

L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA NELLA CLASSE MULTILINGUE

Un esperimento di *focus on form* nella scuola primaria

Anna Whittle - Elena Nuzzo

studi AltLA **3**

AltLA

studi AltLA 3

L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA NELLA CLASSE MULTILINGUE

Un esperimento di *focus on form* nella scuola primaria

ANNA WHITTLE – ELENA NUZZO

Milano 2015

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2015 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 13
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-09-5
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-10-1

Indice

<i>Introduzione</i>	5
CAPITOLO 1	
<i>Sperimentare la didattica nella classe multilingue</i>	7
1.1 Tipologia delle classi multilingui	8
1.1.1 I programmi di immersione linguistica	9
1.1.2 I programmi di sommersione linguistica	12
1.2 L'acquisizione della L2 nella classe multilingue	13
1.2.1 Una lezione di italiano L1 e una di italiano L2	17
CAPITOLO 2	
<i>Questo studio</i>	27
2.1 Gli strumenti metodologici	29
2.1.1 I task di elicitazione	30
2.1.2 Determinazione dello stadio acquisizionale e selezione delle forme target	33
2.1.3 Criteri di analisi	36
2.1.4 La griglia di gradimento e l'intervista nel <i>focus group</i>	38
2.2 Il contesto della ricerca	39
2.2.1 Il territorio e la scuola	40
2.2.2 Gli alunni sinofoni	42
2.2.3 Peculiarità dell'apprendente sinofono	44
2.2.4 I soggetti della ricerca	47
2.3 Il focus on form nella classe multilingue	50
2.3.1 Il <i>noticing</i>	52
2.3.2 La consapevolezza metalinguistica	55
2.3.3 L'automatizzazione	57
2.3.4 <i>Focus on form</i> e <i>focus on forms</i>	60
2.3.5 <i>Focus on form</i> implicito ed esplicito	66
2.3.6 Lavorare a classe intera	68
2.3.7 Le tecniche	72
2.3.8 Il modello della pedagogia naturale	74
2.3.9 Correzione e <i>scaffolding</i>	76
2.3.10 La densità delle forme nell'input	82
2.3.11 La salienza delle forme nell'input	84
2.3.12 Sollecitare la produzione	85

CAPITOLO 3

<i>I risultati</i>	89
3.1 L'accuratezza	89
3.1.1 Il gruppo sperimentale prima del trattamento didattico (T1)	89
3.1.2 Il gruppo di controllo prima del trattamento didattico (T1)	91
3.1.3 Il gruppo sperimentale dopo il trattamento didattico (T2 e T3)	92
3.1.4 Le autocorrezioni nel gruppo sperimentale	97
3.2 Le forme sovra-estese	99
3.2.1 Le forme sovra-estese nel T1 del GS	102
3.2.2 L'evoluzione delle sovra-estensioni	105
3.3 Regolarizzazioni e forme transitorie	109
3.3.1 Verbi irregolari	110
3.3.2 Uso di clitici come marca di persona	111
3.4 Il lavoro a classe intera: la percezione dei docenti e dei bambini	114
3.5 Discussione dei risultati	117
 <i>Epilogo</i>	 121
 <i>Bibliografia</i>	 125
 <i>Appendice</i>	 135
1. Task di elicitazione del parlato	135
1.1. Task per il pre-test (T1)	135
1.2. Post-test e post-test differito (T2 e T3)	138
2. Il trattamento	140
2.1. Gioco: "Non ridere"	141
2.2. Gioco del <i>memory</i>	141
2.3. Gioco: "Chi sei?"	143
2.4. Gioco del <i>mingling</i>	144
2.5. Gioco dei mimi	144
2.6. Gioco: "Tombola degli animali"	145
3. Riferimenti per la trascrizione del parlato	146
3.1. Identificazione dei parlanti	146
3.2. Criteri di trascrizione	147

Introduzione

Ai numerosi alunni non (o limitatamente) italofoeni inseriti nelle nostre scuole è spesso difficile offrire percorsi mirati che li supportino nell'apprendimento dell'italiano, perché le risorse sono scarse e le istituzioni scolastiche faticano a organizzare laboratori di L2 con regolarità e per un numero adeguato di ore. Nei casi più fortunati questi alunni imparano ugualmente l'italiano grazie alla sola immersione nel contesto scolastico e riescono a completare con successo il percorso formativo. In altri casi, meno fortunati, i ragazzi con L1 diversa dall'italiano acquisiscono rapidamente un'ottima capacità di destreggiarsi con la lingua della prima comunicazione, ma incontrano grosse difficoltà con la lingua dello studio: vanno così incontro al rischio dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico. Infine, per una percentuale non trascurabile di alunni non italofoeni anche l'italiano dell'uso quotidiano risulta essere una conquista lenta e faticosa: per mesi, se non per anni, l'interlingua di questi alunni rimane a un livello basico, con evidenti fenomeni di semplificazione tra cui per esempio la mancanza di flessione verbale. Ne consegue una partecipazione solo marginale alle attività che si svolgono in classe, specialmente a quelle che richiedono di interagire con l'insegnante e con i compagni.

L'insegnamento delle lingue seconde e straniere è tradizionalmente un settore separato rispetto all'insegnamento delle lingue materne: mira a obiettivi in parte diversi e adotta procedure e tecniche peculiari. Tuttavia, in un contesto scolastico come quello appena delineato, appare auspicabile cercare di trasferire nella classe multilingue strategie di didattica della L2 che siano in grado di accelerare lo sviluppo dell'interlingua negli alunni con competenze basiche, senza d'altra parte essere incompatibili con i bisogni degli alunni con competenze avanzate e dei parlanti nativi.

Il presente lavoro intende esplorare questa possibilità, proponendo uno studio sperimentale sull'applicazione del *focus on form* in una classe della scuola primaria frequentata da un cospicuo numero di alunni con L1 cinese e competenza basica nell'italiano L2. Il *focus on form* rappresenta un modello di intervento didattico tipico dell'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue seconde, e prevede un costante spostamento dell'attenzione dal contenuto ad aspetti formali del codice che risultino rilevanti per la trasmissione del contenuto stesso.

L'esperimento che presentiamo si svolge secondo uno schema consueto nella ricerca glottodidattica: un pre-test, un trattamento didattico per il gruppo sperimentale ma non per il gruppo di controllo, un post-test immediato e un post-test differito. Il trattamento didattico insiste su un semplice obiettivo di tipo morfologico: la flessione verbale all'indicativo presente.

Il volume è strutturato come segue. Nel primo capitolo si fa riferimento alla letteratura sull'acquisizione precoce della L2 relativamente al contesto specifico della classe multilingue e si mettono in luce le differenze tra la didattica della L1 e quella della L2. Nel secondo capitolo si descrive l'esperimento didattico, illustrando anche i modelli cui si ispira, gli strumenti metodologici utilizzati e il contesto socio-ambientale nel quale si colloca; si dà conto inoltre del dibattito scientifico relativo al costrutto *focus on form*. Nel terzo capitolo vengono presentati e discussi i risultati dell'esperimento, con un confronto tra le produzioni del gruppo sperimentale e quelle del gruppo di controllo prima e dopo l'intervento di *focus on form*. Nel capitolo conclusivo si offre qualche spunto di riflessione sulle possibili ricadute didattiche dei risultati della ricerca.¹

Dobbiamo molto a Camilla Bettoni senza la quale questo studio non sarebbe stato possibile. Ringraziamo i docenti, la Responsabile di plesso e il Dirigente della scuola primaria coinvolta nello studio per il loro contributo fattivo alla ricerca e per aver messo a disposizione con entusiasmo il loro tempo e il loro lavoro. Ringraziamo inoltre Stefano Rastelli per avere generosamente offerto la consulenza necessaria per svolgere i test statistici, Elisa Sensi per aver condotto il gruppo di discussione conclusivo fra i docenti, e Bruno Di Biase e Roy Lyster per averci fornito costantemente consigli e sostegno. Ringraziamo infine tutti gli studiosi, i ricercatori e gli esperti che ci hanno aiutato in vari modi a riflettere sul lavoro di ricerca.

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Elena Nuzzo (elena.nuzzo@uniroma3.it) i capitoli 1 e 3 e ad Anna Whittle (annawhittle2@gmail.com) il capitolo 2.

Sperimentare la didattica nella classe multilingue

Un contesto sociale di apprendimento (la classe) in cui si sovrappongono, intrecciano o convivono più lingue (multilingue¹) non è né una novità nella storia dell'educazione né una rarità sul territorio globale. In un mondo in cui ci sono **circa duecento nazioni e 6700 lingue censite** (Lotherington, 2004) la convivenza e compresenza a scuola di lingue diverse, regionali, nazionali, coloniali, di culto è una realtà ineludibile. Nella stessa Italia il bilinguismo è previsto nelle scuole primarie in Valle d'Aosta e in Alto Adige: nelle prime all'italiano si affianca un insegnamento disciplinare in francese, in particolare per l'area scientifica, e nelle seconde al tedesco si affianca l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Del resto **la scuola italiana ha accumulato una lunga storia di multilinguismo e multiculturalità sin dai tempi della migrazione interna del secondo dopoguerra, quando le scuole del nord industriale hanno accolto alunni dialettofoni provenienti dalle aree economicamente più svantaggiate del paese.**

Cionondimeno, la classe multilingue rimane un contesto complesso e problematico sia per chi vi opera sia per chi voglia darne una descrizione esauriente: numerose sono le variabili in gioco e articolata la loro interazione. Isolare alcuni fenomeni e fattori rappresenta però un'opportunità irrinunciabile se, oltre a spiegare e descrivere, si vuole indicare possibili strade da percorrere, verificare l'efficacia di un intervento, misurare i progressi di un gruppo di alunni (Rastelli, 2009).

In quanto contesto sociale, la classe multilingue interagisce con le caratteristiche del territorio dove la L1 e la L2 possono assumere ruoli diversi in relazione alle dinamiche di potere, allo status e alla quantità dei parlanti, dando origine a identità condivise e continuamente rinegoziate e ad atteggiamenti e motivazioni differenziati. Molti studi hanno messo in luce i nodi problematici della socializzazione in contesto multilingue e multiculturale e le variabili che contribuiscono alla sua complessità (per una rassegna cfr. Zuengler - Cole, 2005: 305-306). Innanzitutto, **la vocazione monoculturale o multiculturale del gruppo L1: nel primo caso una lingua è chiaramente dominante, nel secondo due o più lingue idealmente coesistono.** In secondo luogo, **l'atteggiamento nei confronti del multilinguismo, che può essere considerato come una risorsa o come un ostacolo all'assimilazione.** Infine, **la distanza sociale** (Schumann, 1978) correlata alla forte coesione del gruppo minoritario, a un progetto di migrazione temporanea e ad atteggiamenti di diffidenza nei confronti della

¹ Utilizzeremo l'espressione classe multilingue riservando l'aggettivo plurilingue alla descrizione della competenza di chi usa più codici linguistici acquisiti simultaneamente o nel corso del tempo (Consiglio d'Europa, 2002: 5). Cfr. anche De Mauro (2012: 298).

lingua e cultura ospitanti. A questi fattori si aggiunge la vitalità etnolinguistica del gruppo minoritario dovuta al prestigio economico, al peso demografico della comunità e al riconoscimento che proviene dalle istituzioni nazionali; la vitalità etnolinguistica si manifesta anche nel ruolo che i parlanti non-nativi assumono in posizioni di potere (Siegel, 2003). Ognuno di questi fattori ha un peso sul comportamento, sulla motivazione e sullo stile di socializzazione degli attori sociali e, di conseguenza, sulla quantità e qualità dell'interazione linguistica. Una lingua dominante per status, numero di parlanti e potere, largamente rappresentata nelle istituzioni, imporrà scambi più frequenti al gruppo linguistico minoritario; un parlante con una motivazione fortemente integrativa modificherà le sue modalità di interazione per ridurre lo scarto linguistico, con un atteggiamento cosiddetto convergente, mentre un parlante che percepisce l'assimilazione come una minaccia tenderà a marcare la sua distinzione identitaria dal gruppo dominante (con un'interazione divergente²).

Questo studio prende in analisi alcuni fenomeni osservabili nella classe multilingue e, pur riconoscendo il peso di fattori sociali, identitari e di potere sulla dinamica del contesto multiculturale, si concentra sui dati empirici che si manifestano nella produzione linguistica e che possono fornire informazioni preziose sul percorso di acquisizione in contesto multilingue. Viene ritagliato quindi all'interno della complessità del campo un preciso punto di osservazione, necessariamente parziale: quello del docente che lavora in contesto migratorio e può, con il suo comportamento, facilitare lo sviluppo della lingua dei suoi alunni. La scelta è dettata da due ragioni: la disponibilità dei dati, facilmente raccogliibili e analizzabili anche quantitativamente, e la lunga tradizione di studi sull'acquisizione della L2 a cui è possibile ancorare un valido discorso interpretativo.

L'orizzonte ecologico (Pallotti, 2002), dinamico, complesso della classe multilingue non verrà mai perso di vista, ma la trattazione seguirà soprattutto il carattere empirico del paradigma di ricerca nella convinzione ottimistica di poter generalizzare i risultati a contesti analoghi. Del resto la ricerca in campo pedagogico, come la pratica didattica, fa quel che può con quello che ha: deve necessariamente misurarsi con i limiti dei suoi strumenti ed essere al tempo stesso «ambiziosa e modesta» (Mantovani, 1998: IX): ambiziosa per la rilevanza dei temi che affronta e modesta per le attese scientifiche della ricerca.

1.1 *Tipologia delle classi multilingui*

La dinamica sociale fra la L1 e la L2, la biografia linguistica dei soggetti coinvolti e la funzione che la L2 assume per gli apprendenti possono determinare tipi diversi di classi bilingui (o multilingui): contesti in cui la L2 ha ruolo solo istituzionale, contesti in cui ha solo valore di prestigio, contesti in cui è lingua veicolare nella comunità sociale.

² La terminologia proviene dalla *Speech Accommodation Theory* (Beebe, 1988).

Le classi multilingui sono classificate da Ellis (2007) lungo un *continuum* secondo lo status che l'istituzione educativa riconosce alla L1 e alla L2. Ellis enumera fra gli altri:

- **contesti di sommersione**, in cui gli apprendenti appartengono a una minoranza linguistica con uno status sociale basso e ricevono l'insegnamento attraverso una L2 che ha uno status sociale alto;
- **contesti di segregazione**, in cui gli apprendenti studiano nella loro L1 che ha uno status debole e solo successivamente vengono introdotti alla L2 come lingua straniera;
- **contesti di transizione linguistica**, in cui gli apprendenti studiano nella L1 finché la loro L2 non è sufficientemente sviluppata per passare a un insegnamento in immersione in L2;
- **contesti che privilegiano il mantenimento di una L1 di status debole** percepita come minacciata;
- **contesti di immersione**, in cui apprendenti che condividono una L1 con uno status forte studiano in una L2 con status paritario o debole.

Fra i tipi elencati prendiamo in esame prima il caso dell'immersione, esemplificato dai programmi di istruzione bilingue francese/inglese in Canada, e successivamente quello che meglio descrive la classe multilingue in contesto migratorio in Italia, ovvero il caso della sommersione. Siamo convinte infatti che i numerosi studi sull'acquisizione della L2 nei programmi di immersione possono illuminare il processo e i fattori facilitanti dell'acquisizione guidata in contesto migratorio.

1.1.1 I programmi di immersione linguistica

I programmi bilingui possono costituire un'occasione preziosa di apprendimento per l'alunno: oltre al vantaggio strumentale di poter comunicare efficacemente in due o più lingue e quindi in più contesti e con più soggetti, i bilingui mostrano una consapevolezza e una sensibilità linguistica maggiori, maggiore flessibilità nelle strategie di comunicazione e in molti casi maggiori potenzialità nell'apprendimento. Bialystok (2005) ha dimostrato che in alcuni compiti cognitivi i bambini bilingui sono più efficaci dei monolingui: la spiegazione sembra risiedere nell'intenso allenamento a cui sono obbligati, fin da piccoli, nell'inibire l'interferenza di una lingua sull'altra.

Sulla base di questa convinzione, alcune istituzioni hanno creato appositi programmi di potenziamento della L2 che integrano l'insegnamento linguistico con lo studio disciplinare in L2. Sono contesti che possono essere ricondotti alla definizione comune di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, Marsh *et al.*, 2011).

