti anglofoni

L'ordine testa-modificatore del SNI è considerato un ordine tipologicamente poco marcato che non presenta particolari difficoltà; anche se la letteratura acquisizionale riferisce a riguardo solo alcune rare devianze, principalmente in interlingue di sinofoni (Andorno *et alii*, 2003), abbiamo spesso osservato che, almeno nei primi stadi dell'interlingua di anglofoni, la struttura sintattica del SNE ha un'influenza su quella del SNI, manifestandosi tramite un transfer negativo e dando vita a espressioni quali:

- 5) una rossa casa.
- 6) una verde macchina.
- 7) una gialla moto.

Abbiamo ritenuto quindi importante cercare delle soluzioni glottodidattiche che possano aiutare gli apprendenti anglofoni ad acquisire più facilmente l'ordine nome + aggettivo del SNI.

## 3. QUESTIONI GLOTTODIDATTICHE PRELIMINARI

L'ambito glottodidattico in cui questo lavoro si muove è, come accennato nell'introduzione, quello sperimentale: partendo da premesse teoriche si elaborano delle teorie d'insegnamento che vengono testate usando un metodo scientifico (Rastelli, 2009, cap. 1). Per far questo, però, abbiamo bisogno di fattorizzare, ovvero "scomporre" l'attività dell'insegnante<sup>10</sup> in alcuni elementi variabili nei diversi percorsi glottodidattici. La fattorizzazione, in questo lavoro, annovera quattro variabili:

- A. tipo di *input* e suo trattamento, sia orale sia scritto: quale tipo di materiale è stato fornito agli studenti? Quali tecniche sono state usate in classe per far sì che l'*input* fosse più saliente e percepibile?
- B. trattamento della grammatica: con quale grado di esplicitezza è stata trattata la grammatica? Sono stati assegnati esercizi grammaticali espliciti?
- C. *feedback*: che tipo di *feedback* è stato applicato in classe alle produzioni degli studenti?
- D. estensione temporale: durante il corso per quanto tempo e con quale continuità si è data attenzione al tratto linguistico in questione?

Andiamo ora ad approfondire le variabili introdotte esaminandole una ad una più nel dettaglio.

<sup>10</sup> Con "attività dell'insegnante" intendiamo qui tutte le scelte (preparazione dei materiali, stesura del sillabo, ecc...) e il comportamento dell'insegnante in classe (tipo di correzioni, esplicitazione o meno delle regole grammaticali, ecc...).

### 3.1. Variabile A

Nel pianificare le caratteristiche della variabile A siamo partiti da alcune considerazioni sull'ipotesi glottodidattica del *noticing*<sup>11</sup> che postula che niente può essere acquisito senza il giusto livello d'attenzione selettiva e che quindi notare un elemento linguistico è il primo passo da compiere verso la sua acquisizione.

Il livello di attenzione selettiva che gli studenti hanno riguardo ai fenomeni linguistici dipende essenzialmente da due fattori, uno interno al sistema linguistico e uno esterno.

Con fattore interno ci riferiamo a un fenomeno facilmente esperibile dagli insegnanti di lingua. Possiamo infatti notare che alcuni tratti linguistici vengono notati in misura minore rispetto ad altri e percepiti con più difficoltà nelle abilità ricettive. Proprio questi elementi vengono tendenzialmente omessi nelle abilità produttive e, secondo Doughty (2003), i motivi sottostanti a questo scarto (perceptivo e produttivo) sono tre:

- non tutti i tratti linguistici hanno la stessa importanza comunicativa: l'assenza o la scorrettezza di alcuni di essi non compromette la riuscita comunicativa quanto l'assenza o la scorrettezza di altri;
- non tutti i tratti linguistici presentano la stessa salienza acustica: le variazioni fonetiche di alcune componenti linguistiche sono di più difficile percezione di altre, diventando così all'orecchio dello studente meno chiare e più difficili da notare;
- la diversità fra la lingua madre e la lingua target: maggiore è la distanza fra le due lingue, minore sarà la possibilità di *noticing*.

Con fattore esterno facciamo riferimento a quella serie di accorgimenti a cui l'insegnante può ricorrere per attrarre l'attenzione selettiva dei discenti su un dato elemento linguistico. Durante una lezione possiamo infatti scegliere di evidenziare in vari modi alcuni elementi dell'input scritto che diamo agli studenti, ad esempio usando diversi colori, sottolineando o scrivendo con caratteri maiuscoli. Allo stesso modo possiamo favorire il *noticing* di alcune strutture nel nostro input orale, ad esempio con innalzamenti del tono di voce o scandendo le parole in modo enfatico.

L'insegnante dovrebbe quindi porre più attenzione a facilitare il *noticing* di quei tratti linguistici internamente opachi, che per loro natura risultano più difficoltosi nel destare l'attenzione selettiva dei nostri studenti

Le teorie di apprendimento linguistico che maggiormente prestano attenzione alla questione del *noticing* prendono il nome di *Form-Focused Instruction* (FFI, Long 1991, Pallotti, 1998, cap. 5, Ellis, 2001). La FFI si oppone a un insegnamento basato sul solo scambio comunicativo (questo tipo di approccio viene chiamato *focus on meaning*), ma postula che un insegnamento maggiormente efficace debba, in qualche modo, convogliare l'attenzione dei discenti alle forme linguistiche. Esistono due tipologie di FFI: il *focus on forms*, che considera lo studio di una lingua straniera come un processo di accumulo di entità distinte, spiegate in modo esplicito dall'insegnante e presentate in un lasso di tempo determinato agli studenti, e il *focus on form*, in cui l'insegnante attira l'attenzione degli studenti sulle strutture linguistiche quando queste appaiono durante le attività di classe; applicando un *focus on form* la lezione manterrà un costante scopo comunicativo anche se, talvolta, l'insegnante indirizzerà l'attenzione dei discenti sulle forme che "emergono" durante le attività comunicative (Long, 1991, Long, Robinson,

<sup>11</sup> Per discussioni e basi teoriche sul *noticing* si vedano principalmente Schmidt (1990, 1993 e 2001).



1998, Della Putta, 2008). Nella nostra sperimentazione abbiamo applicato entrambe le tipologie di FFI e, contestualmente al *focus on form*, abbiamo utilizzato diverse tecniche per rendere maggiormente percepibili le forme linguistiche oggetto del presente studio.

### 3.2. Variabile B

La seconda variabile da noi considerata è il grado di esplicitezza con cui abbiamo affrontato in classe la grammatica; questa variabile, messa in relazione con A, ci permette di definire due diversi tipi di *focus on form*: uno implicito, in cui non si tratta esplicitamente la grammatica e uno esplicito, in cui trova spazio anche la riflessione grammaticale, sia essa di carattere induttivo o deduttivo (Doughty, 2003 e Rastelli, 2009: 54 e segg). Infatti, se il *focus on forms* prevede di fatto sempre un insegnamento esplicito della grammatica, il *focus on form* può prevedere diversi gradi di esplicitezza.

Il dibattito teorico sui vantaggi e sugli svantaggi della presentazione esplicita della grammatica è molto ampio e impossibile da riassumere in questa sede. Tuttavia una serie di esperimenti condotti sia in contesto artificiale sia nel contesto classe fanno propendere per una maggiore efficacia di un insegnamento esplicito<sup>12</sup>.

### 3.3. Variabile C

Il *feedback* è un tratto dell'attività didattica che può mostrare diversi gradi di variabilità. La scelta dell'insegnante può spaziare dalla decisione di non correggere le produzioni degli apprendenti, a quella di farlo solo in alcuni contesti (ad esempio durante lo svolgimento di esercizi guidati) o di farlo sempre. Anche qui la letteratura a riguardo è ampia e non mancano punti di vista diversi sulla questione. Alcuni studiosi (Long, 2007, Song, 2007 e Leeman, 2003) concordano però sull'efficacia del *recast*, ovvero di quella strategia di *feedback* negativo che prevede la riformulazione corretta e immediata della produzione errata dello studente senza che questo venga distolto da ciò che sta dicendo. Tale *feedback*, applicato alla correzione di tratti linguistici scarsamente salienti e trasparenti come il SNI, sembra aiutare il loro apprendimento proprio perché viene messo in atto un processo attentivo su elementi altrimenti ignorati dagli apprendenti. Ecco un esempio di *recast*:

Stud.: "Ho visto una fiore rossa, al parco..."

Ins.: "Ah, hai visto un fiore rosso, al parco! E dove?"

### 3.4. Variabile D

L'ultima variabile riguarda il tempo di lavoro che è stato dedicato al tratto linguistico oggetto del nostro studio. Sebbene tutti e tre i gruppi partecipanti al nostro studio

<sup>12</sup> Si vedano le discussioni a riguardo in DeKeyser (1997) - su come aiutare l'acquisizione della morfologia - e, più in generale, in DeKeyser (2003).

abbiano seguito le stesse ore di istruzione formale (90, cfr. § 4), abbiamo voluto testare se un'attività didattica episodica sul tratto linguistico in oggetto si dimostrasse meno efficace di un'attività didattica prolungata e trasversale a tutto o a parti del corso.

#### 4. GLI STUDENTI E I TEST

Gli studenti che hanno preso parte a questa sperimentazione sono 15 studenti anglofoni in Italia per un periodo variabile dai 3 ai 9 mesi, partecipanti a un progetto di scambio di studio presso l'Università Cattolica di Milano. Tutti gli studenti erano accomunati da alcune caratteristiche che rendevano il nostro campione di apprendenti omogeneo e compatto. In primo luogo, nessuno di loro aveva mai studiato italiano prima dell'arrivo in Italia e il loro livello di conoscenza di altre lingue romanze era molto scarso o, in alcuni casi, nullo. Per quanto riguarda l'esposizione alla L2, per la maggior parte degli apprendenti il corso di lingua italiana offerto dall'università ospitante costituiva l'unica occasione di esposizione alla lingua, data la scarsa interazione con i parlanti nativi al di fuori dal contesto accademico. Inoltre, tutti gli studenti seguivano i corsi disciplinari previsti dal loro piano di studi in lingua inglese.

Abbiamo formato tre gruppi di cinque apprendenti ciascuno che hanno ricevuto tre trattamenti didattici diversi. Ecco le caratteristiche degli apprendenti di ciascun gruppo più nel dettaglio, come emerso dal questionario sociolinguistico loro sottoposto (appendice A):

Studente	Nazionalità	Mesi di studio dell'italiano	Esposizione all'italiano	Altre lingue
<b>GRUPPO 1</b>				
Studente 1	USA	3 mesi	- non vive con italiani - parla italiano nella vita quotidiana	- poco spagnolo
Studente 2	USA	3 mesi	- vive con italiani - parla italiano nella vita quotidiana - guarda la TV italiana ogni giorno	- poco spagnolo - poco francese
Studente 3	USA	3 mesi	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana - guarda poco la tv italiana	- ha studiato spagnolo ma non ricorda nulla
Studente 4	USA	3 mesi	- vive con italiani - parla italiano nella vita quotidiana - non guarda la tv italiana	- un po' giapponese
Studente 5	USA	3 mesi	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana.	- poco spagnolo

<b>GRUPPO 2</b>				
Studente 6	USA	3 mesi	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana	- cinese molto bene
Studente 7	USA	3 mesi	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana - guarda la TV italiana 1 o 2 volte alla settimana	- nessuna
Studente 8	AUS	3 mesi	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana - guarda la TV italiana 1 o 2 volte alla settimana	- poco francese - poco giapponese
Studente 9	USA	3 mesi	- non vive con italiani - parla italiano nella vita quotidiana	- poco spagnolo
Studente 10	AUS	3 mesi	- vive con italiani - parla italiano nella vita quotidiana	- nessuna
<b>GRUPPO 3</b>				
Studente 11	USA	3 mesi	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana - guarda la Tv italiana 1 o 2 volte alla settimana	- nessuna
Studente 12	USA	3 mesi	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana	- discretamente spagnolo (la famiglia è di origini argentine) - poco francese
Studente 13	USA	3 mesi e mezzo	- non vive con italiani - non parla italiano nella vita quotidiana	- nessuna
Studente 14	USA	3 mesi	- non vive con italiani - parla poco italiano nella vita quotidiana - guarda la Tv italiana 1 o 2 volte alla settimana	- poco spagnolo
Studente 15	USA	3 mesi	- non vive con italiani - parla poco italiano nella vita quotidiana - guarda la Tv italiana 1 o 2 volte alla settimana	- poco spagnolo

Il corso di lingua italiana frequentato si articolava in due parti: una prima parte di 50 ore più intensive (in circa un mese) e una seconda parte di 40 ore diluite in un lasso di tempo più lungo, circa due mesi. Tutti gli studenti partecipanti a questo studio hanno quindi seguito 90 ore di istruzione formale per un'estensione temporale di circa tre mesi.

L'obiettivo del corso era quello di sviluppare la competenza comunicativa dei parlanti mirando al raggiungimento di un livello che permettesse loro di inserirsi nella realtà italiana e di interagire con i nativi nelle situazioni di vita quotidiana.

Gli autori di questo articolo sono stati gli unici due insegnanti presenti in aula e si sono giornalmente alternati nell'attività di docenza. Abbiamo somministrato i test finali a circa una settimana dalla fine dei corsi senza informare gli studenti sugli obiettivi della nostra sperimentazione. Le modalità di test sono state due, una orale, in cui gli studenti hanno descritto le differenze fra due figure, e una scritta, in cui è stato chiesto ai discenti di assegnare l'articolo ad alcune parole e poi di volgerle al plurale. Abbiamo esplicitamente chiesto a tutti i partecipanti di poter registrare la loro voce durante lo svolgimento del test orale.

Passiamo ora alla descrizione delle scelte didattiche fatte per ognuno dei tre gruppi considerando le quattro variabili (A, B, C, D) presentate nel § 3, entrando così nel dettaglio dell'attività didattica; in seguito (§ 4.4), presenteremo dettagliatamente i due test a cui abbiamo sottoposto gli studenti.

#### 4.1. *Il gruppo 1*

##### 4.1.1. *Variabile A*

Per il primo gruppo (d'ora in poi G1) abbiamo adottato il manuale di lingua italiana per apprendenti anglofoni *Italian Espresso*<sup>13</sup> come unico *input* scritto per tutta la durata dei corsi. Il manuale presenta un tipo di sillabo integrato e lineare, basato su strutture grammaticali e funzioni, in cui gli *item* linguistici sono isolati in segmenti e ordinati secondo una scala di difficoltà. La modalità di trattazione e di esercizio sulla lingua che tale testo propone fanno pensare a un metodo vicino al *focus on forms*.

L'*input* orale fornito dal parlato degli insegnanti è stato modulato in base ai destinatari e al loro livello di comprensione, gradualmente crescente, adottando “un livello di esplicitzza che sia adeguato a quello che gli studenti sanno e possono comprendere”, con “chiarimenti sui contenuti e i concetti attraverso riformulazioni, ripetizioni, esempi e analogie” (Coonan, 2002: 145). Tuttavia non abbiamo attuato, in questo gruppo, particolari scelte che potessero attirare l'attenzione degli apprendenti sulla struttura e la correttezza del SNI.

<sup>13</sup> Bultrini P., Graziani F., Magnani N. (2006), *Italian Espresso*, Firenze, Alma Edizioni.

#### 4.1.2. Variabile B

Le strutture del SNI vengono affrontate in diverse unità del libro adottato, rispettivamente nella prima, seconda, terza e quinta<sup>14</sup>.

Nella seconda unità del manuale (*Buon appetito!*) viene presentato il genere e il numero dei sostantivi delle prime tre classi. Nella terza unità (*Io e gli altri*) vengono illustrati i nomi di professione e si trovano sostantivi di prima e seconda classe (*operaio/a*), nomi comuni in *-ante* e *-ista* (*cantante, farmacista*) e nomi maschili in *-ore* con i corrispettivi morfemi femminili *-essa* e *-trice* (*professore/professoressa, attore/attrice*).

Un'introduzione alla differenza di genere dell'aggettivo appare nella prima unità del libro (*Primi contatti*), dove si mostrano degli esempi chiari, basati su un criterio semantico trasparente; è però solo alla quinta unità (*In giro per l'Italia*) che vengono introdotte la prima e la seconda classe degli aggettivi con le rispettive variazioni morfologiche di genere e di numero.

In tutte le unità del libro, dopo la lettura o l'ascolto di un input iniziale che consiste in un dialogo, in un breve testo scritto o in un'attività lessicale, gli studenti sono chiamati a riflettere su uno specifico argomento grammaticale tramite un percorso induttivo e una riflessione esplicita sulle regole. Successivamente vengono proposti esercizi e attività al fine di attivare le regole grammaticali. La grammatica viene sistematizzata principalmente grazie all'uso di tabelle riassuntive che devono essere riempite dagli apprendenti e che fanno sempre uso della metalingua per descrivere il "funzionamento" del tratto grammaticale in questione.