Questo approccio viene definito da Lightbown - Spada (2006) «two for one» (due al prezzo di uno): l'apprendimento delle discipline in L2 consente di sviluppare in maniera più approfondita la padronanza linguistica (vantaggio cognitivo)

offrendo allo stesso tempo occasioni di comunicazione autentica e motivante sui contenuti disciplinari (vantaggio interazionale).

Sebbene l'apprendimento integrato di contenuti e lingua rappresenti un importante punto di contatto, non è possibile assimilare *tout court* la classe CLIL alla classe di immersione in contesto di immigrazione. Sintetizzando la schematizzazione di Grassi (2007a: 27) alcuni fattori distinguono i due contesti:

- lo status della L1: alto nei programmi CLIL e generalmente basso nei contesti migratori;
- i punti di partenza: più omogenei nei programmi CLIL;
- le competenze richieste: tarate sui bisogni degli alunni stranieri nei programmi CLIL e tarate perlopiù sui bisogni degli alunni parlanti nativi nei contesti migratori;
- le competenze del docente: nei contesti CLIL condivide la L1 e la cultura degli allievi e integra l'insegnamento delle discipline con l'insegnamento, anche contrastivo, della lingua veicolare; nelle classi multilingui il docente in genere non dispone di questa risorsa;
- i risultati attesi: bilinguismo additivo per i programmi CLIL, ovvero due lingue padroneggiate a livello nativo o quasi-nativo³; bilinguismo sottrattivo per i programmi di sommersione, ovvero la L2 che rimpiazza nel tempo la L1.

I programmi di immersione in Canada restano, tuttavia, un punto di riferimento ineludibile per lo studio dell'acquisizione della L2 in età scolare e questo per diversi motivi. Innanzitutto per l'amplessima mole di ricerca che è stata condotta in questo ambito negli ultimi quarant'anni: dalle osservazioni etnografiche in classe agli studi sperimentali sull'acquisizione di tratti specifici di lingua (fra altri: Genesee, 1987; Harley *et al.*, 1990; Johnson - Swain, 1997). In secondo luogo, perché l'osservazione sistematica dell'interazione nella classe di immersione ha consentito di definire con maggiore chiarezza le caratteristiche dell'approccio comunicativo (Canale - Swain, 1980) e di mettere a punto griglie condivise di analisi (come la scheda COLT, *Communicative Orientation of Language Teaching*, Allen *et al.*, 1984). Infine, perché alcune delle debolezze dei programmi di immersione canadesi hanno dato avvio a studi che sono approdati alla formalizzazione di pratiche didattiche efficaci (fra le altre: l'Ipotesi dell'*Output*, Swain, 1993; applicazioni del *focus on form* alla classe di scuola primaria, Harley, 1998; l'Ipotesi del Controbilanciamento, Lyster - Mori, 2006).

Nati negli anni Sessanta del secolo scorso su richiesta della minoranza anglofona residente in Québec, che aspirava a una migliore integrazione nel contesto francofono dominante, i programmi di immersione linguistica si sono diffusi in altre regioni del Canada e comprendono tipologie varie che si differenziano per il momento in cui lo studio della L2 è introdotto e per il suo peso, in termini di quantità di tempo, nell'orario curricolare. La maggior parte prevede un insegnamento precoce della L2 (*early immersion*) che copre il 100% dell'insegnamento disciplinare (*total immer-*

³ Per una definizione di parlante quasi-nativo cfr. Bagna (2004).

sion). L'alfabetizzazione e lo studio della L1 sono introdotti, in varia misura, dopo la seconda o terza classe della scuola primaria. L'approccio è comunicativo, la lingua è vista come strumento di potenziamento dello sviluppo cognitivo, l'obiettivo del curriculum è un bilinguismo additivo, ovvero la piena padronanza di due lingue.

Le ricerche sugli esiti dei programmi di immersione hanno rilevato dati incoraggianti: atteggiamenti positivi da parte degli alunni nei confronti della lingua e cultura francesi dominanti (Genesee, 1987) e risultati soddisfacenti nella competenza linguistica nella L1 (inglese) e nelle competenze di studio (in francese), anche per alunni in situazioni di svantaggio (Turnbull *et al.*, 2001; Genesee, 1992). Il quadro riguardo alle competenze in L2 (francese) risulta tuttavia più differenziato: sebbene i ragazzi dei programmi di immersione raggiungano livelli quasi-nativi di comprensione e una buona fluenza nella produzione, il livello di accuratezza grammaticale, varietà lessicale e competenza sociolinguistica è meno soddisfacente (Harley *et al.*, 1990). Fra gli altri sono stati studiati: l'uso dei pronomi oggetto (Harley, 1980), l'aspetto verbale (Harley, 1989), l'uso delle preposizioni dipendenti da verbi (Harley *et al.*, 1990), l'accuratezza nell'accordo di genere (Harley, 1998) e l'uso dell'allocuzione di cortesia (*vous*) e dei condizionali di mitigazione (Lyster - Rebuffot, 2002; Swain - Lapkin, 1990). Per queste strutture la competenza linguistica degli alunni nei programmi di immersione canadese è risultata non adeguata, considerato soprattutto il numero elevato di ore di esposizione alla lingua e le quotidiane occasioni di pratica in un autentico contesto d'uso.

Dall'analisi dell'interlingua degli alunni sembra che questi sviluppino un codice semplificato, condiviso dal gruppo dei pari ma efficace anche nella comunicazione con gli adulti, «linguistically truncated, albeit functionally effective» (Genesee, 1994: 5), assimilabile a quello che Wong Fillmore (1992) ha definito «learnerese input», una lingua che nella pratica della comunicazione a scuola può rinforzare forme non accurate della L2 (Lyster, 2007: 148). Fra le possibili spiegazioni i ricercatori canadesi hanno individuato alcuni fattori: i materiali didattici utilizzati sono perlopiù concepiti per alunni di francese L1; la riflessione sulla lingua avviene in forma decontestualizzata; i docenti hanno difficoltà a focalizzare la loro proposta didattica contemporaneamente sul contenuto disciplinare e sulla lingua veicolare; la correzione non è frequente e sistematica. L'osservazione dello stile dei docenti di ventitré classi (Netten, 1991) ha permesso, di contro, una ricognizione di buone pratiche che accomunano gli insegnanti più efficaci, individuati sulla base dei risultati degli alunni a un test standardizzato: incoraggiare l'interazione orale fra pari e con gli adulti; ricorrere meno ai linguaggi non verbali per facilitare la comprensione⁴; correggere in maniera più esplicita la produzione orale degli alunni. Molte di queste indicazioni hanno informato il trattamento sperimentale di questo studio: l'obiettivo della presente sperimentazione consiste infatti nel verificare la possibilità

⁴ Sull'effetto negativo di questa «tendenza alla comunicazione non verbale» sono giunti a conclusioni analoghe i ricercatori che hanno condotto una ricerca-azione sull'interlingua dei bambini stranieri in una scuola dell'infanzia a Milano (Nuzzo, 2011: 52).

di trasferire alla classe multilingue in contesto migratorio pratiche didattiche che sono risultate efficaci nei contesti di immersione linguistica (CLIL).

1.1.2 I programmi di sommersione linguistica

Idealmente il contesto multilingue e multiculturale della classe che accoglie alunni immigrati offre gli stessi vantaggi di altri contesti di educazione bilingue. In realtà gli esiti sono molto differenziati e le ragioni che determinano il successo o l'insuccesso di molti alunni immigrati non sono completamente chiare.

Una descrizione molto negativa delle opportunità di apprendimento offerte dal contesto di sommersione linguistica è quella proposta da Skuttnab-Kangas (1988: 40):

(...) a programme where linguistic minority children with a low-status mother tongue are forced to accept instruction through the medium of a foreign majority language with high status, in classes where some children are native speakers of the language of the instruction, where the teacher does not understand the mother tongue of the minority children, and where the majority language constitutes a threat to their mother tongue – a subtractive language learning situation.

La classe di sommersione linguistica si caratterizza, dunque, come un contesto dove una lingua dominante è imposta, la comunicazione fra pari e con gli adulti è difficile, l'uso della L1 in alcuni casi è scoraggiato, le aspettative negative dei docenti possono determinare insuccesso scolastico, le famiglie sono poco coinvolte nel progetto educativo, gli alunni assumono comportamenti che disturbano (cfr. anche Cohen - Swain, 1979). Baker (2006) ha inoltre sottolineato la vocazione assimilatoria dei programmi di sommersione linguistica che hanno come risultato l'abbandono o l'erosione della L1 degli alunni stranieri. L'abbandono è più frequente fra i bambini che hanno cominciato ad apprendere la L2 da piccoli e coincide, in genere, con gli anni dell'adolescenza quando i ragazzi cominciano a essere più motivati ai contatti con i coetanei nativi (Bettoni, 2008; Jia - Aaronson, 2003).

Sono molti i bambini bilingui che frequentano la scuola primaria italiana: alcuni sono nati in Italia, altri all'estero; alcuni sono arrivati da poco, altri vivono qui da molti anni. La percentuale totale per l'anno scolastico 2011-2012 era di 8,4% (Caritas Migrantes, 2012), in progressivo aumento dalla fine del secolo scorso. Nella scuola primaria la percentuale raggiungeva il 9,5%, e di questi la metà sono alunni nati in Italia (MIUR, 2012a: 8-9). I numeri relativi al successo scolastico sono purtroppo poco incoraggianti: i dati sul ritardo degli alunni stranieri registrano un 17,04% nella scuola primaria (a fronte dello 0,8% di italiani) che alla fine della scuola secondaria di primo grado sale al 46% e diventa il 68,9% in quella di secondo grado (MIUR, 2012a: 22).

La politica scolastica in Italia ha privilegiato, finora, un approccio "integrato" ovvero l'inserimento diretto degli alunni nelle classi piuttosto che quello "separato" che prevedrebbe classi o gruppi speciali, transitori o di lungo periodo (Querzè, 2005: 21). In alcuni casi, facendo ricorso alle risorse interne alle scuole o a quelle del territorio, viene fornito un sostegno attraverso laboratori di facilitazione linguistica

con frequenza settimanale molto variabile. Nel complesso la politica di inclusione e facilitazione linguistica della scuola italiana risulta «frammentaria e discrezionale» (Favaro, 2005: 28). Molte delle responsabilità di insegnamento della L2 sono affidate, perciò, ai singoli docenti del sistema scolastico nazionale.

Come è noto, Cummins, che ha osservato il percorso di studio di bambini immigrati nelle classi multilingui (in condizione quindi di sommersione), ha proposto di distinguere fra due competenze che vengono padroneggiate in momenti diversi del percorso di acquisizione. Già nel suo saggio del 1979 Cummins fornisce un quadro teorico di riferimento in cui distingue la competenza di base per la comunicazione interpersonale (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skill*) e la competenza cognitiva per lo studio (CALP, *Cognitive Academic Learning Proficiency*). La prima consente di interagire efficacemente, in particolare quando lo scambio è fortemente contestualizzato, e richiede un tempo di acquisizione che varia fra uno e tre anni; la seconda consente di apprendere contenuti e concetti nuovi attraverso lo studio nella L2 e ha tempi di sviluppo molto lunghi che vanno dai cinque ai sette anni.

Alcuni alunni stranieri che frequentano la scuola italiana si avvantaggiano senz'altro delle opportunità del bilinguismo. Per altri il rischio sembra rappresentato da quello che Skuttnab-Kangas (1981) definisce semilinguismo: un insufficiente sviluppo delle abilità linguistiche sia in L1 che in L2. Secondo l'ipotesi di Cummins, infatti, le competenze CALP sono trasferibili da una lingua a un'altra, e quindi le conoscenze e competenze pregresse di un bambino straniero sono risorse da riutilizzare nello studio in L2. Ciò avviene, però, solo a patto che per entrambe vi siano input e motivazione sufficienti. Vi sarebbe un livello soglia (*Threshold Hypothesis*, Cummins, 2000) di competenza linguistica sotto il quale le competenze cognitive dell'alunno resterebbero insufficienti per affrontare compiti complessi come quelli di studio. Per garantire una continuità nello sviluppo degli alunni immigrati sarebbe opportuno promuovere percorsi di studio in L1: nel nostro paese le esperienze in questo senso sono sporadiche e affidate all'iniziativa privata delle famiglie, talvolta con la collaborazione delle istituzioni scolastiche italiane.

In questo studio non si trattano le competenze legate ai compiti scolastici, quello che nella letteratura pedagogica viene definito l'italiano dello studio, ma piuttosto quello che ne costituisce il presupposto: la competenza linguistica generale. Ci si limita, inoltre, alla competenza di produzione orale in quanto si presta maggiormente a un'analisi empirica: la registrazione della lingua orale ci fornisce dati più affidabili sul percorso di acquisizione dell'apprendente che, nel parlato, ha meno possibilità di controllare la propria esecuzione.

1.2 *L'acquisizione della L2 nella classe multilingue*

La scelta dei docenti che operano in contesto migratorio va senz'altro nella direzione di moltiplicare le occasioni di interazione linguistica, di promuovere lo sviluppo dell'interlingua attraverso laboratori che consentono di "fare con la lingua", di semplificare l'input (parlato dell'insegnante e libri di testo) e di valorizzare le identità di

tutti. Molte di queste pratiche possono essere ricondotte all'approccio comunicativo, che privilegia un'interazione autentica, lo sviluppo delle abilità di comprensione e l'uso della lingua in contesti concreti, in linea con la tradizione dell'educazione linguistica (Lo Duca, 2003). Confidando nelle potenzialità di acquisizione linguistica dei bambini⁵, lo sviluppo dell'interlingua degli alunni stranieri è affidato soprattutto a contesti assimilabili a quelli dell'acquisizione spontanea: interazione fra pari, esposizione ad abbondante input e occasioni motivanti di scambio comunicativo. Per alcuni alunni i vantaggi dell'immersione linguistica non sono però sufficienti.

Spada - Lightbown (2002) osservano l'apprendimento e l'insegnamento in scuole frequentate da bambini di lingua inuit in Canada. Il curriculum prevede l'insegnamento in L1 fino all'età di sette anni con un passaggio al francese o all'inglese a partire dalla seconda elementare. Dai dati risulta che, raggiunte le scuole superiori, gli alunni di lingua inuit, pur molto competenti nella comunicazione informale fuori dal contesto scolastico, utilizzano un lessico molto ridotto, mostrano difficoltà nello studio formale della lingua e nell'esposizione orale dei contenuti disciplinari.

In uno studio longitudinale di cinque anni su dieci bambini sinofoni immigrati negli Stati Uniti, Jia - Fuse (2007) misurano l'accuratezza nella produzione del passato regolare in lingua inglese: molti di questi bambini, che ricevono un sostegno linguistico aggiuntivo a scuola, non superano l'80% di produzioni corrette nonostante alcuni di loro frequentino la scuola dall'età di cinque o sei anni. Sembra evidente, quindi, che oltre alle caratteristiche biologiche (l'età) e alla quantità di input, giochino un ruolo primario le caratteristiche sociali del contesto e la qualità dell'input.

Dati analoghi provengono dalle rilevazioni di questo studio: nell'interlingua dei bambini risultano problematici diversi aspetti della competenza linguistica. Data l'età precoce in cui è iniziata l'esperienza di immersione (in generale a cinque anni), la competenza fonologica si mostra avanzata con alcune sporadiche difficoltà nella discriminazione di suoni tipici della lingua italiana (distinzione di vibranti e liquide *bara* per *balla*; semplificazione di nessi consonantici: *pallale* per *parlare*; mancanza di consonanti intense: *quelo*), che risultano però più appariscenti nel passaggio allo scritto. Il repertorio lessicale è alquanto ristretto, sufficiente per la comunicazione immediata in classe ma inadeguato ad affrontare la comprensione del testo scritto o lo studio delle discipline. Se si ricorre alle griglie del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa, 2002), risulta, inoltre, che i bambini hanno raggiunto una buona competenza comunicativa e hanno buone conoscenze socio-culturali, ma il grado di accuratezza grammaticale resta basso.

In (1) Florence, una bambina di sette anni, risponde a domande aperte⁶. La bambina non esita nel dare le risposte mostrando di comprendere senza difficoltà an-

⁵ In realtà gli studi sull'acquisizione precoce della L2 hanno chiarito che i bambini in età scolare non dispongono più delle risorse a cui si ricorre, nei primissimi anni di vita, per apprendere la L1. Intorno ai sei-sette anni si riduce, infatti, la capacità di apprendere implicitamente una lingua (DeKeyser, 2000: 241).