La maggior parte degli esercizi svolti dagli studenti rientra nella categoria di compiti che potremmo definire di manipolazione linguistica. Appaiono soprattutto attività di *fill in the blanks* e di *repetition drills* (cfr. pagg. 23, 24, 25, 37, 61 e 62 di *Italian Espresso*) dove l'attenzione dei discenti è rivolta a una manipolazione linguistica consapevole e all'uso coerente delle regole apprese più che alla comunicazione spontanea. Va comunque notato che il taglio comunicativo del corso ha escluso *drills* addestrativi trasformandoli in scambi comunicativi immersi in un contesto situazionale, cioè, seppur preordinati e strutturati, dotati di significato (Balboni, 1998).

#### 4.1.3. Variabile C

Il feedback che abbiamo fornito a questo gruppo è stato vario ed è stato selezionato considerando il tipo di attività o esercizio svolto dagli studenti. Con gli esercizi più strutturati come *role-play* guidati e *repetition drills*, il feedback correttivo è stato di *recast*, di *repair initiation* ("sicuro?..") e di *positive evaluation/no positive evaluation* ("Bene...", "Mmm, forse no...")<sup>15</sup>. Nelle attività di parlato più libero o negli interventi spontanei degli apprendenti, dove l'obiettivo principale è la comunicazione, è stato scelto

<sup>14</sup> Quelle indicate sono esclusivamente le unità inerenti gli argomenti che abbiamo preso in esame nella nostra ricerca.

<sup>15</sup> Per un approfondimento su queste tecniche correttive cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 242 e segg.

tendenzialmente il *recast* e molto spesso abbiamo accettato quegli errori che non compromettessero la trasmissione del messaggio.

#### 4.1.4. Variabile D

Una volta trattati, gli elementi costitutivi del SNI non appaiono più all'interno del sillabo del libro. Abbiamo dunque concentrato il lavoro su di essi nelle unità sopracitate (di conseguenza solo in alcune specifiche giornate del corso) e lo abbiamo ripreso solo in alcuni sporadici casi, principalmente attraverso il nostro intervento correttivo.

#### 4.2. Il gruppo 2

Parte del materiale usato con il secondo gruppo (G2) è stato elaborato in collaborazione con l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno all'interno del progetto "Curriculum Minimo di Italiano" (CMI)<sup>16</sup>.

Il CMI si pone come obiettivo la creazione di un corso di breve durata in cui il criterio base seguito nella sua pianificazione e nella creazione dei materiali di input è il raggiungimento di un'efficacia comunicativa il più alta possibile con il minor sforzo d'apprendimento. Per questo motivo si cerca di sfruttare sia la capacità degli apprendenti di costruire in modo creativo le proprie regole e di far avanzare l'apprendimento confrontando queste con quanto ricavato dall'*input*, sia il vantaggio che nasce dalle conoscenze linguistiche della lingua madre<sup>17</sup>.

Seguendo alcune indicazioni del CMI abbiamo quindi strutturato il corso rivolto al G2: il materiale prodotto non contiene nessuna trattazione grammaticale esplicita, il percorso delle unità didattiche si articola sulla presentazione di *chunks* lessicali non analizzati e nel continuo riutilizzo di questi in differenti *role-play*, lo studente lavora con schede che riassumono le funzioni comunicative principali e che sono sempre consultabili come una sorta di dizionario personale (si veda l'esempio riportato a pagina 43).

Il percorso CMI prevede cinque contesti comunicativi (presentarsi, ordinare al ristorante, descrivere luoghi e persone, chiedere informazioni stradali) che gli studenti devono essere in grado di affrontare per poter raggiungere un livello linguistico di sopravvivenza adeguato alle loro esigenze.

<sup>16</sup> Per ulteriori informazioni a riguardo: CMI, [www.italianosubito.ch](http://www.italianosubito.ch)

<sup>17</sup> Un esempio di quest'ultimo punto sono le schede lessicali elaborate dal progetto. Esse sono composte da parole definite "parole gratis", cioè da quei sostantivi trasparenti da L1 a L2 e comprensibili agli apprendenti o immediatamente o mediante un adeguamento formale minimo fra la forma italiana e quella inglese. Si tratta nello specifico di internazionalismi (es. taxi, bar) e di lessico condiviso dall'inglese e dall'italiano (es. stazione, idea, informazione).

<p style="text-align: center;"><b>Proporre qualcosa (1)</b> (<i>To propose</i>)</p> <p>Andiamo al ..... (cinema)? Shall we go to ... (the cinema)? Facciamo un giro ..... (in città)? Shall we go for a walk..... (in the city). Cosa facciamo? What do we do?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Proporre qualcosa (2)</b> (<i>To propose</i>)</p> <p>Hai voglia di... (vedere un film)? Do you feel like ... (watching a movie)? Perché non... (andiamo al cinema)? Why don't we. go ... (to the cinema)?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Essere d'accordo</b> (<i>To agree</i>)</p> <p>Sì / Sì, va bene. Yes/ Yes, it's ok! D'accordo. I agree. Bello / Fantastico. Nice! Fantastic. Mi piace molto. I like it very much. Sì, perfetto. Yes, perfect. Volentieri. With pleasure.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Non essere d'accordo</b> (<i>To disagree</i>)</p> <p>No / No, grazie. No/ No thank you. Non sono d'accordo. I don't agree. Non mi piace. I don't like it. Che noia! It's boring! Non so cosa fare. I don't know what to do.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Dove e quando ci vediamo?</b> (<i>Where and when shall we meet?</i>)</p> <p>Quando ci vediamo? When shall we meet? Dove ci vediamo? Where shall we meet? Qui? Here?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Espressioni di tempo</b> (<i>Time expressions</i>)</p> <p>Oggi / today. Sempre / mai always / never. Stasera this evening. Alle 6 at 6 p.m. Presto/ tardi early / late. È alle 10 It's at 10 p.m.</p>

#### 4.2.1. Variabile A

Nel G2 per le prime 30 ore di corso abbiamo utilizzato materiale creato ad hoc da chi scrive, basato sulle linee guida del CMI sopracitate. Le rimanenti 60 ore sono state coperte dallo stesso manuale di testo adottato per il G1, partendo dall'unità 5.

A differenza del manuale *Italian Espresso*, il materiale creato ad hoc propone la lingua esclusivamente come strumento di comunicazione e, il meno possibile, come oggetto di studio. Il suo sillabo si rifà a un approccio funzionale-comunicativo, in cui lo sviluppo di competenze comunicative è l'obiettivo principale.

Per le prime 30 ore di corso non abbiamo messo in atto tecniche di facilitazione dell'*input* particolari, né orali né scritte. Nelle rimanenti 60 ore abbiamo introdotto il *visual enhanced input* (Sang-Ki, Hung-Tzu, 2008) come supporto alla presentazione di materiale linguistico in cui appare il SNI. Si tratta di una modalità di presentazione dell'*input* linguistico che si prefigge di accrescere l'attenzione dello studente sull'esistenza e l'importanza di uno (o più) fenomeni linguistici. Attraverso un particolare trattamento

grafico, come ad esempio la sottolineatura, l'utilizzo di un colore differente o la scrittura con lettere maiuscole, viene evidenziata quella forma target del testo verso cui si vuole attrarre l'attenzione. Nello specifico, nelle nostre classi abbiamo fornito del materiale di lettura extra (in aggiunta al libro) con l'accordo del SNI sottolineato in modo da attirare l'attenzione dell'apprendente sul fenomeno e sulle sue forme. Abbiamo anche utilizzato il *visual enhanced input* per presentare input linguistico scritto alla lavagna: nelle frasi scritte alla lavagna, segnalavamo gli esempi di SNI graficamente, con lettere maiuscole e sottolineature, non fornendo però alcuna spiegazione esplicita del fenomeno.

In conclusione, se nelle prime 30 ore non abbiamo adottato nessuna strategia di miglioramento percettivo dell'*input* né abbiamo esplicitato alcuna regola grammaticale, nelle ultime 60 ore di corso abbiamo diretto più esplicitamente l'attenzione degli studenti verso le strutture del SNI. Si è quindi passati dalla prima parte del corso, molto vicina a un *focus on meaning*, alla seconda, caratterizzata da un *focus on form implicito*.

#### 4.2.2. Variabile B

In G2 non abbiamo mai trattato le regole morfosintattiche del SNI esplicitamente. Abbiamo presentato esempi delle strutture del SNI, seguendo le modalità descritte in 4.2.1 nelle prime quattro giornate di corso, iniziando dall'accordo di genere dell'aggettivo di prima classe su base semantica chiara, legata a referenti animati, per poi passare alla seconda classe degli aggettivi, inizialmente solo al singolare. Nella seconda giornata abbiamo affrontato il genere e il numero dei sostantivi delle prime tre classi, mentre nella terza e quarta giornata abbiamo presentato tutti i target del SNI declinati per genere e numero.