⁶ Le norme di trascrizione sono riportate in appendice.

che domande complesse (1.17); conosce le parole della scuola: ricreazione, gomma, amici, palestra, mensa; conosce le regole: sa che quando arriva a scuola si deve mettere subito al lavoro, che durante la ricreazione si può giocare, che deve provvedere ad avere con sé il materiale, che può ricorrere ai compagni e alla maestra se è in difficoltà, che in palestra si va per giocare. Del resto la bambina frequenta la scuola italiana già da due anni e ha acquisito una buona competenza interculturale (Consiglio d'Europa, 2002: 128) che le consente di muoversi a suo agio nelle operazioni quotidiane. La sua competenza grammaticale non è sufficientemente stabile, tuttavia, per processare accuratamente la morfologia del verbo e spesso ricorre alla sovra-estensione dell'infinito (1.14: *giocare*; 1.16: *mangiare*), anche se utilizza correttamente, ma non sistematicamente, alcune marche morfologiche (per la 1ª sing. del presente alterna 1.6: *vado*; 1.8: *va*; 1.10: *vai*; e produce correttamente 1.18: *chiedo*).

(1) Florence, T1, task: rispondere a domande aperte

1. RIC: che cosa fai quando arrivi a scuola la mattina?
2. FLO: va lavora
3. RIC: che cosa fate a ricreazione?
4. FLO: giocare
5. RIC: che cosa fai quando ti manca la gomma?
6. FLO: vado comprare
7. RIC: che cosa fai quando non riesci a fare un disegno?
8. FLO: va amici
9. RIC: più forte
10. FLO: vai amici
11. RIC: cosa fate quando andate in palestra? . cosa fate in palestra? . scrivete?
12. FLO: no
13. RIC: cosa fate?
14. FLO: giocare
15. RIC: giocare . che cosa fate quando è ora di andare a mensa?
16. FLO: mangiare
17. RIC: cosa fai quando un bambino ti dice una cosa che non capisci?
18. FLO: chiedo alla maestra

Anche Mario, un bambino di quasi otto anni, utilizza delle buone strategie di comunicazione: è in grado di assumere un ruolo fittizio e se non riesce a farsi capire non si chiude a riccio ma adotta strategie di compensazione (Consiglio d'Europa, 2002: 80). In (2) gli è stata proposta una drammatizzazione che prevede un'intervista a una marionetta: dopo aver interpretato il pescecane, tocca a lui fare il giornalista e calarsi nel ruolo di chi pone le domande. Mario si sente molto a suo agio con il microfono in mano, riproduce con grande abilità le domande che ha ricevuto dall'adulto (sulla scuola, sugli amici, sul tempo libero), fa eco alle risposte che riceve esattamente come fanno le maestre (2.9: *troppo difficili?*), si informa sulle ragioni delle difficoltà con i compiti (2.9: *parla? che sta per parli italiano?*), incoraggia con degli apprezzamenti (2.15: *bravo eh?*) e quando la ricercatrice non riesce a comprendere la sua domanda (2.11: *so tabellini?*) ricorre a una perifrasi esemplificativa (2.13: *uno per uno so?*).

(2) Mario, T2, task: drammatizzazione con le marionette (intervistare)

1. MAR: vai scuola?
2. RIC: sì
3. MAR: piace scuola?
4. RIC: molto
5. MAR: così . . fa compiti?
6. RIC: no
7. MAR: perché?
8. RIC: perché sono troppo difficili
9. MAR: troppo difficili? . parla?
10. RIC: poco
11. MAR: so tabellini?
12. RIC: come?
13. MAR: tabelline . no . . . uno per uno so?
14. RIC: sì . ho imparato le tabelline
15. MAR: bravo eh?

Mario utilizza però un repertorio di forme grammaticali molo limitato: molti sono gli infiniti in contesti di presente anche se il bambino sovra-estende a contesti non appropriati soprattutto le forme alla 3ª singolare.

Risolvere compiti di comunicazione immediata, legati al qui e ora e allo scambio in presenza, sembra alla portata di questi bambini. La loro competenza comunicativa raggiunge senz'altro il livello B1 di interazione orale generale previsto dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento*:

Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (per es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti di attualità; Consiglio d'Europa, 2002: 93).

Anche nelle strategie di conversazione i bambini di questo studio raggiungono competenze di livello B1:

È in grado di sostenere una conversazione o una discussione, ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile (Consiglio d'Europa, 2002: 95).

La competenza grammaticale sembra, invece, ferma al livello A1:

Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato (Consiglio d'Europa, 2002: 140).

Qualcuno raggiunge il livello A2:

Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base – per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro (Consiglio d'Europa, 2002: 140).

Sebbene i contesti di immersione linguistica, come quello in cui sono inseriti questi bambini, costituiscano la condizione ideale per l'apprendimento della lingua, i tempi con cui essi processano le strutture dell'italiano sono lunghi e questo può incidere in maniera significativa sul loro successo scolastico.

L'ipotesi che questo studio vuole verificare è se lo sviluppo dell'interlingua dei bambini stranieri possa essere accelerato con interventi specifici ispirati alla didattica della L2: consapevolezza, da parte degli insegnanti, delle mosse interattive che utilizzano e progettazione di spazi dedicati all'insegnamento dell'italiano L2 a classe intera, con la partecipazione di bambini italofoni e non. Come suggerisce Lyster (2007):

There is a considerable consensus among researchers familiar with immersion and content-based classrooms that a more systematic and less incidental approach to language pedagogy needs to be integrated into the curriculum because there now exists considerable evidence that a prevalence of implicit and incidental treatment of language in these particular instructional settings does not enable students to engage with language in ways that ensure their continued language growth (Lyster, 2007: 99).

In un contesto orientato alla comunicazione e focalizzato sul significato, come quello della classe multilingue, può rivelarsi efficace uno spostamento dell'attenzione sulla forma secondo le tecniche che sono state codificate dagli studi sulla didattica della L2. Per esemplificare questo punto, centrale nel presente studio, si analizzano nel prossimo paragrafo due sequenze⁷ didattiche nella stessa classe multilingue, una di italiano L1 e una di italiano L2.

1.2.1 Una lezione di italiano L1 e una di italiano L2

I brani proposti qui di seguito sono tratti da due lunghe sequenze di insegnamento nella stessa classe multilingue, frequentata da cinque bambini con competenze basiche in italiano (Adrian, Barbara, Olga, Renato e Piero). Il primo è una lezione di italiano, il secondo è una porzione di un'attività del trattamento sperimentale di questo studio⁸. Il confronto fra i due interventi, uno di didattica L1 (3) e l'altro di didattica L2 (4), servirà a chiarire la specificità della proposta in L2 e a isolare le mosse interattive che la caratterizzano.

(3) didattica della L1, classe II B; durata: 5'

L'insegnante parte dalla lirica di Garcia Lorca *La conchiglia* e propone un *brainstorming* sulle "azioni" del mare durante il quale trascrive le proposte alla lavagna;

⁷ Si utilizza qui il termine generico sequenza per indicare una serie di scambi intorno a un obiettivo didattico. Non si ricorre alla distinzione in lezione, transazione, sequenza, scambio, mossa e atto, proposta da Boulima (1999) e ripresa da Grassi (2007a: 44), in quanto l'esame del trattamento sperimentale di questo studio non prevede un'analisi del discorso nell'interazione in classe.

⁸ Il trattamento sperimentale è integralmente registrato, ma trascritto per una sola classe (II B). La classe è stata selezionata per la disponibilità di uno dei docenti titolari che ha acconsentito alla registrazione di cinque sue lezioni per un confronto fra lezioni di italiano L1 e lezioni di italiano L2.

l'obiettivo è costruire un repertorio di idee a cui attingere per la produzione di testi poetici sul mare.

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))
23. bbb: maestra accento su fa . fa
24. MAE: no . QN4
25. QN4: si dondola
26. MAE: si dondola ((scrive alla lavagna))
27. bbb: chi l'ha detto?
28. MAE: QN3
29. QN3: tanto . con le . con le onde
30. MAE: cosa?
31. QN3: sbatte con le onde
32. MAE: sbatte . bello . sbatte . quando le onde sbattono una cosa contro l'altra . te . che fa il mare?
33. OLG: maestra vado a pagina nuova?
34. MAE: sì . tu pensa cosa fa il mare . anche tu Olga . cosa fa il mare? . QN2
35. QN2: si muove
36. MAE: si muove . vero . si muove . non è . ((scrive alla lavagna)) .
37. bbb: (...)
38. MAE: no . tu? . .
39. QN4: maestra

40. MAE: QN1
 41. QN1: galleggiando
 42. MAE: non galleggia il mare . galleggia quello che c'è sopra il mare . dà la possibilità di galleggiare . eh . QN6
 43. QN6: (...) tutte e due . si riscalda e si raffredda
 44. MAE: si riscalda . con che cosa?
 45. BBB: col sole//
 46. MAE: //col sole . si riscalda ((scrive alla lavagna))
 47. N03: maestra ma lui aveva detto si riscalda con il nostro corpo
 48. MAE: si raffredda . ma noi abbiamo aggiunto . ((scrive alla lavagna)) chi ha altre azioni? . QN5?
 49. QN5: si calma
 50. MAE: si calma . dopo tanta agitazione . si calma
 51. bbb: (...) maestra
 52. MAE: una parola che . riguarda le onde . il mare? . N02?
 53. N07: spazza
 54. MAE: spazza . ma . con le onde . il mare?
 55. N05: piange
 56. MAE: piange
 57. N05: che l'onda è così . e cascano le gocce . e sembra che piange
 58. MAE: piange ((scrive alla lavagna))
 59. QN4: piange? . il mare non piange
 60. MAE: sembra che piange . mettiamolo . mi piace . eh Adrian . il mare cosa fa?
 61. ADR:
 62. MAE: QN1
 63. QN1: bagna
 64. MAE: bagna . vero . l'acqua del mare bagna . oh ma ce n'è una facile . il mare con le onde . on-?
 65. bbb: striscia
 66. N09: ondeggia
 67. MAE: ondeggia ((scrive alla lavagna)) . QN3
 68. QN5: cosa hai detto te QN4?
 69. MAE: QN3
 70. QN3: alcune volte quando piove . si agita e//
 71. MAE: //l'abbiamo messo si agita . e? . si agita e?
 72. QN1: e le onde . vanno . vanno più alto
 73. MAE: quindi si alza . si alza . ((scrive alla lavagna)) . chi altri?
 74. N08: se si alza . si abbassa
 75. MAE: si abbassa . hai ragione . se si alza . poi c'è l'onda che si abbassa . poi? . N10 . cosa fa il mare?
 76. N10: ondeggia
 77. MAE: già messo amore

(4) didattica della L2, classe II B; durata: 6'12"

La ricercatrice parte dall'ascolto di una registrazione di rumori in diversi ambienti domestici e propone di indovinare di quale ambiente si tratti e che azioni vi

svolgano gli abitanti della casa (materiali da Casati *et al.* 2007: 13). L'obiettivo è l'acquisizione della 3^a plur. del presente.

1. AUD: modulo . uno . unità . due . attività due
2. BBB: ((ridono))
3. AUD: ascolta e indica la stanza ((rumori di stoviglie, acqua corrente))
4. N07: ma stai zitto?
5. RIC: bene . chi ha? . Renato
6. REN: cucina
7. RIC: la cucina . che cosa fanno in cucina? . Renato . no aspetta . aspetta . perché qui c'è troppa confusione . allora . Renato . che cosa fanno . in cucina?
8. REN: (...) i piatti
9. RIC: non ho capito la-?
10. bbb: lavano i piatti
11. RIC: lavano i piatti . QN6
12. QN6: mangiano
13. RIC: mangiano . N02
14. N02: apparecchiano
15. RIC: apparecchiano . altre cose che fanno in cucina . QN3?
16. QN3: bevano
17. RIC: bevono . bene . ssssttt
18. AUD: la cucina
19. RIC: ha indovinato . Renato . ascoltate bene . ascoltate . dobbiamo finire di ascoltare tutto
20. AUD: ((rumori di doccia e sciacquone))
21. RIC: Olga
22. OLG: il bagno
23. RIC: che cosa fanno in bagno? . Adrian . che cosa fanno in bagno?
24. PIE: si lava
25. RIC: come hai detto Piero?
26. PIE: si lavano
27. RIC: bravo Piero . N08 . volevi dire la stessa cosa? . QN6
28. QN6: si fanno il bagno
29. RIC: si fanno il bagno . eh . QN1?
30. QN1: fanno i bisogni
31. RIC: fanno i bisogni . fanno pipì . Adrian . si lavano i denti . QN2
32. QN2: si lavano le mani
33. RIC: si lavano le mani . N02
34. N02: si guardano allo specchio
35. RIC: brava N02 . N02 c'ha sempre un sacco di idee . si guardano allo specchio . naturalmente il rumore di quando si guardano allo specchio . noi non l'abbiamo sentito . però sicuramente . in questo bagno c'è uno specchio . sentiamo il prossimo . sentiamo il prossimo . ssssttt non posso cominciare? . ecco
36. AUD: il bagno . ((ticchettio di orologio, qualcuno che russa))
37. bbb: è un mostro questo
38. RIC: bisogna aspettare che . che sia finita la registrazione
39. AUD: la came-
40. RIC: scusami QN5

41. QN5: la camera ((pronuncia con gorgia))
 42. RIC: no . lo devi dire bene . QN5 . la?
 43. QN5: la camera
 44. RIC: la camera . la camera . c . c . camera . eh sì l'ha detto già un po' . vero? ((si riferisce alla soluzione dell'indovinello che è stata inavvertitamente fatta ascoltare in anticipo)), silenzio posizione d'ascolto
 45. OLG: maestra . mio babbo . così dorme
 46. RIC: ah dorme così il tuo babbo? . allora QN6 . che cosa fanno in camera?
 47. QN6: dormono
 48. RIC: dormono . Adrian
 49. ADR: nuotano
 50. RIC: Barbara
 51. BAR: (...)
 52. RIC: eh? . eh?
 53. BAR: svegliano
 54. RIC: si svegliano . N11 . . N05
 55. N05: eh . studiano . si studia
 56. RIC: studiano? . eh . qualcuno studia in camera . certo . N09
 57. N09: si vestono
 58. RIC: si vestono . QN1
 59. QN1: fanno la lotta con i cuscini
 60. RIC: fanno la lotta con i cuscini . e poi? . cosa facevano qui? . N06
 61. N06: leggono
 62. RIC: leggono . N10
 63. N10: russano
 64. RIC: russano . russano . fanno tutto questo rumore
 65. QN1: fanno un pigiama party
 66. RIC: fanno un pigiama party . va bene . ascoltate . ascoltate ce n'è un altro
 67. AUD: ((voci da un televisore, da una telefonata, da una radio))
 68. RIC: Adrian
 69. ADR: il telefono
 70. RIC: ma non è una camera il telefono però . N01 . scusate non ho sentito la voce di N01 . e . non siamo qui per fare . uno spettacolo . siamo qui per lavorare
 71. N05: fa ridere
 72. RIC: sì va be' . fa ridere . però . uno sorride un po' e poi basta . vero?
 73. RIC: N01
 74. N01: il salotto
 75. RIC: il salotto . il soggiorno . il salotto . vediamo un po' . è questo il salotto? ((indica un'immagine della casa))
 76. BBB: no
 77. RIC: e qual è?
 78. bbb: quello
 79. RIC: è questo . senza fare versi N05 . allora che cosa fanno? . nel salotto . non do la parola finché non c'è silenzio
 80. PIE: saltano

Per vagliare la qualità comunicativa dei due interventi è stata utilizzata la griglia COLT (Allen et al., 1984), uno strumento progettato per analizzare la comunicazione in classe. La prima parte della griglia, la sezione A, consente di descrivere globalmente l'attività lungo alcuni discrimini: organizzazione, contenuto, controllo sul contenuto, modalità di lavoro, tipologia dei materiali. La seconda parte, la sezione B, analizza i microcontesti di interazione, descrivendo gli atti linguistici dell'insegnante e degli alunni: gestione dell'attività (assegnazione del turno di parola, gestione delle relazioni nel gruppo, indizi di contestualizzazione, informazioni sullo svolgimento del lavoro); elicitazione (domande aperte o pseudo-domande); incorporazioni, ovvero reazioni a quanto è stato detto in precedenza (commenti, conferme, espansioni, domande di chiarimento, risposte, correzioni); ampiezza del turno (ristretto o esteso).

Dal punto di vista dell'impianto didattico generale le due sequenze sono risultate quasi identiche: le docenti propongono un *brainstorming* alla classe e gestiscono l'interazione. Il tema è definito a priori dalle insegnanti (il mare in 3 e la casa in 4) che controllano la pertinenza dei contributi e assegnano il turno di parola. Entrambe le docenti lavorano in modalità orale ma in (3) i bambini trascrivono, copiando dalla lavagna, i contributi raccolti durante il *brainstorming*. I materiali di partenza sono, invece, molto diversi: la docente di italiano L1 parte da un testo scritto che serve da stimolo per sollecitare la produzione di testi espressivi sul mare; la docente di L2 sollecita la produzione con la registrazione audio di rumori in diversi ambienti di una casa: i bambini devono indovinare di quale ambiente si tratta e descrivere cosa fanno gli abitanti della casa. Entrambe le proposte sono task didattici che sollecitano la produzione autentica dei bambini: la prima un'esperienza di scrittura creativa, la seconda un gioco.

Anche nell'analisi dei singoli atti linguistici non emergono differenze significative. A ogni turno di parola dei bambini corrisponde perlopiù un unico atto linguistico, mentre per le docenti la proporzione è di circa due atti per ogni turno: i docenti hanno una prerogativa in più, quella di dare la parola. La sollecitazione avviene attraverso delle domande aperte (*cosa fa il mare?* in 3 e *che cosa fanno?* in 4) a cui i bambini possono rispondere anche in maniera imprevedibile; solo in 4.75 e 4.77 l'insegnante rivolge alla classe delle pseudo-domande per assicurarsi che la parola *salotto* sia ben compresa da tutti. Gli enunciati sono semplici sia per i docenti che per gli alunni: solo una piccola parte è costituita da periodi complessi in cui compare almeno una subordinata, ma la cosa non sorprende trattandosi di una dinamica di botta e risposta. Le reazioni delle due docenti sono costituite perlopiù da conferme, la ripetizione identica della risposta dell'alunno per accoglierne la proposta, fornire feedback positivo e rilanciare la palla alla classe (come in 3.9 e 4.11). Nella lezione di L2 la conferma ha, però, anche la funzione di isolare e mettere a fuoco la forma (la 3ª plur. dei verbi al presente).

Il trattamento dell'errore mostra invece qualche differenza: l'insegnante di L1 corregge tre volte (3.3, 3.7 e 3.46) censurando la produzione dei bambini e riconducendoli alla consegna (3.1: *le azioni del mare*) mentre l'insegnante di L2 corregge

più spesso ma, oltre alla censura (4.42) e a una correzione esplicita in cui fornisce la risposta esatta (4.44), sollecita l'autocorrezione (4.9, 4.25, 4.42 e 4.52). In tre turni, inoltre, l'insegnante di L1 deve ricorrere a informazioni metalinguistiche: quando lancia l'attività (3.1 e 3.3) chiedendo ai bambini di produrre solo forme verbali (le "azioni" come vengono definiti i verbi lessicali nei primi anni della scuola primaria) e quando è sollecitata dai bambini sull'ortografia (3.27: *maestra accento su fa?*). Oltre che dall'ortografia l'attenzione dei bambini è catturata da problemi di gestione del lavoro scritto (3.19: *si può scrivere di qua?*; 3.37: *maestra vado pagina nuova?*). In (3) l'organizzazione del lavoro impone ai bambini la gestione di due codici simultaneamente, quello scritto e quello orale.

Il cuore della differenza, tuttavia, sta tutto nell'intenzionalità didattica: se si esamina il *focus* della proposta didattica appare chiaro che l'intervento di L1 è centrato sul significato (*focus on meaning*), quello di L2 sulla forma (*focus on form*). Degli ottantacinque atti linguistici del docente di L1 solo tre sono sulla forma linguistica; di questi, due sono sulla morfologia derivazionale (*ondeggia* da *onde* in 3.68 e *si alza* da *alto* in 3.77) e uno sull'ortografia (3.28). L'insegnante L2, invece, focalizza sulla forma ventotto atti linguistici sia elicitando espressamente la forma che vuole esercitare (la 3ª plur. del presente) sia confermando con enfasi le produzioni corrette degli alunni. Di conseguenza la forma si ripete diffusamente in tutta la sequenza.

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'intervento L1 è stato progettato per espandere il lessico dei bambini, per sollecitare la loro immaginazione e costruire un repertorio a cui attingere per la composizione di testi poetici. L'intervento L2, invece, sebbene non faccia riferimento all'informazione grammaticale, è stato progettato per sollecitare la produzione di una precisa forma verbale. Il docente L1 e il docente L2 entrano in classe con un obiettivo didattico diverso, non sempre esplicitato: 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 verso una forma precisa, selezionata perché deve essere appresa. Né tantomeno hanno percezione che si tratti di un lavoro di italiano L2: indovinare l'ambiente domestico in cui si è prodotto un dato rumore è per loro un gioco.

Se si prendono in considerazione le sequenze intere, che durano entrambe circa dieci minuti, è possibile verificare, inoltre, come la partecipazione dei bambini con competenze linguistiche di livello basico sia molto diversa da quella dei compagni parlanti nativi o quasi-nativi. Durante un *brainstorming* i bambini prendono la parola, o alzando la mano o per iniziativa del docente, e la trascrizione della registrazione audio non fornisce dati che consentano di discriminare fra queste due modalità di assegnazione del turno. Avviene spesso, inoltre, che un bambino chiamato a intervenire non risponda perché la parola gli viene tolta da un suo compagno: la dinamica stessa del *brainstorming* comporta un crescendo di partecipazione non sempre ordinata. È possibile tuttavia distinguere fra turni di parola assegnati dal

docente, risposte e auto-selezione, ovvero l'intervento per iniziativa autonoma del bambino.

La tab. 1.1 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 componenti di essa. Alla lezione di L1 Renato è assente e i dati sulla sua partecipazione al *brainstorming* della lezione di L2 sono esclusi dal confronto sulla partecipazione alle due lezioni⁹.

Tabella 1.1 - *Partecipazione dei bambini di livello basico in una lezione di L1 e in una lezione di 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 di L1 i bambini di livello basico sono chiamati a partecipare dieci volte ma rispondono solo due volte, nella lezione di 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 di L1 i bambini di livello basico 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: Barbara risponde *non lo so*, Piero risponde in maniera provocatoria stigmatizzando la proposta di un compagno (cfr. *infra*). Nella lezione di L2 la proporzione di risposte alla sollecitazione della ricercatrice è maggiore e sempre pertinente al tema dell'attività.

Le occasioni di partecipazione tramite auto-selezione per il turno di parola sono maggiori nella lezione di L2 (nove *vs* quattro nella lezione di L1). Anche la pertinenza al tema è diversa: nella lezione di L1 su quattro autoselezioni, tre riguardano la gestione del lavoro (per esempio, Olga: *maestra vado a pagina nuova?*) o la gestione della presa di turno (es., Piero: *N05 vuole dire due cose*) a cui tutti i bambini si mostrano molto sensibili. Nella lezione di 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 personale (*maestra . mio babbo . così dorme*).

In realtà, la diversa partecipazione dei bambini di livello basico, oltre a essere condizionata dalla scelta dei docenti e dal coinvolgimento nella dinamica del *brainstorming*, sembra dovuta alle proprietà testuali della proposta. Il modello di lingua

⁹ Durante la lezione di L2 Renato viene selezionato tre volte dalla ricercatrice, risponde due volte e non si auto-seleziona mai.

della comunicazione delle insegnanti è lo stesso: entrambe hanno cura nell'usare un lessico comune e nel fornire spiegazioni sui termini che non sono accessibili a tutti, come impone il contesto. Tuttavia, nella lezione di L2 la lingua elicitata resta nel cerchio della denotazione e dell'esperienza concreta riattivata dello stimolo audio, mentre la lezione di L1, che ha l'obiettivo di raccogliere idee da utilizzare per la scrittura di componimenti poetici, punta ad allargare il fronte espressivo delle parole verso un uso anche connotativo, come è ovvio e opportuno in un'attività che prepara alla scrittura creativa.

Un esempio di come i bambini non italofoeni reagiscano allo spostamento dal piano denotativo al piano connotativo del testo è presente in un passaggio dell'interazione nella lezione di italiano L1 (3.58-3.65). Alla sollecitazione tematica del *brainstorming* (le azioni del mare) un bambino italofono propone una figura retorica: il mare *piange* (3.59) di cui fornisce egli stesso l'interpretazione: *che l'onda è così . e cascano le gocce . e sembra che piange* (3.61). La docente accoglie l'ingegnosa metafora (3.62 e 3.64) e la trascrive alla lavagna. QN4, una bambina sinofona parlante quasi-nativa di italiano, esprime perplessità (3.63: *il mare non piange*) ma trascrive comunque la parola sul quaderno; Adrian, pur sollecitato, non interviene (3.65); Piero riprende la proposta qualche turno più tardi per deriderla (*io ho detto ride*).

È probabile che l'esplorazione della lingua in funzione retorica non sia alla portata dei bambini di livello basico e che questo incida sulla loro partecipazione alla proposta didattica. In un intervento di L2 è possibile, invece, progettare attività di produzione che, seppur motivanti per tutti, siano tarate sui bisogni dei bambini meno competenti.

Questo studio

La replica di studi sperimentali, con nessuna o poche variazioni di condizioni, è auspicata da molti autori nella letteratura scientifica in quanto consente di trarre conclusioni più affidabili sul nesso fra trattamento e apprendimento (Norris - Ortega, 2000: 491). Questo studio prende a modello due esperimenti sul *focus on form* nella didattica precoce della L2: Harley (1998) e Di Biase (2002; cfr. anche Bettoni - Di Biase, 2007).

Harley (1998) ha condotto in sei classi di seconda elementare un esperimento sull'acquisizione del genere in francese, una struttura non motivata semanticamente, assente nell'L1 dei bambini (inglese), poco saliente, non indispensabile dal punto di vista comunicativo, ridondante, ma cruciale per il lavoro scolastico. Il presupposto dello studio è che alunni di sette-otto anni non siano in grado di gestire l'informazione metalinguistica e di trarre beneficio dalla presentazione esplicita delle regole sul funzionamento della lingua. I soggetti dell'esperimento sono selezionati perché, avendo alle spalle più di due anni di scolarizzazione in francese, hanno un bagaglio lessicale già abbastanza ampio. Introdurre, già in seconda elementare, un insegnamento mirato sulle strutture del genere dei nomi in francese può metterli al riparo da una fossilizzazione su forme generiche, non marcate morfologicamente. Nello studio di Harley il trattamento (venti minuti al giorno per cinque settimane) consiste in giochi di abilità, in cui i bambini devono nominare oggetti, e in canzoni e filastrocche che consentono di memorizzare i nomi unitamente all'articolo, che nel francese parlato è spesso l'unica marca di genere. Durante le attività il docente perlopiù interagisce con la classe intera e talvolta i bambini lavorano divisi in piccoli gruppi. L'insegnamento risulta efficace e i risultati sono mantenuti nel post-test differito (sei mesi dopo il trattamento), ma dai dati risulta che i bambini imparano a marcare il genere femminile esclusivamente sui lemmi di trattamento (*item learning*) e non generalizzano la regola (*system learning*). Non riconoscono, quindi, che alcuni suffissi, come *-ette*, marcano sistematicamente il femminile.

Lo studio di Di Biase (2002) associa un trattamento basato sul *focus on form* a strutture compatibili con gli stadi di sviluppo dell'interlingua secondo la gerarchia della Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998). Gli stadi descritti dalla Teoria si fondano sulla difficoltà di processazione delle strutture linguistiche, determinata in base al principio di unificazione dei tratti: l'acquisizione del plurale dei nomi, per esempio, che non richiede accordo con altri elementi della frase, è acquisito prima dell'accordo fra nome e aggettivo che richiede di operare all'interno del sintagma nominale. Lo studio è condotto in un contesto di apprendimento dell'italiano lingua straniera e coinvolge sei classi di tre scuole di Sydney: tre sono assegnate al

gruppo sperimentale e tre al gruppo di controllo. I bambini frequentano la terza elementare e apprendono l'italiano da tre anni, con due lezioni settimanali di quaranta/cinquanta minuti, sulla base di un sillabo a progressione tematica. Dagli studi sull'interazione fra bambini parlanti nativi e non-nativi risulta che i bambini correggono i loro pari ma incorporano una percentuale molto bassa (10%) del feedback fornito dai compagni parlanti nativi (Oliver, 1995). Una possibile spiegazione risiede nel fatto che i bambini non sono in grado di selezionare in maniera appropriata le strutture su cui fornire il feedback correttivo. Di Biase conclude che, per essere efficace, il *focus on form* necessita di essere tarato sullo stadio di sviluppo dell'interlingua e quindi essere fornito dal docente in modo mirato. Le strutture di trattamento nello studio di Di Biase sono il plurale dei nomi (stadio 2, categoriale) e l'accordo fra nome e aggettivo (stadio 3, procedura intra-sintagmatica). In una prima ipotesi di ricerca lo studio prevedeva solo la correzione a cura dei docenti ma, considerato che i tempi di trattamento sarebbero stati molto lunghi, al *focus on form* correttivo è stato aggiunto un trattamento di dieci minuti all'inizio di ogni lezione con task di riconoscimento di immagini, sulla base del lessico comprensibile ai bambini, seguiti da correzione. I risultati del *post-test* mostrano che il gruppo sperimentale è passato dallo stadio 1 della sequenza ipotizzata dalla Teoria della Processabilità allo stadio 2, mentre un sottogruppo di 9 bambini, oltre ad aver acquisito strutture dello stadio 2, ha raggiunto lo stadio 3.

Dei due studi appena illustrati, il primo viene preso a modello per l'applicazione del *focus on form* alla classe di immersione, il secondo per la scelta di limitare l'intervento didattico di focalizzazione alle sole strutture compatibili con lo stadio acquisizionale degli apprendenti. Nell'analisi dei risultati di questo studio (cap. 3) si verifica se la focalizzazione sulla forma circoscritta a strutture linguistiche compatibili con lo stadio acquisizionale degli apprendenti consenta di superare il limite riscontrato nello studio di Harley (i bambini apprendono singoli *item* e non generalizzano in un sistema).

La ricerca è stata condotta in tre classi multilingui in contesto migratorio: le tre seconde di una scuola primaria nella provincia di Firenze. I bambini coinvolti nell'esperimento sono quattordici, distribuiti sulle tre classi, ma il trattamento è stato proposto alle classi intere e ha quindi coinvolto un totale di sessantotto bambini (per la composizione dei gruppi dei partecipanti all'esperimento cfr. § 2.2.4).

L'ipotesi di ricerca è stata così formalizzata: l'insegnamento della grammatica della L2 può accelerare l'apprendimento da parte di bambini che si trovano in immersione linguistica quando:

1. le strutture insegnate sono compatibili con lo stadio acquisizionale dei soggetti;
2. avviene mediante un approccio psicolinguisticamente compatibile con le caratteristiche dei soggetti, quale è il *focus on form*;
3. vengono rispettate le condizioni naturali del contesto, ovvero il lavoro si svolge a classe intera.

2.1 *Gli strumenti metodologici*

La ricerca sull'efficacia dell'insegnamento della L2 segue due distinti filoni: studi sperimentali in condizioni di laboratorio, in cui le variabili sono più facilmente isolate e l'assegnazione degli apprendenti ai gruppi messi a confronto è casuale, e studi quasi-sperimentali (Mantovani, 1998: 60) che rinunciano al controllo di tutte le variabili a favore di una maggiore validità ecologica (Bronfenbrenner, 1986). La ricerca quasi-sperimentale in classe (*Classroom SLA Research*, Lightbown, 2000) consente di giungere a conclusioni più valide e di maggiore trasferibilità, in quanto misura l'efficacia di un trattamento calato nel contesto naturale a cui è destinato. Le ricerche condotte sulle classi dei programmi di immersione in Canada, che costituiscono un importante punto di riferimento per questo studio, adottano il paradigma sperimentale senza ignorare l'articolazione complessa del contesto educativo (Lyster, 2010).