Nel caso di sostantivi singolari fornivamo sempre il corrispettivo articolo determinativo e, nel caso di sostantivi plurali, un numerale o un quantificatore (*un chilo di...*, *un litro di*, ecc...).

Tale scelta riflette la volontà di non isolare i due item linguistici, di non trattarli in momenti differenti del percorso didattico, ma di combinarli in *chunks* non analizzati che l'apprendente usa da subito in un contesto comunicativo.

Anche l'accordo della testa con l'aggettivo è stato presentato come *chunk*: dapprima sono stati introdotti quegli accordi di genere e numero che risultano assonanti e più facilmente gestibili come *i capelli bianchi*, *la ragazza alta* o *il ragazzo magro*, per passare poi ad accordi meno trasparenti come *il negozio elegante* o *le università famose*.

All'*input* non abbiamo mai fatto precedere né seguire una spiegazione grammaticale del fenomeno; solo alla conclusione delle attività abbiamo fornito una tabella riassuntiva, priva di metalingua, consultabile dagli apprendenti e mai formalmente utilizzata durante la lezione. I fenomeni linguistici non sono stati isolati e trattati singolarmente ma, piuttosto, in combinazione.

Per quanto riguarda gli esercizi, abbiamo preferito lavorare su *chunks* e sulla ripetizione attraverso attività comunicative come i *role play*, che consentono un riutilizzo intensivo delle regolarità linguistiche introdotte, favorendo da un lato la memorizzazione delle regole e tendendo dall'altro alla formazione di automatismi morfosintattici e testuali (Balboni, 1998). Non abbiamo mai proposto esercizi di *fill in the gaps* e *drills*, nemmeno nell'assegnazione di compiti da svolgere a casa; ci siamo concentrati su compiti che potremmo definire di comunicazione naturale, dove l'attenzione dello



studente è rivolta alla comunicazione di un'idea più che alle forme della lingua e dove il parlante si serve quindi in modo subconscio delle regole grammaticali acquisite. Citiamo come esempio *referential questions, role play, task e true/false exercises* (Balboni, 1998).

#### 4.2.3. Variabile C

Per il G2 abbiamo scelto due tipi differenti di *feedback*. Nelle prime 30 ore di corso abbiamo fornito un feedback quasi esclusivamente positivo, in cui ogni produzione degli apprendenti è stata accettata e valutata solo da un punto di efficacia comunicativa. Il nostro intervento è stato dunque limitato ai casi in cui fosse compromesso il passaggio delle informazioni. Tale modalità correttiva segue l'idea che l'insegnamento può essere tanto più efficace quanto meno vistoso, e cerca di riprodurre, per quanto possibile, un contesto di apprendimento naturale (Bettoni, 2001: 136).

Nelle ultime 60 ore del corso il *feedback* fornito dagli insegnanti sulla correttezza del SNI è avvenuto sotto forma di *recast*. Questa forma correttiva è stata applicata selettivamente solo sul SNI e non su altre strutture errate nella produzione dei discenti (non sugli errori della morfologia verbale, ad esempio). Abbiamo ritenuto utile usare in questo modo il *recast* perché, così facendo, gli studenti hanno potuto più facilmente associare il nostro intervento correttivo solo a errori commessi sulle strutture del SNI, aumentando così le possibilità di *noticing* dei loro stessi errori.

#### 4.2.4. Variabile D

Dopo le prime 30 ore iniziali, in cui il fenomeno è stato presentato e usato tramite *chunks*, è stata posta costante attenzione alle strutture del SNI, mantenendo costanti per le restanti 60 ore le correzioni e la facilitazione percettiva del fenomeno.

### 4.3. Il gruppo 3

#### 4.3.1. Variabile A

Il materiale utilizzato dal terzo gruppo (G3) è stato lo stesso adottato dal G2 (cfr. 4.2).

Per quanto riguarda il trattamento dell'input, in G3 abbiamo scelto di applicare da subito (dopo le prime 10 ore di corso) interventi didattici quali il *visual enhanced input*, una serie di attività sulla fonetica e l'*auditory recast*, ovvero l'innalzamento della voce del parlante sui punti critici di una frase o di una singola parola pronunciata. Lo scopo di porre tale accento enfatico è quello di attrarre l'attenzione uditiva dell'ascoltatore e di renderlo implicitamente più consapevole della presenza e dell'importanza di un particolare tratto fonetico. I tre interventi sono stati effettuati per tutta la durata del corso (tranne le attività sulla fonetica, cfr. oltre) e hanno avuto l'obiettivo comune di aumentare il grado di *noticing* degli studenti sulla morfosintassi del SNI. In G3 ci siamo quindi impegnati a enfatizzare le strutture del SNI in tutto l'input orale fornito in classe.

Inoltre, abbiamo dato maggiore attenzione alla fonetica somministrando agli studenti attività di ricezione e produzione fonetica per tutte le prime 50 ore di corso; queste attività miravano soprattutto ad aumentare la possibilità di discriminazione sonora delle vocali finali in sillaba atona, attraverso le quali si manifestano le categorie di genere e numero nel SNI.

#### 4.3.2. Variabile B

Il G3 è stato caratterizzato da *focus on form esplicito* e da una trasversale trattazione del SNI.

Dopo una prima esposizione all'input priva di riflessione esplicita in cui gli apprendenti sono stati chiamati a formulare le prime frasi utilizzando il lessico introdotto sotto forma di *chunks* non analizzati (prime 10 ore di corso), abbiamo deciso di introdurre la riflessione esplicita sulle strutture del SNI. Sono state date spiegazioni esplicite delle regole morfosintattiche e i *chunks* sono stati così analizzati e spiegati.

Gli apprendenti hanno lavorato con una gamma piuttosto varia di esercizi. A fianco di attività comunicative quali *task* e *role play*, sono stati proposti esercizi e attività che sfruttassero i *chunks* introdotti a lezione, ad esempio esercizi di *incastrati di parole* o *incastrati di frammenti di frasi* che attivano soprattutto meccanismi sintattici e semantici (Balboni, 1998). Tali esercizi sono stati affiancati da *fill in the gaps* e *drills*: esercizi di stampo più comunicativo si sono alternati a esercizi di più spiccata manipolazione linguistica. In G3 sono stati assegnati, per tutta la durata del corso, esercizi a casa, soprattutto *drills* e *fill in the gaps*.

#### 4.3.3. Variabile C

Il *feedback* fornito al G3 è stato quasi esclusivamente attuato mediante *auditory recast*, al fine di stimolare l'attenzione uditiva degli apprendenti sulle forme della morfologia del SNI. Anche qui, come fatto in G2 con il *recast*, abbiamo applicato selettivamente l'*auditory recast* solo sugli errori inerenti al SNI.

#### 4.3.4. Variabile D

Come per G2, l'estensione temporale dedicata alla trattazione del SNI non è stata episodica, ma trasversale, cioè presente all'interno di tutto il corso di lingua. È importante notare che l'SNI non è mai stato l'argomento specifico di una lezione, ma è stata data costante attenzione alla sua facilitazione percettiva e alla sua esercitazione esplicita.

Nella tabella che segue proponiamo una schematizzazione dei diversi trattamenti glottodidattici dei tre gruppi:

	Variabile A	Variabile B	Variabile C	Variabile D
<b>G1</b>	- <i>focus on forms</i> - nessun intervento particolare per favorire <i>noticing</i> SNI.	- grammatica esplicita.	- varie tecniche di <i>feedback</i> , nessuna mirata a SNI.	- episodico, concentrato in alcune giornate del corso.
<b>G2</b>	- <i>focus on meaning</i> (30 ore) + <i>focus on form</i> (60 ore). - <i>visual enhanced input</i> (60 ore).	- grammatica implicita.	- <i>feedback</i> positivo (30 ore) + <i>recast</i> su SNI (60 ore).	- trasversale all'intero corso.
<b>G3</b>	- <i>focus on meaning</i> (10 ore) + <i>focus on form</i> (80 ore). - <i>visual enhanced input</i> (80 ore). - <i>auditory recast</i> (80 ore). - esercizi di fonetica su strutture SNI (prime 50 ore del corso).	- grammatica esplicita.	- <i>auditory recast</i> su SNI (80 ore).	- trasversale all'intero corso.

#### 4.4. I test

I test, somministrati a circa una settimana dalla fine del corso, sono stati due, uno orale e uno scritto.

Il test orale consiste nell'esecuzione di un compito comunicativo: abbiamo chiesto agli studenti di descrivere due immagini molto simili in cui compaiono alcune differenze nei colori e nel numero degli oggetti rappresentati.

Contestualmente alla spiegazione del compito da svolgere, abbiamo consegnato ai partecipanti un glossario di riferimento in cui appariva tutto il lessico necessario per il completamento del compito<sup>18</sup> e abbiamo fornito alcune frasi di esempio in inglese.

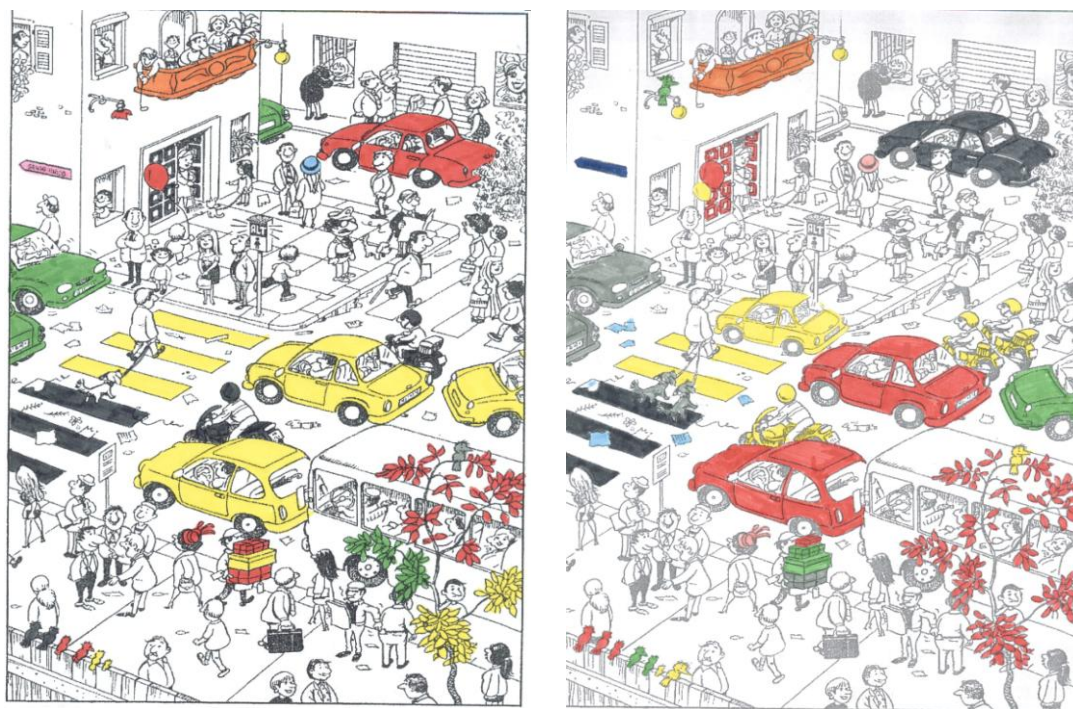
Come detto in precedenza (cfr. par. 2.1), le classi nominali su cui si è concentrato il lavoro sono le prime tre. Per quanto riguarda gli aggettivi, abbiamo scelto di testare solo gli aggettivi qualificativi appartenenti alle prime due classi e due aggettivi invariabili, *blu* e *rosa*. Da notare che nelle produzioni orali degli apprendenti sono apparsi degli aggettivi numerali cardinali (due, tre, ecc...), invariabili nella forma non essendo sensibili all'accordo morfologico.

Nel test orale abbiamo lasciato libertà di scelta dell'articolo: gli studenti hanno scelto autonomamente se usare l'articolo determinativo, l'indeterminativo, l'aggettivo dimostrativo o l'aggettivo numerale per i referenti plurali.

Prima di cominciare la registrazione, mostravamo le immagini allo studente per circa un minuto, a seguito del quale iniziava a elencare le differenze. Nel corso dell'esercitazione abbiamo talvolta suggerito singoli lessemi, privi però di qualsiasi *target* nominale, in modo da non fornire alcun indizio sul genere di appartenenza. Abbiamo inoltre diretto la comunicazione invitando l'apprendente a descrivere alcuni oggetti specifici. Abbiamo registrato con un registratore vocale le prove degli studenti.

<sup>18</sup> Sono stati forniti nomi e aggettivi al singolare. Non è stato fornito l'articolo. L'apprendente ha potuto consultare la pagina di glossario durante tutta la durata della prova orale.

Nella seguente tabella troviamo le due immagini usate per l'elicitazione dei dati orali<sup>19</sup>:



Il test scritto consisteva nello svolgimento di un esercizio grammaticale ed era composto da una lista di 25 sostantivi, di cui 8 della prima classe (32%), 8 della seconda (32%) e 9 della terza (36%), di cui 5 maschili e 4 femminili. Abbiamo richiesto l'inserimento dell'articolo determinativo davanti ai nomi, tutti forniti al singolare, e, successivamente, la trasformazione dell'articolo e del sostantivo al plurale. Il tempo a disposizione è stato di quattro minuti. All'interno della lista proposta figuravano, tra gli altri, due nomi di genere femminile caratterizzati da tipici suffissi femminili: *pittrice* e *studentessa*. Questi sostantivi sono stati volutamente inseriti per verificare l'attribuzione del genere ai nomi basata non più sull'indizio di una singola vocale finale ma su un suffisso più complesso.

<sup>19</sup> Le immagini sono state tratte dal sito del 4th International Symposium on *Processability, Second Language Acquisition and Bilingualism* tenuto a Sassari nell'Aprile 2004.  
[http://www.nebrhijos.com/processability/mat/componi\\_im/immagini.htm](http://www.nebrhijos.com/processability/mat/componi_im/immagini.htm)

TEST SCRITTO			
Metti l'articolo determinativo davanti al nome e volgi l'intero sintagma al plurale. Es: <u>la</u> campana/ <u>le</u> campane.			
1) casa 2) pittrice 3) piatto 4) libro 5) mela 6) fiore 7) sposa	8) valigia 9) cuscino 10) piede 11) maestro 12) prigionie 13) fuoco 14) ape	15) studentessa 16) nazione 17) righello 18) tazza 19) ospedale 20) scatola 21) ponte	22) coltello 23) matita 24) mare 25) gioiello

## 5. I RISULTATI

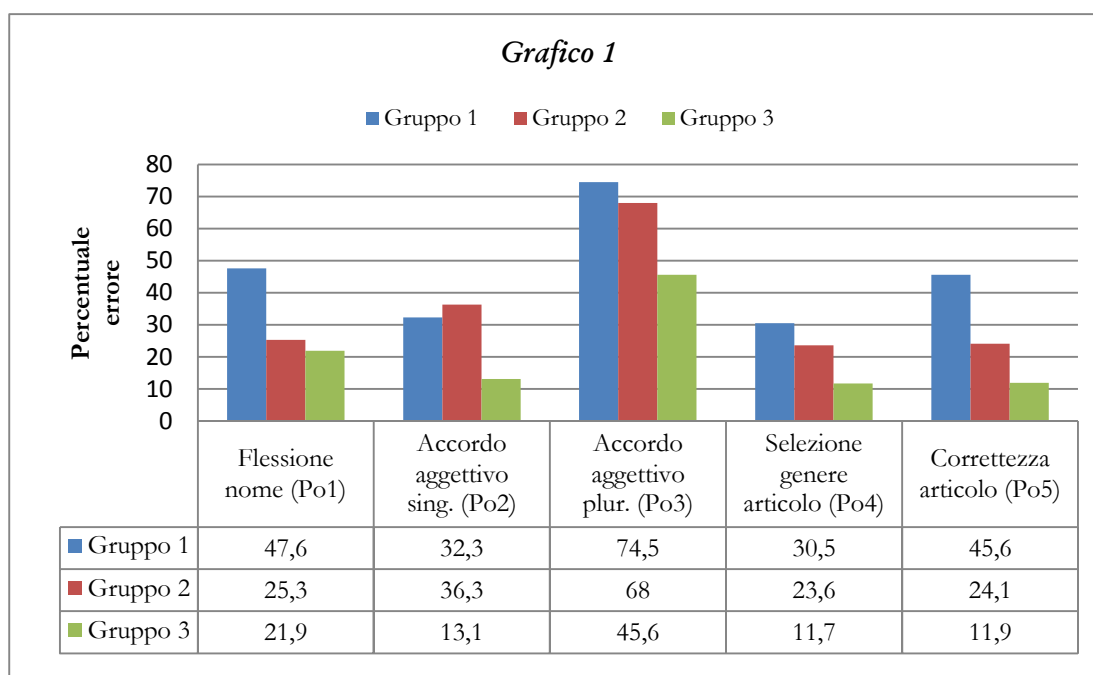
Comenteremo i risultati principalmente da un punto di vista quantitativo, concentrandoci sulla percentuale di errore (d'ora innanzi PE) commessa. Abbiamo calcolato la PE di ogni singolo studente per ogni parametro considerato (vedi oltre) e poi abbiamo ricavato la media matematica della PE di ogni gruppo. Contestualmente alla valutazione quantitativa, proporremo alcune riflessioni di carattere qualitativo, che evidenzieranno alcune caratteristiche del SNI che hanno maggiormente messo in difficoltà gli studenti, indipendentemente dal trattamento didattico a cui sono stati sottoposti.