Per descrivere la relazione fra le variabili in gioco si rendono necessari strumenti multipli (Lightbown, 2000) e pertanto la ricerca sull'acquisizione della L2 si sta orientando verso una metodologia mista che integri paradigma quantitativo e qualitativo:

(...) we can gain a better understanding of a complex phenomenon by converging numeric trends from quantitative data and specific details from qualitative data. Words can be used to add meaning to numbers and numbers can be used to add precision to words (Dörnyei, 2007: 45).

Il presente studio adotta, pertanto, un approccio misto alla ricerca sull'acquisizione della L2 (Dörnyei, 2007: 44), integrando modalità di raccolta dei dati e modelli di analisi differenti. La natura dei fenomeni osservati (l'apprendimento e l'insegnamento) è indagata con mezzi qualitativi analizzando i due *corpora* raccolti (il comportamento linguistico dei soggetti dell'esperimento e il comportamento del docente durante il trattamento in classe). La misura dell'efficacia del trattamento è calcolata quantitativamente sulla base del progresso nell'accuratezza formale dopo l'intervento didattico. Nella fase iniziale della ricerca, inoltre, viene condotta una raccolta di informazioni secondo un modello etnografico che si è rivelato utile per mettere a fuoco l'oggetto della ricerca. Infine, i docenti delle classi coinvolte nell'esperimento partecipano a un'intervista di gruppo focalizzata (*focus group*) durante la quale forniscono un feedback sul trattamento didattico e sulla motivazione e partecipazione delle classi. Dati qualitativi e dati quantitativi sono stati integrati, quindi, allo scopo di sostenere l'interpretazione dei fenomeni osservati.

Lo studio si è sviluppato su un arco di tre anni, con un'intensa fase iniziale di esplorazione e di raccolta dati. La tab. 2.1 illustra come la ricerca si è articolata nel tempo e attraverso quali strumenti.

Tabella 2.1 - *Calendario della raccolta dati*
(GS: gruppo sperimentale, GC: gruppo di controllo)

	a.s. 2009-2010									
	S	O	N	D	G	F	M	A	M	G
osservazione etnografica										
pilotaggio task di elicitazione (1)										
	a.s. 2010-2011									
	S	O	N	D	G	F	M	A	M	G
osservazione classi GS										
interviste ai docenti										
pilotaggio task di elicitazione (2)										
pre-test GS (T1)										
pilotaggio trattamento										
trattamento										
post-test immediato GS (T2)										
<i>focus group</i> con i docenti										
post-test differito GS (T3)										
intervista al Dirigente										
	a.s. 2011-2012									
	S	O	N	D	G	F	M	A	M	G
osservazione classi GC										
pre-test GC (T1)										
post-test GC (T2)										
restituzione ai docenti										

2.1.1 I task di elicitazione

Per la rilevazione delle competenze linguistiche dei quattordici bambini sinofoni coinvolti nell'esperimento, si è fatto ricorso a un corpus di parlato semi-spontaneo elicitato per mezzo di appositi task (riportati in appendice). Sono state utilizzate due differenti batterie di task, una per il pre-test e una per i due post-test. L'utilizzo di task diversi tra una rilevazione e l'altra rende più affidabile l'analisi quantitativa del progresso di apprendimento, in quanto minimizza l'effetto di addestramento al task, ma rende meno agevole il confronto qualitativo che su compiti linguistici identici avrebbe fornito dati di più facile interpretazione.

Per la lingua italiana è disponibile un protocollo di elicitazione del parlato, messo a punto presso l'Università di Verona da un gruppo di lavoro coordinato da Camilla Bettoni (cfr. Ferrari - Nuzzo, 2009), che copre le strutture morfologiche e sintattiche proprie degli stadi acquisizionali previsti dalla Teoria della Processabilità per la lingua italiana (cfr. per la morfologia Di Biase - Kawaguchi, 2002; per la sin-

tassi Bettoni - Di Biase, 2011). Il protocollo si basa su task comunicativi, alcuni dei quali impongono restrizioni alla produzione dei parlanti¹.

Nella prima sperimentazione pilota (giugno 2010) viene somministrato questo protocollo a un gruppo di quattro bambini (due italofofoni, una sinofona e un arabofofona) che frequentano la seconda elementare. Lo strumento viene successivamente modificato in quanto alcuni task appaiono non adatti all'età per il tipo di immagini o per la trama dei task narrativi. Per la seconda sperimentazione pilota (l'anno scolastico successivo, nell'ottobre 2010), quando appare chiaro che nelle tre classi interessate dall'esperimento vi è un cospicuo numero di alunni con competenze ancora basilari, il protocollo di elicitazione è ulteriormente modificato. Il nuovo strumento, quello definitivo, è disegnato per elicitare solo le strutture di base, il lessico necessario per svolgere i task è limitato al vocabolario di uso quotidiano e viene ridotta la complessità dei compiti comunicativi. Le strutture attese comprendono nomi, aggettivi e verbi, sia regolari che irregolari, al presente e al passato. Le storie selezionate per i task narrativi sono molto semplici e ricorrono a immagini tratte da volumi per la fascia d'età della scuola primaria (Casati *et al.*, 2008). Alcuni task prevedono una forte interazione con la ricercatrice e l'uso di materiali di supporto (un gioco di mimo, una simulazione con una marionetta). Due task nel nuovo strumento di rilevazione (n. 1 e n. 8 del T1) sono ripresi dal protocollo dell'Università di Verona.

Per validare lo strumento vengono registrati anche tre parlanti nativi e sette quasi-nativi di italiano, di cui tre sinofoni, tutti bambini che frequentano le tre classi coinvolte nello studio. I primi per verificare che i task elicentino davvero le strutture attese; i secondi per evitare che istruzioni, immagini, storie, filmati e giochi siano eccessivamente connotati culturalmente e quindi poco leggibili da bambini stranieri.

Per garantire maggiore affidabilità² allo strumento di rilevazione, i task coprono tipologie diverse di compiti linguistici e consentono gradi diversi di libertà nella produzione: domande aperte su abitudini a scuola e a casa, drammatizzazione, narrazione di semplici sequenze e compiti con maggiore restrizione nella scelta lessicale, come descrizioni di immagini e di azioni mimate. I task a risposta ristretta (*constrained response* task) hanno il vantaggio di fornire dati interpretabili in maniera più oggettiva in quanto il contesto di riferimento è pre-definito e certo; le domande aperte comportano maggiore inferenza nell'interpretazione (Chaudron, 2003: 800).

I task intrecciano due elementi di complessità: le risposte possono richiedere il cambio di persona rispetto allo stimolo (la domanda della ricercatrice, es.: D: *Che cosa fai quando arrivi a scuola?*/ R: *Mi tolgo il giubbotto*) e il compito comporta l'alternanza di forme diverse (*questo bambino mangia, questi bambini bevono*). I ma-

¹ Per elicitare le forme passive, per esempio, si fornisce all'apprendente la prima parola dell'enunciato. Si scoraggia in questo modo l'evitamento della struttura.

² Nell'analisi dell'interlingua, per definizione altamente variabile, l'affidabilità di uno strumento di rilevazione, ovvero la stabilità di risultati in tempi diversi, è comunque un parametro molto incerto (Barni, 2005: 43).

teriali utilizzati variano (disegni, filmati, giocattoli) e lo stimolo alla produzione è sempre costituito da una domanda della ricercatrice. Le forme verbali elicitate dai task ricoprono valori aspettuativi diversi: presente abituale (domande aperte), intemporale (descrizione di cosa fanno gli animali), progressivo (descrizione di azioni mimate o illustrate), passato perfettivo e imperfettivo (narrazioni).

Il pre-test comprende otto task che coprono strutture dell'interlingua di base: presente e passato dell'indicativo, imperativo (2^a sing. e plur.), nomi e accordo degli aggettivi nel sintagma nominale (SN) e nel sintagma verbale (SV). Il *setting* di rilevazione non consente di elicitarle le forme della 2^a plur. del presente indicativo. Le registrazioni si aprono con una conversazione libera (tab. 2.2).

Tabella 2.2 - *Caratteristiche dei task di elicitazione del parlato (T1)*

<i>n.</i>	<i>tipo di task</i>	<i>strutture attese</i>	<i>esempi</i>
0	conversazione libera	-	-
1	descrivere immagini (trova le differenze)	accordo all'interno del SN	<i>due gatti bianchi</i>
2	rispondere a domande aperte (cosa fai/fate quando ...?)	1 ^a sing./plur. presente	<i>apro/ apriamo</i>
3	descrivere immagini (cosa fa/fanno?)	3 ^a sing./plur. presente	<i>balla/ ballano</i>
4	narrare a partire da immagini	accordo all'interno del SV	<i>è andato/a sono andati/e</i>
5	descrivere azioni mimate (cosa faccio?)	2 ^a sing. presente	<i>dormi</i>
6	dare ordini alla classe sulla base di immagini	2 ^a plur. imperativo	<i>bambini, prendete il quaderno!</i>
7	dare ordini ad un burattino sulla base di immagini	2 ^a sing. imperativo	<i>Pinocchio, guarda la tv!</i>
8	narrare a partire da un filmato	3 ^a sing./ plur. presente e passato	<i>arrivano/ sono arrivati due bambini</i>

I due post-test sono focalizzati solo sulle strutture *target* del trattamento (cfr. § 2.1.2): tre persone del presente indicativo (1^a sing., 2^a sing e 3^a plur.) di verbi delle tre coniugazioni e di alcuni verbi irregolari frequenti, per un totale di sette task (tab. 2.3). Considerata l'età dei bambini, nei due post-test sono utilizzati task con cui hanno già familiarizzato: quattro task (1, 3, 4, 6) hanno formato o contenuto tematico analogo ad attività di cui avevano fatto esperienza durante il trattamento, mentre due task (5 e 7) sono identici al pre-test. Le forme della 1^a e 2^a sing. sono elicitate sia in monologo che in forma dialogica con l'alternanza di persona fra domanda e risposta. Per il T3 è utilizzato lo stesso strumento del T2 ma con un ordine diverso di presentazione dei task. La distanza di tempo fra T2 e T3 è di sei settimane, un tempo di durata analoga a quello di trattamento (otto settimane).

Tabella 2.3 - *Caratteristiche dei task di elicitazione del parlato (T2 e T3)*

<i>n.</i>	<i>tipo di task</i>	<i>strutture attese</i>	<i>esempi</i>	<i>familiarità</i>
1	descrivere immagini (azioni quotidiane)	1 ^a sing. presente	<i>mi alzo, leggo</i>	con il contenuto tematico
2	rispondere a domande aperte (<i>cosa fai quando ...?</i>)	1 ^a sing. (vs 2 ^a sing.) pres.	<i>gioco, esco</i>	nessuna
3	drammatizzazione con le marionette (essere intervistati)	1 ^a sing. (vs 2 ^a sing.) pres.	<i>mangio, vado</i>	con il formato
4	drammatizzazione con le marionette (intervistare)	2 ^a sing. (vs 1 ^a sing.) pres.	<i>abiti, fai</i>	con il formato
5	descrivere azioni mimate (<i>cosa faccio?</i>)	2 ^a sing. pres.	<i>dormi</i>	identico al T1
6	descrivere immagini (famiglie di animali)	3 ^a plur. pres.	<i>corrono</i>	con il contenuto tematico
7	descrivere immagini (<i>cosa fa/fanno?</i>)	3 ^a sing./plur. pres.	<i>balla/ ballano</i>	identico al T1

La durata media di somministrazione è di circa trenta minuti per il pre-test e di venti minuti per i due post-test; le registrazioni sono effettuate fuori dalla classe in un'interazione faccia a faccia con la ricercatrice. Durante la rilevazione sono tenute sotto controllo quanto possibile variabili esterne che possono interferire con l'esecuzione, come fattori emotivi, idiosincrasia con l'intervistatore, conflitti nell'interpretazione dei ruoli e delle norme di interazione (Chaudron, 2003: 773). Considerati i limitati mezzi linguistici di cui dispongono, molti dei bambini si sarebbero potuti trovare in difficoltà nell'interazione con un'estranea; pertanto, per creare un clima il più possibile rilassato, le rilevazioni iniziano dopo un periodo di osservazione e presenza in classe che consente ai bambini di familiarizzare con la ricercatrice. Questa interviene durante le attività didattiche, discute a lungo con i docenti di classe, partecipa a momenti informali come il pranzo a mensa e le ricreazioni in giardino. L'osservazione in classe fornisce indicazioni per selezionare la lingua da utilizzare nelle istruzioni e informazioni sulle abitudini della classe su cui aprire le conversazioni iniziali.

Complessivamente la somministrazione dei task di elicitazione è un momento molto atteso e gratificante per tutti i bambini, che apprezzano la possibilità di avere uno spazio "dedicato" di interazione con un adulto.

2.1.2 Determinazione dello stadio acquisizionale e selezione delle forme target

Le applicazioni della Teoria della Processabilità all'insegnamento di una L2 sono formulate all'interno dell'Ipotesi di Insegnabilità (Pienemann, 1986; 1989) secondo la quale l'insegnamento sarà efficace se verte su strutture della lingua processabili o perché già attivate in quanto proprie di uno stadio già raggiunto dall'apprendente, o perché attivabili nello stadio immediatamente superiore. Secondo l'Ipotesi di Insegnabilità, quindi, l'insegnamento può accelerare lo sviluppo dell'interlingua in due sensi:

- allargando la gamma di corrispondenze fra forma e funzione oltre quella di default relativamente alle strutture appartenenti allo stadio già raggiunto, e cioè aggiungendo al lessico l'annotazione di più numerosi tratti e valori, con il risultato di aumentare l'accuratezza;
- accelerando il passaggio allo stadio successivo, e cioè provocando l'emersione di nuove strutture (Bettoni, 2010: 169).

Un intervento didattico che tenga conto dello stadio acquisizionale può essere efficace proprio sugli elementi di variabilità dell'interlingua, aprendo la strada all'acquisizione di procedure più avanzate. "Forzare" la produzione degli apprendenti sull'asse della variabilità in direzione di una maggiore sperimentazione interlinguistica può sbloccare quegli usi (forme fisse sovra-estese) che, pur funzionali dal punto di vista comunicativo, frenano lo sviluppo dell'interlingua.

L'analisi delle forme verbali nel corpus del T1 evidenzia che tutti i bambini, pur con forte variabilità nell'accuratezza, producono forme con variazione morfologica in più contesti e su lessemi diversi e pertanto raggiungono almeno lo stadio categoriale della Teoria della Processabilità. Allo stadio categoriale gli apprendenti sono in grado di processare la morfologia di una lingua, ma non di unificare i tratti all'interno del sintagma (nominale o verbale) o fra sintagmi diversi. La flessione del verbo è quindi un obiettivo didattico compatibile con lo stadio raggiunto da tutti i bambini del gruppo sperimentale. La scelta è ricaduta sulla flessione dei verbi al presente indicativo, la meno marcata e di gran lunga la più frequente nel parlato.

Fra le forme del presente indicativo ne sono state selezionate tre: 1^a sing., 2^a sing. e 3^a plur. L'apprendimento delle tre forme di trattamento non è ugualmente impegnativo. Se consideriamo la difficoltà di processazione, la complessità di una forma è legata a cinque fattori (Goldschneider - DeKeyser, 2005), che possono essere ricondotti tutti alla salienza. In una meta-analisi su 12 studi sull'acquisizione dell'inglese, che coinvolgono un totale di 924 soggetti, i due studiosi concludono che le proprietà formali che incidono sull'acquisizione sono: 1) la salienza percettiva in relazione con il numero di foni, con la presenza/assenza di vocale, con il corpo fonico (se il morfo è sillabico o meno); 2) la complessità semantica: sono più semplici le forme a cui corrisponde un solo significato; 3) la regolarità morfofonologica: forme con meno omofoni e meno allomorfi vengono apprese prima; 4) la ridondanza, che rallenta l'acquisizione in quanto forme meno ridondanti sono più essenziali nella rappresentazione del significato; 5) la categoria sintattica di appartenenza, con i morfemi lessicali acquisiti prima, seguiti dai morfemi liberi e infine da quelli legati. I morfemi verbali inoltre, che comportano maggiori trasformazioni sintattiche, sono acquisiti più lentamente.

Se esaminiamo le caratteristiche intrinseche delle tre forme *target*, esse presentano complessità diversa in relazione con le strategie di analisi che richiedono, con la salienza percettiva, con l'affidabilità, con la complessità concettuale e con la frequenza nell'input.