### 5.1. I risultati del test orale

Nell'analisi del test orale abbiamo considerato sei parametri (Pox). I primi cinque, di pertinenza morfologica, sono:

- (Po1) la flessione del nome dal singolare al plurale.
- (Po2) l'accordo dell'aggettivo a un nome singolare.
- (Po3) l'accordo dell'aggettivo a un nome plurale.
- (Po4) la selezione del genere dell'articolo o del dimostrativo: questo parametro valuta la correttezza di assegnazione di genere all'articolo o al dimostrativo, a prescindere dalla sua correttezza formale finale.
- (Po5) la correttezza dell'articolo: questo parametro valuta, una volta che è stato scelto correttamente il genere dell'articolo, se l'esito finale è una forma target in italiano.

Il grafico 1 riassume la percentuale di errore commessa dai tre gruppi:



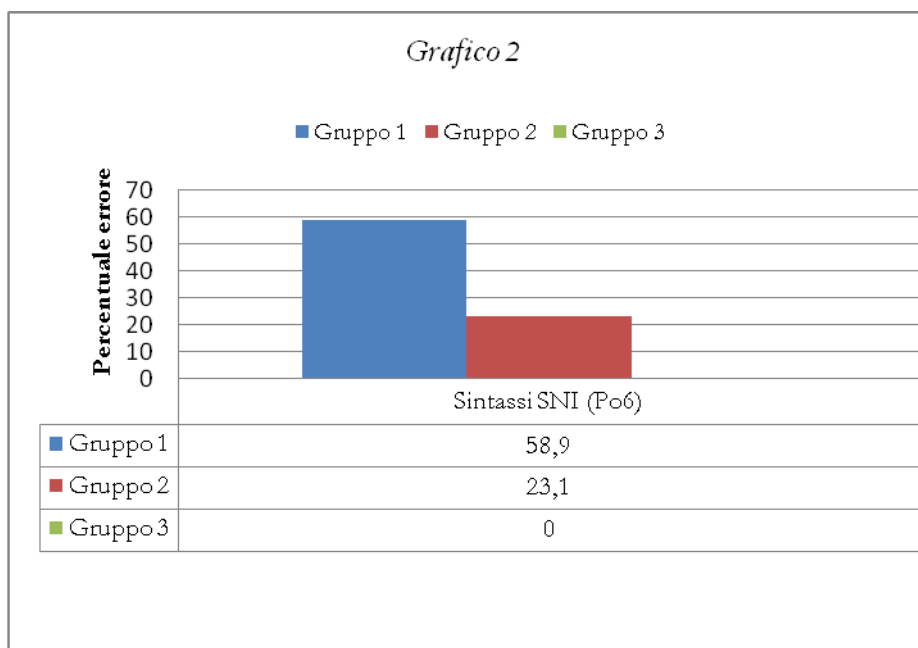
L'analisi dei dati mostra come vi sia per tutti i parametri una sensibile diminuzione della PE secondo questa scala:  $G1 > G2 > G3$ , a esclusione dell'accordo dell'aggettivo singolare in cui  $G2 > G1$ .

Vi è anche una sostanziale costanza nella relazione fra i parametri considerati: per tutti e tre i gruppi, Po3 è il parametro con la maggiore PE mentre Po4 è il parametro con la minore PE, a significare che, nonostante la differenza di trattamento in classe, i due estremi del gradiente di difficoltà che possiamo tracciare sulla base di questi parametri rimangono uguali.

Il sesto parametro considerato nel test orale è di pertinenza sintattica ed è:

- (Po6) la sintassi del SNI.

I risultati emersi dall'analisi dei dati sono riassunti nel grafico 2:



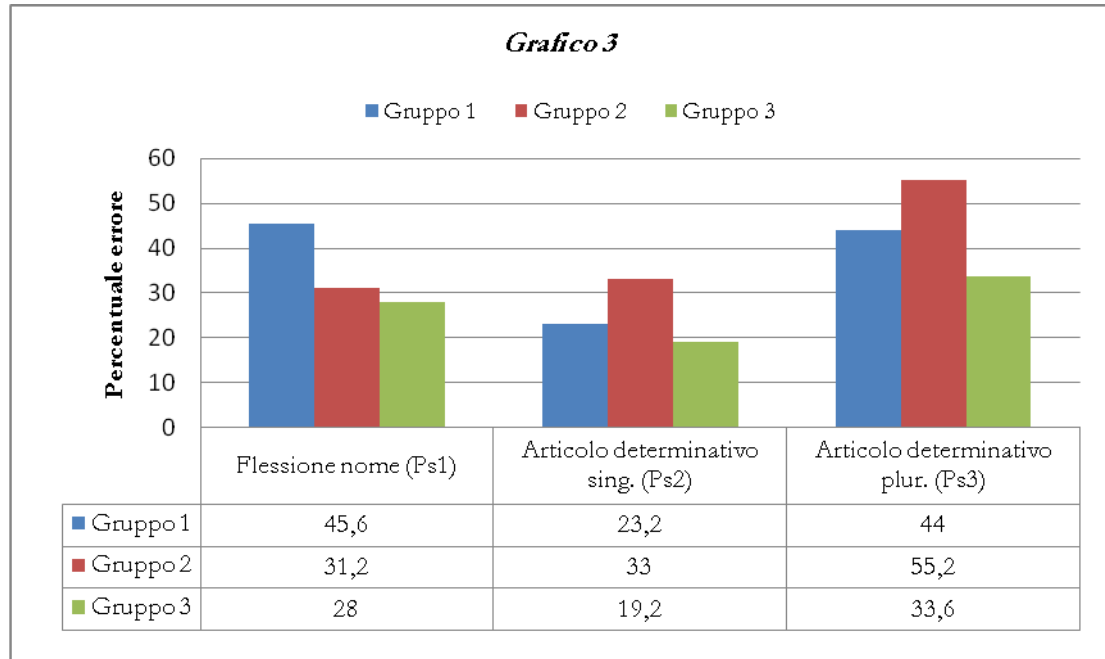
Anche qui abbiamo una sensibile diminuzione della PE secondo la scala  $G1 > G2 > G3$ , arrivando a raggiungere una totale correttezza nel G3.

### 5.2. I risultati del test scritto

Nell'analisi del test scritto sono stati considerati tre parametri di pertinenza morfologica:

- (Ps1) la flessione del nome dal singolare al plurale.
- (Ps2) la scelta dell'articolo determinativo singolare.
- (Ps3) la scelta dell'articolo determinativo plurale.

I risultati sono riassunti nel grafico 3:

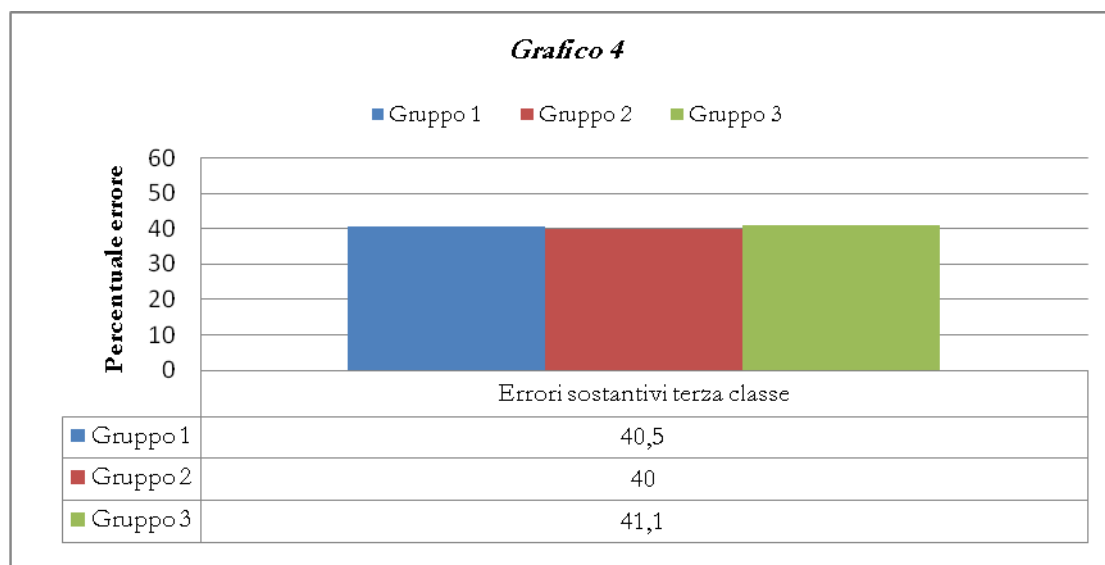


Anche in questo test il gruppo che presenta la PE minore è G3 per tutti i parametri. Solo per Ps1 osserviamo la scala  $G1 > G2 > G3$ , conformemente ai risultati del *task* orale. Per Ps2 e Ps3 notiamo invece una scala diversa,  $G2 > G1 > G3$ .

Per tutti e tre i gruppi, la selezione dell'articolo singolare ha mostrato una PE nettamente inferiore rispetto alla selezione dell'articolo plurale.

Un ultimo dato "trasversale" al test scritto è relativo alla PE in cui sono coinvolti i sostantivi della terza classe, ovvero quelli in *-e* in cui il genere non è trasparente. Per calcolare questo dato abbiamo considerato la PE commessa dai tre gruppi nella prova scritta (facendo la media matematica dei tassi d'errore di Ps1, Ps2 e Ps3 per ogni gruppo) e, successivamente, abbiamo valutato la PE in cui i sostantivi in *-e* sono coinvolti. Il dato risulta essere interessante perché la PE è significativa e decisamente costante nei tre gruppi: nel G1 il 40,5% degli errori coinvolgeva un sostantivo in *-e*, nel G2 il 40% mentre nel G3 il 41,1%, come in grafico 4:





## 6. COMMENTI AI RISULTATI

Un primo commento basato sull'analisi quantitativa dei risultati mette in evidenza come le strategie didattiche applicate al G3 si siano rivelate assai più valide di quelle applicate a G1 e a G2.

In particolare, G1 è stato il gruppo in cui è stata rilevata, complessivamente, la percentuale di errori più elevata. Insegnare le strutture del SNI applicando su di esse un *focus on forms*, trattandole per un tempo limitato e senza intervenire per aumentare il livello di *noticing* ha dato risultati meno positivi rispetto a quelli ottenuti negli altri due gruppi. Inoltre, non pianificare con cura gli interventi correttivi durante il corso sembra essere stato un ulteriore fattore negativo che non ha agevolato l'acquisizione del SNI.

L'approccio adottato in G2 ha dato risultati migliori di G1 soprattutto nel test orale, mentre non ha dato risultati migliori nel test scritto. Ipotizziamo che l'assoluta mancanza di esercizi espliciti in G2 possa aver influito negativamente sulla performance scritta dei discenti, non abituati a questo tipo di manipolazione linguistica. Tuttavia, a livello generale, G2 ha ottenuto una percentuale di errore inferiore a quella di G1, e ci sembra quindi di poter affermare che abbandonare il *focus on forms* per un *focus on form*, aumentare la percettività del SNI durante buona parte del corso e pianificare le correzioni abbia comunque giovato agli studenti appartenenti a G2.

G3 è stato il gruppo in cui i miglioramenti sono stati più evidenti, sia nel test scritto sia nel test orale. Un *focus on form* esplicito seguito per tutta la durata del corso e una costante attenzione al tipo di correzioni hanno certamente giovato a questo gruppo.

Siamo stati particolarmente colpiti dall'efficacia della presentazione di articolo e parola come *chunks*: in G2 e G3, in cui l'articolo e il sostantivo sono sempre stati presentati come unità inscindibili, abbiamo rilevato un netto miglioramento della sintassi del SNI, sino ad arrivare allo 0% di errore in G3. In G1 i sostantivi e gli articoli sono stati invece forniti prima individualmente e solo in un secondo momento in combinazione; questo approccio è risultato decisamente poco fruttuoso per gli

apprendenti che, poco coscienti della posizione dei target nel SNI, hanno per un 58,9% formulato frasi con l'ordine sintattico tipico del SNE. Riteniamo dunque che presentare sempre i sostantivi preceduti dall'articolo sia un'ottima prassi, soprattutto per evitare che la posizione presostantivo venga occupata dall'aggettivo. Alcune considerazioni qualitative ci permettono di trovare delle costanti di errore nei tre gruppi: nel test orale, la selezione del genere dell'articolo si è dimostrata il parametro più semplice, mentre l'accordo dell'aggettivo a nomi plurali si è dimostrato il parametro che ha creato più difficoltà. Inoltre, nel test scritto abbiamo notato come la selezione dell'articolo plurale abbia creato più difficoltà rispetto a quella dell'articolo singolare; abbiamo anche visto come, sempre nel test scritto, la percentuale di errori legata ai sostantivi in *-e* sia sostanzialmente costante in tutti e tre i gruppi (cfr. § 5.2).

Indipendentemente dal tipo di soluzioni glottodidattiche applicate, il plurale sembra essere di più difficile apprendimento del singolare e i sostantivi il cui genere è opaco risultano i più ostici da dominare, dati che confermano le tendenze predittive date dalla linguistica acquisizionale (cfr. § 2.3). Ai sostantivi della terza classe è stata applicata una sovraestensione del genere maschile sul femminile (72% dei casi) e talvolta, a questi nomi, gli apprendenti hanno chiaramente dimostrato di non sapere quale genere attribuire.

Infine, troviamo interessante notare come gli studenti si affidino molto a criteri formali nell'individuazione del genere: la parola "moto", di genere femminile e invariabile nel numero, è stata considerata maschile e variabile in *-i* nel numero in percentuale altissima (78,3%). I sostantivi abbreviati invariabili di fatto non sono mai stati affrontati esplicitamente in classe e, di conseguenza, sono stati trattati dagli studenti come sostantivi regolari di prima classe.

Contrariamente a quanto è avvenuto nelle elicitazioni orali di G1 e G2, gli studenti in G3 si sono autocorretti più volte, hanno mostrato più esitazioni e, in generale, sono sembrati leggermente meno fluenti degli appartenenti a G1 e G2. Possiamo ipotizzare che l'aver portato maggiormente all'attenzione degli studenti le caratteristiche del SNI e che l'averle trattate esplicitamente da un lato abbia innalzato la competenza grammaticale sul fenomeno, ma dall'altro abbia leggermente inficiato la fluenza, come anche notato in Rastelli (2009, § 3.6) e Andorno (2010). Probabilmente l'aver innalzato il controllo attento dello studente ha portato a una maggior cautela e a un maggior autocontrollo del discente sulla sua esposizione, come discusso e testimoniato in Kormos (1999a e 1999b). Questo fenomeno potrebbe essere considerato un effetto collaterale di un tale trattamento della grammatica, certamente da approfondire in studi futuri di questo tipo.

## 7. CONCLUSIONI

Seppur cautamente ci sembra di poter trarre, da questo studio, una prima importante conclusione: un intervento consapevole e attento dell'insegnante può giovare in modo anche molto deciso ai nostri studenti. Le caratteristiche del SNI, naturalmente di difficile percezione e acquisizione per gli studenti anglofoni, si sono rivelate un buon banco di prova per attuare una sperimentazione glottodidattica in cui sono state considerate diverse variabili, alcune riguardanti il comportamento dell'insegnante in classe, come il *feedback* o l'innalzamento percettivo di alcune caratteristiche *target* dell'*input*, altre

concernenti il tempo di lavoro sulle strutture del SNI e il grado di esplicitezza con cui abbiamo trattato la sua morfosintassi.

Portare maggiormente l'attenzione degli studenti alle caratteristiche del SNI, naturalmente "sfuggenti", anche per la loro scarsa salienza comunicativa, si è rivelata una soluzione confortante, almeno per i dati emersi da questa prima sperimentazione.

Di conseguenza, pianificare anche gli interventi correttivi ha giovato ampiamente: da un lato il G1, in cui si è corretto in diverso modo e senza particolare accuratezza ha mostrato una maggiore percentuale di errore, dall'altro il G3 in cui si è scelto l'*auditory recast*, più esplicito e adatto a mantenere costante il focus sulla comunicazione, ha mostrato risultati migliori. Inoltre, un insegnamento grammaticale "atomizzato", in cui i singoli elementi del SNI sono stati presentati separatamente, in momenti diversi ed episodicamente, si è rivelato fallimentare: a questa soluzione è sembrato decisamente più valido un insegnamento grammaticale "trasversale", cioè costante all'intero del corso, proprio perché la morfosintassi del SNI è comunicativamente poco saliente e scarsamente percettibile. Inoltre, l'aver applicato un costante *focus on form* esplicito ha giovato in misura maggiore rispetto all'applicazione di un *focus on form* implicito.