La 1^a sing. e la 2^a sing. sono più complesse dal punto di vista della costruzione morfologica: esse richiedono che l'apprendente isoli la radice verbale, escludendo

l'eventuale vocale tematica, e associ a essa la desinenza. In italiano, infatti, non esistono forme che coincidano con la radice e, sia che la forma base da cui l'apprendente parte sia l'infinito sia che si tratti della 3^a sing., egli deve estrarre il morfema flessivo e sostituirlo con il morfema appropriato di 1^a sing. e 2^a sing. La costruzione delle forme alla 3^a plur., che richiede una strategia agglutinante, è più trasparente. Per queste forme il morfema flessionale può essere associato direttamente alla 3^a sing., almeno per i verbi della 1^a coniugazione, che sono i più frequenti in italiano, mentre per le altre coniugazioni la 3^a plur. ricorre alla vocale tematica *-o*. Nel corpus del T1 compaiono forme corrette alla 3^a plur. solo per i verbi di 1^a coniugazione, tranne che nella produzione di Giovanna e Adrian dove si trovano anche *aprono*, *bevono* e *devono*. La strategia agglutinante è evidente nelle uniche due forme alla 3^a plur. al T1 di Piero, regolarizzate sulla 3^a sing. (*apreno*, *beveno*).

Le tre forme hanno diverso corpo fonico: la desinenza della 3^a plur. è un morfema sillabico, ha quindi maggiore salienza percettiva ed è più facile da notare. Ciò può essere vero soprattutto per apprendenti sinofoni che sviluppano nel corso dell'acquisizione della L1 una sensibilità spiccata per la componente sillabica (Banfi, 2005). La forma in *-no* e quella in *-o* non hanno omofoni nel sistema verbale, sono quindi altamente affidabili, se si escludono le forme in *-o* di alcuni verbi frequenti che sono identiche ai corrispondenti nominali (per esempio: *disegno*, *ascolto*, *lavoro*). La 2^a sing. coincide, invece, per i verbi della 2^a e 3^a coniugazione, con l'imperativo.

Le tre forme rappresentano diversa complessità anche dal punto di vista concettuale: mentre la 3^a plur. acquista significato in relazione a un riferimento esterno e alla contrapposizione singolare/plurale, l'uso della 1^a sing. e della 2^a sing. richiede la gestione della deissi di persona nello scambio comunicativo. Per lo stesso motivo, nell'interazione, l'uso della 1^a sing. e 2^a sing. è più complesso: in uno scambio di domanda e risposta l'apprendente non può usare l'input che riceve come modello ma deve modificare la desinenza del verbo (per es.: D: *Mangi a casa?*/ R: *No, mangio al magazzino*).

Riguardo alla frequenza nell'input si può ipotizzare che, fra le tre, la 3^a plur. sia quella che occorre meno e che i bambini abbiano meno occasione di registrarla; è infatti la forma meno accurata nell'interlingua iniziale dei bambini e quella meno sovra-estesa. Tuttavia, il criterio della frequenza non sembra essere determinante (forme molto frequenti nell'input del docente, come quelle in *-te*, non compaiono fra le forme sovra-estese, cfr. § 3.2). La tab. 2.4 riassume le caratteristiche delle tre forme in relazione alle loro proprietà intrinseche (con X si indica un fattore di difficoltà, con V un fattore di facilità per l'apprendimento).

Tabella 2.4 - *Complessità intrinseca delle 3 forme di trattamento (x: difficile; v: facile)*

forme	fattori di complessità				
	complessità morfologica	salienza percettiva	presenza di omofoni	complessità concettuale	frequenza
1 ^a sing.	x	x	v (rari)	x	v
2 ^a sing.	x	x	x	x	v
3 ^a plur.	v	v	v	v	x

In relazione alle proprietà linguistiche si può ipotizzare, quindi, che le forme della 3^a plur. siano meno complesse delle forme della 1^a sing. e 2^a sing., sebbene siano acquisite più tardi in un contesto spontaneo di apprendimento (cfr. Whittle - Nuzzo, in stampa).

2.1.3 Criteri di analisi

L'accuratezza è calcolata in percentuale di occorrenze corrette sul totale delle occorrenze. Per determinare l'accuratezza non si prende in considerazione la completa automatizzazione delle forme: non sono imposti tempi di esecuzione ma sono considerate accurate anche le forme prodotte dopo lunga esitazione. Inoltre, sulla stessa linea, le autocorrezioni sono ritenute indice di apprendimento e solo la seconda forma prodotta è presa in considerazione. Si ipotizza, infatti, che i bambini abbiano ridotte capacità di controllo consapevole.

Non sono considerate corrette le marche di persona non corrispondenti alla norma, come quelle realizzate con il clitico (1):

- (1) Barbara, T1, task: rispondere a domande aperte

RIC: che cosa fai quando ti manca la gomma?

BAR: con mio amico mi prendi

Sono presi in esame solo i contesti al presente individuati sulla base dello stimolo fornito (la domanda della ricercatrice, per esempio *che cosa faccio?*) o del riferimento al contesto nozionale. Le forme verbali prodotte nei task narrativi che non abbiano marche di passato (participio passato o imperfetto) sono incluse fra le forme del presente, anche quando c'è oscillazione come in (2). Nel computo non sono prese in considerazione le non risposte e gli enunciati senza verbo.

- (2) Olga, T1, task: narrare a partire da immagini

OLG: due uccelli andato albero . due uccelli mangia l'acqua . due uccelli andato casa . due uccelli non ce sono

Sono escluse tutte le forme eco, ovvero quelle che riprendono forme verbali presenti nella domanda stimolo, e le ripetizioni. Sono invece incluse le ripetizioni sollecitate dalla ricercatrice in genere su invito ad alzare la voce (*Come hai detto?*). Sono escluse, inoltre, le forme del verbo *essere* e *avere*, le formule, le forme al gerundio o all'imperfetto, pur in contesto di presente, e alcune forme di difficile interpretazione.

In generale le formule presenti nel corpus ricoprono funzioni alla 3^a sing. e plur. (*non c'è nessuno; come si fa?, non c'è più per non ci sono più*). Per le tre forme di trattamento le formule si limitano a diverse articolazioni di *non lo so* (*io non so come si fa, non lo so come si chiama, non lo so come si dice, non lo so quando*). Sono considerate formule le costruzioni sintatticamente complesse come quella del verbo *piacere* (3),

non ancora processate allo stadio categoriale³, e le forme impersonali che, molto presenti nell'input toscano (4: *si va*, 1^a sing.), restano di interpretazione incerta.

- (3) Renato, T1, task: narrare a partire da filmato

REN: quella femmina ha detto io ti piace e poi quel maschio ha detto io riuscirò io ti (...) casa e poi arrivato poliziotto e poi scappa

- (4) Barbara, T3, task: conversazione libera

BAR: (...) io se ancora . se mi boccio . non faccio più . la . non vado più . scuola cinese . se non boccio si va

Nel corpus appaiono molte forme progressive realizzate con il solo gerundio, come in (5). Queste forme sono tutte escluse, mentre sono incluse le forme del verbo *stare*, quando presenti.

- (5) Gregory, T1, task: descrivere immagini

RIC: che cosa fanno?

GRE: cantando

RIC: che cosa fanno?

GRE: leggendo

RIC: che cosa fa?

GRE: mangiando ((3^a sing.)) . mangia ((3^a plur.)) patate . mangia ((3^a sing.)) cioccolata . bere ((3^a plur.))

Infine, sono escluse alcune forme ambigue, come le forme della 1^a sing. che coincidono con il nome (D: *Che cosa fai quando arrivi a scuola?*/ R: *Disegno*, Francesca, T1) e le forme per le quali gli elementi di contesto non consentono un'interpretazione certa. In (6), per esempio, la risposta di Olga (*aiutare*) sta forse per *mi faccio aiutare* o *chiedo ai bambini di aiutarmi*, mentre in (7) Gregory usa probabilmente il *tu* impersonale (*devi corre per devi correre*). Nonostante fosse possibile attribuire senso a questi enunciati si è preferito escluderli dal computo quantitativo della percentuale di accuratezza.

- (6) Olga, T1, task: rispondere a domande aperte

RIC: che cosa fai quando non riesci a fare un disegno?

OLG: (...)

RIC: più forte

OLG: aiutare

- (7) Gregory, T1, task: conversazione libera

RIC: ti piacerebbe come gioco l'aquilone a te?

³ Il verbo *piacere* è, infatti, un verbo eccezionale (Pinker, 1984) nella misura in cui, insieme ad altri verbi italiani costruiti con il dativo di persona come *servire* e *mancare*, prevede un ordine non canonico OVS in cui il ruolo tematico di esperiente, pur trovandosi in prima posizione, richiede la funzione sintattica di oggetto indiretto. La gerarchia della Teoria della Processabilità basata sull'Ipotesi del *Mapping* Lessicale (Bettoni - Di Biase, 2008; Bettoni - Di Biase, in stampa) prevede un uso produttivo di queste strutture a uno stadio più avanzato.

GRE: non lo so . devi corre
 RIC: ah . a te non ti piace correre?
 GRE: no

Nella tab. 2.5 sono sintetizzati i criteri di inclusione ed esclusione adottati nell'analisi.

Tabella 2.5 - *Forme incluse e forme escluse*

forme incluse	<p>forme al presente 1^a sing, 2^a sing, 3^a plur. forme regolarizzate (<i>anda</i>) autocorrezioni (<i>gioca . eh. gioco</i>) ripetizioni sollecitate (D: <i>Come hai detto?</i>/ R: <i>Camminano</i>)</p>
forme escluse	<p>forme del verbo "avere" ed "essere" formule (<i>non lo so; io ti piace; si va</i>, 1^a sing.) gerundi (D: <i>Che cosa fanno?</i>/ R: <i>mangiando</i>) imperfetti pro presente (D: <i>Che cosa faccio?</i>/ R: <i>Dormiva</i>) forme ambigue (<i>devi corre</i>) ripetizioni (<i>balla . eh balla</i>) forme eco (D: <i>Che cosa fanno?</i>/ R: <i>Fanno i compiti</i>)</p>

2.1.4 La griglia di gradimento e l'intervista nel *focus group*

Nella ricerca in campo pedagogico è di estrema importanza rilevare le percezioni, le opinioni e le interpretazioni dei partecipanti (Hawkins, 2010: 38). Nel campo dell'insegnamento della L2 è stata sperimentata con successo la tecnica della rievocazione sollecitata dei ricordi (*stimulated recall*) in cui si sottopongono ai soggetti dell'indagine alcuni brani della registrazione del trattamento, chiedendo loro di rievocare e commentare l'esperienza (Gass - Mackey, 2000). Lo strumento prevede che le rilevazioni siano condotte immediatamente dopo l'esperienza di apprendimento e preferibilmente nella L1 dei soggetti. In questo studio non si ricorre a questa tecnica in quanto non vi erano le condizioni necessarie: intervistare i bambini dopo la lezione di italiano L2 avrebbe sottratto ulteriore tempo all'attività dei docenti di classe che avevano dimostrato già grande disponibilità. Non era, inoltre, possibile intervistare i bambini sinofoni nella loro L1, dal momento che chi ha condotto la ricerca non conosce il cinese né aveva la possibilità di ricorrere a un interprete. Per rilevare le percezioni dei bambini si ricorre a una griglia di gradimento in italiano in cui ogni settimana sono invitati a esprimersi sull'attività.

Un feedback sull'esperienza proviene dall'intervista collettiva ai docenti delle tre classi, che sono presenti in classe durante il trattamento. La tecnica dell'intervista nel *focus group* è frequente nei dispositivi di ricerca pedagogica a metodologia mista e si fonda su un'esperienza di *brainstorming* collettivo in cui è centrale il ruolo del moderatore che ha il compito di assegnare il turno, badando a che tutti prendano la parola, e di stimolare la discussione con domande semi-strutturate e sollecitazioni. Durante il *focus group* vengono riproposti dei brani audio dalla registrazione delle lezioni. L'interazione interna al gruppo conduce a un approfondimento del

tema di discussione e consente di raccogliere dati qualitativi molto ricchi (Dörnyei, 2007: 144). L'intervista con la tecnica del *focus group* è più efficace con gruppi di affinità, composti da soggetti che condividono interessi o esperienze, e lo strumento è particolarmente adatto alla valutazione di una proposta didattica. Per evitare che la presenza della ricercatrice scoraggi l'espressione libera delle opinioni, il ruolo di moderatore è affidato a una persona esterna.

2.2 Il contesto della ricerca

Per raccogliere informazioni sul contesto e sulla storia della scuola sono state utilizzate tre fonti: interviste ai docenti delle classi coinvolte nell'esperimento, i dati disponibili presso l'amministrazione dell'istituto e un questionario somministrato ai docenti nella fase iniziale della ricerca sul campo (gennaio-febbraio 2010).

Il questionario, che si compone di quattro domande aperte, è stato distribuito ai trentadue docenti della scuola ma i ritorni sono stati numericamente deludenti (quattordici questionari restituiti). Le interviste hanno invece rappresentato un momento di ascolto e condivisione che molto ha contribuito a creare un atteggiamento di fiducia nei confronti della ricercatrice. Come accade a tutte le persone che svolgono un lavoro che richiede l'impiego di grandi energie relazionali e di cura, il personale della scuola manifesta un forte bisogno di essere ascoltato. Le interviste sono durate mediamente un'ora e hanno riguardato elementi di contesto, la storia professionale dei singoli docenti e le scelte organizzative che, nel tempo, si sono imposte alla scuola.

Oltre ai sei docenti delle tre classi interessate dall'esperimento, sono stati intervistati il Dirigente Scolastico e la Responsabile di plesso. Fra i sei docenti, cinque sono di ruolo: un dato in controtendenza rispetto alla media dell'istituto dove circa la metà del personale docente è supplente con incarico annuale. Tutti gli insegnanti hanno esperienza di insegnamento ad alunni stranieri e quattro di essi lavorano da molti anni nella scuola. Dei sei docenti, tre abitano nel quartiere della scuola, dove vive anche la Responsabile di plesso. Nella tab. 2.6 sono riassunti i dati riguardanti il personale della scuola intervistato; i docenti delle tre classi sono indicati dalle iniziali del nome e del cognome.

Tabella 2.6 - *Dati biografici del personale della scuola intervistato*

<i>iniziali</i>	<i>classe</i>	<i>età</i>	<i>anni docenza</i>	<i>di cui in classi multilingui</i>	<i>M/F</i>	<i>posizione</i>
A. F.	II A	59	37	29	F	ruolo
C. M.	II A	46	26	18	F	ruolo
G. L.	II B	45	26	26	F	ruolo
D. D.	II B	43	14	14	F	ruolo
M. C.	II C	55	18	10	M	ruolo
A. B.	II C	32	6	6	F	supplente annuale
Responsabile	-	59	29	23	F	ruolo
Dirigente	-	61	-	-	M	ruolo

2.2.1 Il territorio e la scuola

La scuola coinvolta nello studio si trova nella provincia di Firenze, in un quartiere dal carattere fortemente multietnico. È un istituto comprensivo che raccoglie due scuole dell'infanzia, una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado. Il quartiere in cui è situata ha una tradizione operaia almeno dagli anni Sessanta del Novecento, quando le limitrofe zone agricole sono state progressivamente dismesse per lasciare il posto a piccole e medie imprese manifatturiere. Attualmente la maggior parte dei residenti si sposta per lavoro verso la città o verso la zona industriale adiacente. L'area è divisa sostanzialmente in tre nuclei abitativi: una zona storica abitata da famiglie che risiedono nel quartiere da diverse generazioni; un'area di insediamenti di edilizia popolare; e una zona di nuovi arrivi abitata da immigrati stranieri, in prevalenza sinofoni, e da immigrati dal sud del Paese residenti in edifici di recente costruzione.