Un'ulteriore osservazione riguarda una valutazione qualitativa degli errori degli studenti: sebbene i tre diversi trattamenti abbiano mostrato un'alta variabilità quantitativa, la qualità, ovvero il tipo degli errori, presenta una certa stabilità, come evidenziato nel § 6. Questa considerazione risponde a criteri innanzitutto acquisizionali: alcune caratteristiche della lingua target presentano più difficoltà di altre (nel nostro caso, ad esempio, i sostantivi in *-e* e il plurale) e, a prescindere dalle soluzioni didattiche applicate, saranno questi i punti del sistema linguistico che con più difficoltà o lentezza verranno appresi. Riteniamo, anche data la nostra esperienza di classe, che essere consapevoli di queste difficoltà "intrinseche" alla lingua *target* sia necessario per poter pianificare e attuare una glottodidattica attenta: un insegnante, una volta conscio di queste difficoltà, potrà stendere più accuratamente il sillabo del corso, prestando maggiore attenzione proprio a quegli elementi che presentano una difficoltà costante; inoltre sarà in grado di valutare in modo più "naturale" gli errori dei suoi studenti, considerandone alcuni come tratti inevitabili e prestando loro una particolare attenzione correttiva, privilegiando quelle forme di feedback negativo che non impediscano allo studente di comunicare, eventualmente fermando il suo eloquio, ma che riescano comunque ad attrarre la sua attenzione sull'errore commesso.

In ultima istanza riteniamo doveroso mettere in luce alcuni limiti di questo studio. Camilla Bettoni (2008) sottolinea come, per condurre una valida ricerca sperimentale in glottodidattica, sia necessario compiere due volte lo stesso esperimento con gli stessi gruppi di discenti: a un primo test fatto immediatamente dopo la fine del corso (è questo il nostro caso), va fatto seguire un secondo test a distanza di qualche settimana (indicativamente un mese) per verificare appieno la bontà del metodo didattico applicato e l'effettiva acquisizione delle strutture in esame. Durante il primo test, infatti, una buona *performance* dei partecipanti può essere "merito" della loro memoria, soggetta però a un naturale oblio. In questa sperimentazione, purtroppo, non abbiamo potuto effettuare un secondo test perché gli studenti, a causa del loro programma di studio, hanno lasciato l'Italia nelle due settimane successive alla fine delle lezioni. Le prospettive future di questo lavoro, quindi, sono volte a colmare questa lacuna, affinando e ripetendo l'esperimento per valutare ulteriormente la validità dei risultati raggiunti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2010), "Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi", in Rastelli (a cura di), *Italiano per cinesi, italiano di cinesi*, Guerra, Perugia pp. 89-122.
- Andorno C., 2003, *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano.
- Andorno C., Bernini G., Giacalone Ramat A., Valentini A. (2003), "Sintassi", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 116-154.
- Balboni P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Utet, Torino.
- Banfi E., Cordin P. (a cura di) (1990), *Storie dell'italiano e forme dell'italianizzazione (Atti del XXIII congresso internazionale di studi della SLI)*, Bulzoni, Roma.
- Berretta M. (1990), "Morfologia in italiano lingua seconda" in Banfi E., Cordin P. (a cura di) *Storie dell'italiano e forme dell'italianizzazione (Atti del XXIII congresso internazionale di studi della SLI)*, Bulzoni, Roma, pp. 181-201.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
- Bettoni C. (2008), "Glottodidattica e ricerca", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dalle sequenze acquisizionali alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 171-176.
- Bultrini P., Graziani F., Magnani N. (2006), *Italian Espresso*, Alma Edizioni, Firenze.
- Chiapedi N. (2010), "L'insegnamento dell'articolo italiano ad apprendenti sinofoni: i risultati di uno studio sperimentale", in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 59-78.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2010), "Concetti, fenomeni e fattori relativi all'acquisizione di lingue seconde", in Rastelli S. (a cura di), *Italiano per cinesi, italiano di cinesi*, Guerra, Perugia, pp. 23-44.
- Chini M., Ferraris S. (2003), "Morfologia del nome", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 37-69.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione: aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Franco Angeli, Milano.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet.
- Corbett G. (1991), *Gender*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Costamagna L. (2008), "Insegnare e apprendere la fonologia dell'italiano L2", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi, C., (a cura di), *Dagli studi acquisizionali alla classe di lingua*, Guerra, Perugia, pp. 81-95.
- Dardano M., Trifone P. (1995), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- De Bot K., Ginsberg K., Kramsch C. (a cura di), (1991), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- DeKeyser R. (1997), "Beyond explicit rule learning, automatizing second language morphosyntax", in *SSLA*, 19, pp. 195-221.
- DeKeyser R. (2003), "Implicit and explicit learning", in Doughty C., Long M. (a cura di), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 313-348.
- Della Putta P. (2008), "Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 52-67.

- Doughty C. (2003), "Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement", in Doughty C., Long M. (a cura di), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 256-310.
- Doughty C., Long M. (2003), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Doughty C., Williams J. (a cura di) (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis R. (2001), Introduction: Investigating Form-focused instruction, in *Language Learning*, 51, pp. 1-46.
- Giacalone Ramat A. (1994), "Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione delle lingue seconde", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/ lingua straniera*, Roma, Bulzoni, pp. 27-43.
- Giacalone Ramat A. (2008), "Typological universals and second language acquisition", in Scalise S., Magni E., Bisetto A. (a cura di), *Universals of Language Today*, Berlino, Springer, pp. 253-272.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di) (1994), *Italiano lingua seconda/ lingua straniera*, Bulzoni, Roma.
- Grassi R., Bozzone Costa R, Ghezzi C. (a cura di) (2008), *Dagli studi acquisizionali alla classe di lingua*, Guerra, Perugia.
- Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di) (2010), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia.
- Greenberg J. H. (a cura di) (1963), *Universals of Language*, Cambridge Mass., MIT Press.
- Kormos J. (1999a), Monitoring and self repair in L2, in *Language Learning*, 49, pp. 303-342.
- Kormos J. (1999b), "The effect of speaker variables on the self correction behavior of L2 learners", in *System*, 27, pp. 207-221.
- Leeman J. (2003), "Recast and second language development, beyond negative evidence", in *SSLA*, 25, pp. 37-63.
- Long M. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in de Bot K., Ginsberg K., Kramsch C. (a cura di) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 33-52.
- Long M. (2007), *Problems in SLA*, Erlbaum, Mahwah-London.
- Long M., Robinson P. (1998), "Focus on form", in Doughty C., Williams J. (a cura di), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 15-41.
- Negri M. (a cura di) (1996), *Navadhyayi: guida agli esami di linguistica e glottologia*, Il Calamo, Roma.
- Palermo M., Diadori P., Troncarelli D. (2008), *Manuale di didattica dell'italiano a stranieri*, Guerra, Perugia.
- Pallotti G. (1999), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale?*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (a cura di) (2010), *Italiano per cinesi, italiano di cinesi*, Guerra, Perugia.
- Robinson P. (a cura di), (2001) *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sang-Ki L., Hung-Tzu H. (2008), "Visual input enhancement and grammar learning, a meta-analytic review", in *SSLA*, 30, pp. 307-331.

- Scalise S., Magni E., Bisetto A. (a cura di) (2008), *Universals of Language Today*, Springer, Berlino.
- Schmidt R (2001), "Attention", in Robinson P. (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt R. (1993), "Awareness and second language acquisition", in *Annual review of applied linguistics*, 13, pp. 206-226.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Utet, Torino.
- Simone R., (1990), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari.
- Song S. (2007), "Beginning ESL learners' noticing of morphological and syntactic changes in recast", in *Columbia university working papers in TESOL & applied linguistics*, 7, pp. 1-25.
- Thomson A.J, Martinet A.V. (1960), *A practical English grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Vedovelli M., Villarini A. (2003), "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 270-304.

## APPENDICE

### QUESTIONARIO SOCIOLINGUISTICO

Name:

How long have you studied Italian for?

Do you live with Italian people?

Do you use Italian in everyday life?

If so, how often?

- every day.
- more than four times a week.
- once or twice a week.

Do you read newspapers or magazines in Italian?

Do you watch Italian television?

If so, how often?

- every day.
- more than four times a week.
- once or twice a week.

What other languages do you speak?

How well do you speak them?

- mother tongue.
- very well.
- quite well.
- just a few words.