I docenti testimoniano della presenza nel quartiere di una lunga tradizione di accoglienza e di partecipazione attiva della cittadinanza. Negli anni Settanta la scuola ha visto un forte coinvolgimento dell'associazionismo locale prima per l'organizzazione di attività di doposcuola, poi per la richiesta del tempo pieno scolastico (ottenuto alla fine del decennio). L'associazionismo ha avuto un ruolo attivo anche nella gestione delle trasformazioni del quartiere seguite all'arrivo di nuovi residenti. Negli anni Sessanta i primi arrivati erano immigrati dal sud dell'Italia. A partire dal 1983-1984 la popolazione scolastica è fortemente aumentata grazie ai nuovi insediamenti di case popolari e di edilizia cooperativa. I meccanismi di assegnazione delle case popolari hanno determinato una forte concentrazione di famiglie con disagio sociale (oggi circa il 10% del totale). Risalgono invece al 1987 le prime iscrizioni di alunni cinesi, in incremento costante da allora⁴. La comunità cinese che si è stabilita nella zona ha fortemente contribuito al benessere economico della popolazione locale prendendo in affitto, e talvolta acquistando, sia abitazioni che magazzini dismessi dove si sono insediate piccole imprese manifatturiere perlopiù conto terzi. Dal 1993 si sono stabilite nel quartiere famiglie di rom provenienti dalla ex-Jugoslavia che risiedono in appartamenti. A partire da allora il quartiere ha accolto famiglie immigrate di provenienza diversa e ha acquistato il carattere multietnico che oggi lo contraddistingue.

Le trasformazioni sociali hanno imposto nuove sfide alla scuola che, fra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, ha attraversato una fase di forte disagio. In quegli anni molte famiglie italiane hanno deciso di iscrivere i loro figli alla scuola privata e alcuni docenti hanno chiesto il trasferimento in scuole situate in quartieri socialmente meno disagiati. A partire dal 1999, per evitare la ghettizzazione della scuola, i docenti hanno ottenuto l'adozione di un tetto di cinque alunni stranieri per classe (il 20% circa) e hanno richiesto risorse aggiuntive di personale all'Amministrazione Comunale e al Ministero. L'iniziativa ha fatto scalpore e la scuola ha dovuto difen-

⁴ Nella scuola primaria italiana si è passati da 994 presenze nel 1990 a 2.907 nel 1999, con un incremento di più del 200% a livello nazionale che raggiunge il 300% per le scuole del Comune di Prato (Ceccagno, 2003), un'area limitrofa a quella dove è situata la scuola coinvolta nello studio.

dersi dall'accusa di razzismo nei confronti degli alunni stranieri. Nelle interviste gli insegnanti difendono la scelta di quegli anni, dettata dalla «consapevolezza del ruolo sociale che svolge il docente sul territorio». Concentrare nelle stesse classi alunni con forte disagio sociale e stranieri con bisogni linguistici specifici non è una soluzione per nessuno, dicono. La responsabile di plesso, che insegna nella scuola dal 1982 e ne rappresenta in qualche modo la memoria storica, sintetizza: «l'integrazione vera si fa solo a certe condizioni, se no sono chiacchiere, è solo buonismo». M.C., un docente arrivato nella scuola di recente, mostra approvazione per la battaglia condotta dai suoi colleghi negli anni precedenti: «il vanto della scuola è quello di aver impedito la fuga degli italiani». Dal 2009 il tetto di fatto non è più applicato: la maggior parte degli alunni, anche se stranieri, è nata in Italia e la stessa definizione di alunno straniero raccoglie ormai soggetti con bisogni linguistici e di apprendimento molto diversi.

A partire dai primi arrivi dell'inizio degli anni Ottanta e fino al 2003, la scuola ha disposto prima di uno e poi di due docenti "distaccati" che conducevano laboratori linguistici di italiano L2 a piccoli gruppi e laboratori interculturali nelle classi. A questi si aggiungono i facilitatori linguistici dei Centri di Alfabetizzazione del Comune che tengono laboratori a piccoli gruppi in orario scolastico lavorando prevalentemente sulle competenze per lo studio delle discipline. In quanto "scuola a rischio" l'istituto dispone di finanziamenti aggiuntivi, in realtà di entità irrisoria (ammontavano a 15.000 euro per l'anno scolastico 2010-2011). I fondi sono, in genere, erogati con notevole ritardo rispetto ai tempi di assegnazione e questo ne rende difficile la destinazione programmata. Gli stanziamenti, unitamente al fondo di istituto, finanziano interventi aggiuntivi di insegnamento a piccoli gruppi, a cura dei docenti della scuola e mediamente della durata di dieci ore annue.

Dal questionario risulta che per il sostegno linguistico agli alunni stranieri i docenti in classe ricorrono a diverse strategie e materiali: testi ed esercizi semplificati, soprattutto volumi destinati all'anno precedente e testi con ricco apparato para-testuale (immagini, tabelle, grafici); attività operative e di esperienza corporea (drammatizzazione, educazione motoria, esperimenti di scienze); tutoraggio da parte di alunni italofoeni, risorsa essenziale per semplificare i testi e le istruzioni in una lingua «a misura di bambino»; frequenti esercitazioni sul lessico; semplificazione dell'input docente («uso di parole semplici e frasi brevi»).

Le principali difficoltà scolastiche degli alunni stranieri evidenziate dai docenti sono: ortografia, comprensione ed esposizione del testo disciplinare, soluzione dei problemi di matematica. Gli aspetti di lingua considerati critici sono il lessico e il verbo. Un docente menziona il fatto che, rispetto a quanto previsto dai programmi scolastici, «gli obiettivi sono più bassi»; globalmente, tuttavia, gli insegnanti definiscono l'insegnamento in classi multilingui un'esperienza positiva («mi sento arricchita e molto stimolata culturalmente»).

Fra i desiderata i docenti annoverano: un maggiore intervento delle amministrazioni locali, l'istituzione di attività post-orario scolastico che sostengano gli alunni nello svolgimento dei compiti e nello studio, personale aggiuntivo per interventi

specifici di recupero linguistico e l'organizzazione di attività di tempo libero per i periodi di chiusura della scuola.

2.2.2 Gli alunni sinofoni

Da ciò che riferiscono il personale docente e il Dirigente nel corso delle interviste, nella scuola si riscontra una chiara distinzione fra due gruppi di alunni sinofoni: una metà è di seconda o terza generazione e appartiene a famiglie stabili sul territorio; l'altra metà, pur essendo costituita da bambini nati in Italia, appartiene a famiglie che si spostano fra diverse province italiane o in Europa, in genere per motivi di lavoro.

Al di là del momento di arrivo in Italia, all'interno della comunità cinese si possono individuare due gruppi socialmente distinti⁵. Un primo gruppo ha uno status sociale alto, è stabile sul territorio, ha maggiori risorse per seguire i figli e per fornire loro supporto emotivo. In queste famiglie, oltre alla varietà di cinese della loro regione di origine, lo Zhejiang, si parla anche il putonghua (cinese standard o mandarino basato sulla lingua della capitale), si ha cura di insegnarlo ai propri figli e vi è un forte investimento sull'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini che svolgeranno in futuro il ruolo di mediatori linguistici per la comunità. Un secondo gruppo è costituito perlopiù da famiglie in cui i genitori lavorano come operai nelle piccole imprese gestite da cinesi, è economicamente meno agiato, ha un progetto migratorio meno stabile e dispone di una conoscenza dell'italiano più limitata.

Ai due gruppi di famiglie corrispondono due tipi diversi di alunni: al primo appartengono bambini con una competenza da parlanti quasi-nativi e al secondo bambini che, pur frequentando la scuola italiana sin dalla materna, hanno competenze basiche nella L2. Per esempio, i bambini autori dei due testi trascritti in (8) e (9) hanno alle spalle esperienze molto simili: sono entrambi sinofoni, hanno undici anni, sono nati in Italia, frequentano la scuola italiana sin dalla materna e sono compagni di classe dalla classe prima della primaria. Eppure mostrano una padronanza linguistica in italiano molto diversa: solo la seconda sembra aver raggiunto una competenza quasi-nativa, sia nella grammatica sia nel lessico e nell'organizzazione del discorso.

(8) Arturo, 11 anni, testo scritto

Firenze, 12 gennaio 2010

Caro diario,

questo pomeriggio sono andato allo zoo con l'autobus apposta per portare allo zoo. Abbiamo visto tanti animali tranne il pinguino, ma te ne elenco alcune: la tigre, il leone, tante specie di uccelli ma anche di scimmie, gli orsi, i lupi ma tanti

⁵ I due gruppi sociali sono distinguibili in base alle condizioni di lavoro: famiglie di imprenditori autonomi (*laoban*), che impiegano membri della comunità o familiari, e lavoratori subordinati quasi esclusivamente alle dipendenze dei *laoban*. L'appartenenza ai due gruppi è stata determinata anche dalla legislazione italiana in materia di immigrazione: la legge del 1989 (L. 401/89) vietava agli immigrati la libera imprenditoria per cui il gruppo degli immigrati cinesi che è arrivato dopo quella data ha potuto accedere solo al lavoro subordinato. La nuova legislazione del 1998 (L. 40/98), che autorizza l'imprenditoria autonoma per gli immigrati, ha dato avvio a un'inversione di tendenza (Ceccagno, 2003).

altri. Nello zoo c'era anche tanti giochi tipo quello della pistola, la casa dell'orore e altri giochi. Gli animali che mi è piaciuto da vedere è stato le scimmie e l'orso che li ho lanciato le cose da mangiare.

(9) Valentina, 11 anni, testo scritto

Firenze 15 febbraio 2010

Tema: Al museo archeologico

Ieri siamo andati al museo Archeologico, della sezione etrusca. La nostra guida ci ha detto che nelle sale c'erano poche cose perché dovevano essere risistemate e restaurate. La cosa che ci fatto infelici è che non abbiamo visto la Chimera ma per fortuna, finita la gita, ho comperato una cartolina in cui c'era proprio la Chimera! All'inizio siamo entrati nella stanza dove c'era un sarcofago etrusco con sopra una nobildonna, era fatto di terra cotta e ai lati c'erano dipinti, mentre dentro c'erano dei oggettini tipo pettini, fermagli e un vaso in cui c'erano le ceneri di una donna. Mi è piaciuto molto! [...]

Molti docenti attribuiscono la differenza al grado di investimento che le famiglie sono in condizione di fare sulla scuola, alla loro disponibilità di tempo per seguire i figli nello svolgimento dei compiti e nel motivarli ad apprendere una nuova lingua. Il Dirigente si spinge fino a ipotizzare una condizione di «deprivazione linguistica nella lingua materna»: molti genitori, impegnati nel lavoro per gran parte del giorno, non hanno tempo di parlare con i loro figli. Diventano perciò discriminanti, nel parere del Dirigente, le caratteristiche individuali e le strategie di apprendimento e di comunicazione che i singoli utilizzano. Il mediatore linguistico dell'istituto, con cui vi è stato solo un colloquio informale, conferma che alcuni genitori del gruppo socialmente basso parlano esclusivamente il dialetto della regione dello Zhejiang e non sono in grado di comprendere il cinese standard.

Un'altra spiegazione della forte disparità nella competenza linguistica fra gli alunni cinesi che appartengono ai due gruppi sociali può risiedere nel fatto che tradizionalmente le famiglie di ceto medio affidano i loro figli piccoli a famiglie italiane, spesso coppie di pensionati, presso cui i bambini abitano durante i giorni di scuola per rientrare dai genitori solo per il fine settimana. Negli ultimi anni sembra che questo costume sia in graduale declino.

Non sono rari i casi di bambini che si chiudono nel mutismo elettivo, escludendo ogni possibile contatto con gli adulti italiani e comunicando solo in cinese con alcuni compagni. Nell'anno scolastico 2010-2011 erano cinque nell'intera scuola primaria. I docenti attribuiscono questo comportamento, che dura diversi anni, al distacco traumatico dai nonni: molti bambini della comunità cinese, in particolare quelli che nascono in Italia in famiglie disagiate, sono inviati presso la famiglia di origine in Cina, dove restano fino ai quattro-cinque anni.

Le differenze fra questi due gruppi sociali all'interno della comunità cinese sul territorio si mantengono nel tempo e per alcuni alunni in uscita dalla scuola media permangono forti difficoltà nella comunicazione in italiano anche in presenza di buone capacità di comprensione. Questi alunni, più spesso ragazzi che ragazze, si mostrano molto chiusi, tendono a isolarsi e a evitare l'interazione con gli italofo-
ni,

adulti e coetanei, e parlano un “italiano di cinesi”. A scuola mostrano poco interesse per le discipline espressive (musica, arte e tecnologia) a cui, probabilmente, attribuiscono scarso prestigio e che potrebbero invece rappresentare un’occasione preziosa di interazione orale con compagni e docenti.

Una volta terminato il percorso della scuola di base, molti alunni cinesi si iscrivono a una scuola professionale turistico-commerciale. Negli ultimi anni alcuni ragazzi sono rientrati in Cina dopo la scuola media per frequentare lì le superiori. Fra gli adolescenti si riscontrano comportamenti tipici delle seconde generazioni: la tendenza a sganciarsi dai valori familiari e a non riconoscere più l’autorità dei genitori, frequenti assenze a scuola all’insaputa della famiglia, rifiuto di lavorare nell’impresa familiare.

Nel tempo le abitudini della comunità cinese del quartiere sono mutate: la frequenza a scuola dei bambini è più assidua, più forte la motivazione delle famiglie nei confronti dell’apprendimento dell’italiano, maggiore il coinvolgimento delle madri che vengono più spesso a prendere i figli a scuola e partecipano ai colloqui con i docenti.

2.2.3 Peculiarità dell’apprendente sinofono

La gran parte dei sinofoni in Italia proviene dalla regione dello Zhejiang nella Cina sud-orientale, in particolare dall’area di Qingtian, un’area montagnosa a ovest della città di Wenzhou⁶. A partire dagli anni Novanta sono arrivati in Italia gruppi provenienti dal Fujian e dalla Mancuria, che rimangono comunque una minoranza.

La lingua parlata dagli immigrati provenienti dallo Zhejiang è un dialetto del gruppo Oujianhua, che appartiene al supergruppo Wu, parlato da novanta milioni di persone (Abbiati, 2008: 19). Si tratta di un dialetto meno prestigioso della lingua di Shangai che appartiene allo stesso gruppo, è parlato in una regione isolata culturalmente ed economicamente e risulta difficilmente comprensibile ai parlanti degli altri dialetti Wu. Fra parlanti di dialetti diversi viene utilizzata come lingua franca il putonghua e a volte, e sempre più spesso, l’italiano. Sul posto di lavoro si parla in genere la lingua della famiglia dell’imprenditore.

Il plurilinguismo all’interno della comunità cinese è documentato da un’indagine di Ceccagno (2003) che esamina l’uso, il valore identitario e l’atteggiamento nei confronti di dialetto, putonghua e italiano. L’indagine è stata condotta tramite somministrazione di questionari ad alunni sinofoni della scuola primaria e secondaria di primo grado, interviste a genitori e le annotazioni in un diario linguistico compilato per due mesi da due alunne sinofone. I dati mostrano che la percentuale di adulti che ha la percezione di parlare bene l’italiano è bassa; bassa è anche la percentuale degli adulti che padroneggia il putonghua; i figli fungono in molte occasioni da interpreti negli scambi con i committenti italiani, con le istituzioni, con le strutture del territorio (ospedali, scuole); quando parlano con coetanei cinesi i ra-

⁶ La presenza di comunità cinesi sul territorio italiano è attestata a partire dagli anni Venti ma una prima ondata migratoria dalla Cina è databile intorno alla metà degli anni Ottanta, seguita da migrazioni sempre più numerose in direzione del nostro paese: secondo le statistiche ufficiali nel 1986 i cinesi in Italia erano 1500, 16.000 nel 1996 e 47.000 nel 2000 (Ceccagno, 2003: 126).

gazzi utilizzano il *code-mixing* inserendo parole italiane in frasi in dialetto; il putonghua è percepito comunque come lingua prestigiosa e dal forte valore identitario.

I dialetti parlati dai sinofoni residenti in Italia sono lingue isolanti che fanno parte della famiglia sino-tibetana. Si tratta di lingue con prevalente tradizione orale, se si esclude la trascrizione di testi teatrali, racconti e canzoni popolari⁷. Hanno ordine canonico SVO con soggetto non obbligatorio, omissivo quando è possibile desumerlo dal contesto, in cui i singoli morfemi acquistano valore funzionale all'interno della catena sintattica. In linea di principio non è possibile attribuire un morfo a una categoria grammaticale e potenzialmente quasi tutte le parole cinesi possono essere utilizzate come nomi, aggettivi, verbi o avverbi. In realtà, l'impiego della maggior parte dei morfemi ha restrizioni d'uso in posizione di nome o di verbo (Banfi, 2003: 29). Il verbo si distingue, inoltre, perché può essere accompagnato da morfemi liberi, come il perfettivo *le*, dall'avverbio di negazione e dalla marca interrogativa. Non vi è distinzione fra forme finite e forme infinite e le categorie di tempo, modo, aspetto e diatesi sono indicate con mezzi lessicali o posizione sintattica e, in questo senso, per le lingue cinesi si può parlare di forme verbali "neutre" (Banfi, 1990: 41). Le lingue cinesi hanno marche che indicano valori aspettuali o modali: oltre al morfo *le*, un verbo anch'esso con significato di *finire* grammaticalizzato in funzione di aspetto perfettivo, esistono marche di forma progressiva, di futuro immediato e 3 diverse marche per esprimere il valore imperfettivo. Non esistono, invece, marche di genere e di persona mentre quelle di numero sono realizzate con mezzi lessicali da numerali e quantificatori. Manca l'articolo e la funzione di determinante è svolta dai dimostrativi. Dal punto di vista della struttura informativa dell'enunciato le lingue cinesi sono lingue *topic-prominent* e presentano un elemento nominale in prima posizione che non è necessariamente un argomento del verbo e che non richiede riprese anaforiche (come avviene in italiano nelle frasi a tema sospeso).

Le caratteristiche della lingua cinese rendono difficile all'apprendente sinofono il compito di imparare la lingua italiana. Nell'avvicinarsi a essa è necessario che egli impari a codificare categorie concettuali e a segnalare opposizioni che nella sua lingua non hanno espressione formale; fra queste: la definitezza, il genere, il tempo, la persona e l'opposizione fra forme finite e infinite. Anche per i concetti che trovano espressione esplicita in L1 cinese, come per esempio l'aspetto verbale, è necessario che l'apprendente sinofono impari a ricondurre il valore aspettuale dall'esterno all'interno della parola, passando dalla realizzazione tramite un morfema libero a quella tramite un morfema legato (Rastelli, 2009: 113 e 119).

Negli studi sull'acquisizione da parte di apprendenti sinofoni appare chiaro che, sebbene l'ordine acquisizionale rimanga identico, i tempi sono più lunghi: nello studio di Dulay - Burt (1974) i bambini sinofoni, rispetto agli ispanofoni, mostrano difficoltà nell'acquisizione dei morfemi legati quali la marca di plurale nei nomi e la 3^a sing. dei verbi al presente della lingua inglese. Anche lo studio sull'acquisizione dell'italiano di Cocchi *et al.* (1996) conferma il ritardo dei bambini sinofoni

⁷ Si tratta di una condizione comune ai dialetti cinesi, dovuta al fatto che le forme dialettali e le forme idiomatiche trovano difficilmente corrispondenza nei caratteri cinesi (Abbiati, 2008: 103).

rispetto ai bambini rom. In generale, è stato notato che gli apprendenti sinofoni sono più soggetti a stabilizzazione: per esempio, il soggetto sinofono dello studio di Schumann (1987), apprendente di inglese L2, omette ausiliari e copula e utilizza una forma basica del verbo (corrispondente alla radice verbale inglese) senza nessuna marca aspettuale o temporale nonostante sia arrivato da dieci anni nel Paese ospitante, gli Stati Uniti.

Un resoconto molto dettagliato del percorso acquisizionale dell'italiano da parte di parlanti sinofoni è presente in Valentini (1992). Per un periodo di un anno e quattro mesi sono stati raccolti dati di produzione del parlato nel corso di conversazioni libere con due ragazzi di recente immigrazione in Italia. Nelle prime produzioni i verbi lessicali sono rappresentati da forme all'infinito sovra-estese, un comportamento molto diffuso nell'interlingua dei sinofoni. A queste forme si affiancano forme fisse del presente, perlopiù alla 2^a o 3^a sing. L'uso dell'infinito si specializza nel corso del tempo su verbi che indicano azioni abituali o atemporali, per estendersi a usi non fattuali (cfr. anche Berretta, 1990b: 184)⁸.

Una caratteristica dell'interlingua dei sinofoni è la scarsa presenza di forme regolarizzate, segno che non sono in atto strategie di elaborazione e di segmentazione morfologica ma che le parole vengono memorizzate come forme fisse e successivamente, e lentamente, funzionalizzate (Bernini, 1989). Nel caso dei due soggetti dello studio di Valentini le forme regolarizzate compaiono più frequentemente, probabilmente grazie alla giovane età dei ragazzi che li predispone a strategie di analisi della lingua (Valentini, 1992: 252).

Utilizzando il corpus del Progetto di Pavia, Andorno (2010) evidenzia alcune caratteristiche delle varietà iniziali di apprendenti sinofoni: omissione delle forme verbali, difficoltà nell'assegnazione delle parole alla categoria grammaticale, con il nome e il verbo utilizzati in maniera intercambiabile; predilezione per i meccanismi di composizione lessicale; organizzazione pragmatica dell'enunciato. Nel corpus raccolto per questo studio compaiono alcune di queste strategie interlinguistiche e sono pochi gli enunciati privi di verbo, tipici di uno stadio che i bambini hanno superato. Negli esempi che seguono, tutti tratti dalla prima rilevazione, sono esemplificati: (10) estensione della morfologia nominale al verbo (*balla* corretto in *balli* per *ballano*); (11) strategia lessicale per realizzare opposizione morfologica (*mangia insieme* vs *beve da solo* per *mangiano* vs *beve*); (12) struttura *topic-comment* senza alcuna relazione sintattica fra le due parti dell'enunciato:

(10) Piero, T1, task: descrivere immagini

RIC: ascoltami bene . balla è una o tanti?

PIE: una

RIC: loro quanti sono?

PIE: canta

RIC: ma è uno o due?

⁸ Per una discussione sull'uso dell'infinito come forma basica in apprendenti sinofoni cfr. Banfi (1990). La questione è ripresa nel § 3.2.

PIE: due . . canti

RIC: loro . cosa fanno?

PIE: non lo so

RIC: leggono

PIE: leggono . mangia . no

RIC: mangiano

PIE: beve ((3^a sing.)) . canta ((3^a sing.)) . balla ((3^a plur.)) . balli ((3^a plur.)) . mangia ((3^a sing.)) . legge ((3^a sing.)) . beveno ((3^a plur.)) . apreno ((3^a plur.))

(11) Renato, T1, task: descrivere immagini

REN: vede insieme ((3^a plur.)) . mangia insieme ((3^a plur.)) . beve da solo ((3^a sing.))

(12) Florence, T1, task: descrivere immagini (trova le differenze)

RIC: nel disegno A?

FLO: orologio grigio due

Molte di queste caratteristiche non compaiono invece in un corpus di apprendenti sinofoni in contesto guidato che, nello stesso contributo, Andorno mette a confronto con quello del Progetto di Pavia: manca la confusione fra nomi e verbi, sono rare le omissioni di copula e di verbi, più frequenti le forme regolarizzate e l'elemento in posizione di *topic* acquista le caratteristiche sintattiche del soggetto. Le differenze possono essere attribuite alle diverse condizioni socioeconomiche e motivazionali tra i due gruppi (nel contesto spontaneo si trattava di immigrati, nel contesto guidato di studenti universitari). La frequenza di autocorrezioni nel corpus di apprendenti guidati sembra inoltre evidenziare il ricorso a un più accentuato controllo delle forme, indice di una maggiore consapevolezza metalinguistica.

Complessivamente i sinofoni mostrano «un comportamento palesemente refrattario alla morfologia» (Valentini, 1992: 63) e una scarsa propensione a scomporre in morfi le parole italiane. Banfi (2005) fa notare che questa difficoltà può essere messa in relazione con le caratteristiche della sillaba cinese che ha nella maggioranza dei casi valore semantico. Nel corso dell'acquisizione della L1 i sinofoni sviluppano una forte sensibilità per la componente sillabica e riconoscono con difficoltà la sequenza dei morfemi della parola italiana in cui, fra l'altro, i morfi possono non avere il peso della sillaba (Banfi, 2005: 110). Nella percezione di un parlante sinofono le parole italiane risultano, perciò, molto lunghe e difficilmente scomponibili in morfemi dotati di significato lessicale.

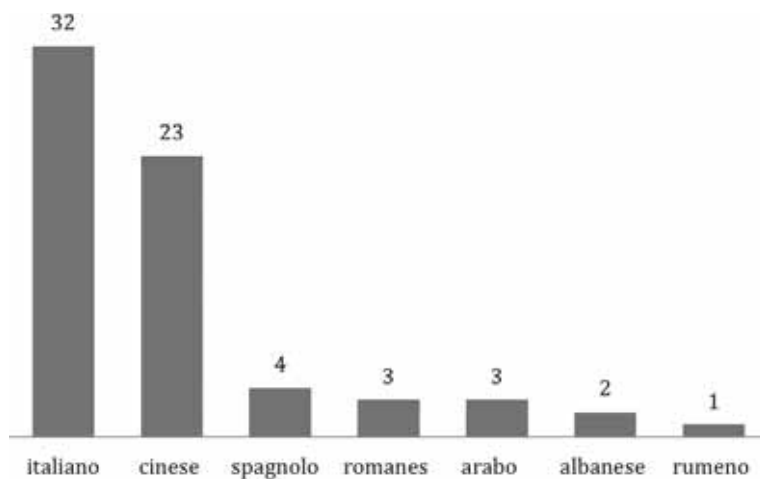
La mancanza nella L1 di realizzazione morfologica di alcuni significati, come quello di passato, di persona o di genere, non mette inoltre gli apprendenti cinesi in condizione di notare spontaneamente nell'input i morfemi che convogliano questi concetti (Yang - Lyster, 2010: 240).

2.2.4 I soggetti della ricerca

Le classi coinvolte nell'esperimento sono tre seconde, per un totale di sessantotto bambini. Di questi, trentadue sono italiani e italofofoni, una è ispanofona (adottata, e quindi italiana), trentacinque sono di cittadinanza straniera e parlano lingue di-

verse in famiglia (cinese, spagnolo, romanes, arabo, albanese, rumeno). I bambini sinofoni sono ventitré, ma otto di essi mostrano competenze quasi-native in italiano e una non partecipa all'esperimento perché ancora nel periodo del silenzio⁹. Il graf. 2.1 mostra la distribuzione dei bambini rispetto alla lingua parlata in famiglia. Non sono disponibili notizie sulla competenza in L1 dei bambini stranieri, se non quelle che provengono dai bambini stessi. È probabile che essa sia molto praticata nel quotidiano familiare o perché i bambini sono di recente immigrazione o perché appartengono a gruppi, come quello cinese e rom, che tendono a mantenere fortemente la L1 (cfr. per la comunità cinese Angeli, 2008).

Grafico 2.1 - *Lingua parlata in famiglia (68 bambini di 3 classi seconde)*



Il gruppo sperimentale (GS) è composto da quattordici bambini, sette femmine e sette maschi, distribuiti sulle tre classi e con un'età media di 7,7 anni. Sul totale, tredici sono nati in Italia, nove hanno frequentato un anno di materna e quattro ne hanno frequentati due. Solo una è nata in Cina e ha frequentato la materna nel suo paese d'origine. La tab. 2.7 sintetizza i dati biografici dei bambini del gruppo sperimentale: pseudonimo assegnato, luogo di nascita, età al momento della prima rilevazione, età di inizio contatto con la L2 (*AOA, Age of Onset of Acquisition*) che si fa coincidere con l'iscrizione nella scuola italiana, numero di anni di scuola materna frequentati e classe di appartenenza.

⁹ Un periodo iniziale di silenzio (*non-verbal period*, J. Paradis, 2007: 388) è stato osservato in molti studi su apprendenti bambini in immersione linguistica. Nel corso di questa fase i bambini producono pochissimi o nessun enunciato, si appoggiano al linguaggio non verbale e restano silenziosi soprattutto all'interno di un gruppo. Il periodo del silenzio dura in genere da poche settimane a un anno e si riscontra soprattutto nei bambini più piccoli.

Tabella 2.7 - GS, dati biografici dei soggetti

<i>pseudonimo</i>	<i>nato/a in</i>	<i>età al T1 (nov. 2010)</i>	<i>AOA</i>	<i>anni frequenza materna in Italia</i>	<i>classe</i>
ADRIAN	Italia	7,8	5	1	II B
BARBARA	Italia	7,5	4	2	II B
EDOARDO	Italia	7,2	4	2	II C
FLORENCE	Italia	7,8	5	1	II C
FRANCESCA	Cina	7,7	6	0	II C
GIOVANNA	Italia	7,10	4	2	II C
GREGORY	Italia	7,1	5	1	II C
JOHAN	Italia	7,8	5	1	II C
LUIGI	Italia	7,0	5	1	II A
MONICA	Italia	7,8	5	1	II A
OLGA	Italia	7,8	5	1	II B
PIERO	Italia	7,8	4	2	II B
RENATO	Italia	7,1	5	1	II B
TANCREDI	Italia	7,6	5	1	II A

Non viene isolato un gruppo di controllo all'interno del gruppo sperimentale perché questo è numericamente già esiguo (quattordici bambini). Inoltre, i docenti delle tre classi lavorano in *team*, come è prassi nella scuola primaria, mettendo in comune materiali didattici e condividendo una parte del tempo scuola (laboratorio in biblioteca, attività di drammatizzazione, attività alternativa all'insegnamento della religione cattolica). Escludere dall'esperimento didattico una delle tre classi sarebbe vissuto come una penalizzazione. Il gruppo di controllo viene, invece, reperito nelle classi seconde dell'anno scolastico successivo (2011-2012) che condividono molte caratteristiche sociali e di composizione linguistica delle classi del gruppo sperimentale. I soggetti sono selezionati sulla base delle indicazioni degli insegnanti e delle osservazioni in classe. Il gruppo è composto da nove bambini sinofoni nati in Italia, anche questi di sette-otto anni, di cui tre hanno frequentato la scuola materna per due anni, cinque per un anno e due si sono iscritti alla scuola italiana in prima elementare. La tab. 2.8 riassume i dati biografici dei soggetti del gruppo di controllo (GC).

Tabella 2.8 - GC, dati biografici dei soggetti

<i>pseudonimo</i>	<i>nato/a in</i>	<i>età al T1 (nov. 2011)</i>	<i>AOA</i>	<i>anni frequenza materna in Italia</i>	<i>classe</i>
ARIANNA	Italia	8,0	4	2	II C
BIANCA	Italia	7,2	5	1	II C
CORRADO	Italia	7,8	5	1	II C
DIEGO	Italia	7,3	6	0	II B
ENZO	Italia	7,4	5	1	II B
FANNY	Italia	7,0	4	2	II C
GRAZIANO	Italia	7,6	5	1	II B
LARA	Italia	7,4	6	0	II A
MARIO	Italia	7,10	5	1	II A

2.3 *Il focus on form nella classe multilingue*

La prima sistemazione teorica del costrutto *focus on form* (focalizzazione sulla forma) risale a un saggio di Long del 1991 in cui l'attenzione alla forma all'interno di uno scambio comunicativo viene riconosciuta come tratto caratterizzante dell'insegnamento della L2 («a design feature in language teaching methodology», Long, 1991: 48). Partendo dalla considerazione che l'eclettismo pedagogico rende la formalizzazione di metodologie glottodidattiche opaca a un confronto sperimentale fra trattamenti didattici diversi, in particolare nella ricerca sull'insegnamento in classe, Long propone di fattorializzare un costrutto psicolinguisticamente rilevante che è disponibile nell'ambiente di apprendimento della L2. Il *focus on form* è definito da Long per contrasto con altri due possibili comportamenti del docente nella comunicazione didattica: il *focus on meaning* (focalizzazione sul significato) e il *focus on forms* (focalizzazione sulle forme). Il primo presuppone che l'esposizione all'input (*positive evidence*) costituisca una condizione sufficiente all'elaborazione linguistica, il secondo che una presentazione decontestualizzata delle regole della lingua possa avere un effetto causale diretto sull'acquisizione linguistica. Il *focus on form*, invece, è lo spostamento dell'attenzione su aspetti formali della lingua all'interno di un'attività didattica comunicativa focalizzata sul significato.

La distinzione di Long (1991) fra *focus on form*, *focus on meaning* e *focus on forms*, ripresa nei saggi successivi (in particolare, Long, 1996; Long - Robinson, 1998), è di aperta critica nei confronti delle ipotesi di Krashen (1981) che sostiene che gli adulti possono acquisire la L2 in maniera subconscia, quindi accidentale e involontaria, e implicitamente, quindi ricostruendo induttivamente le regole della lingua direttamente dall'input. Secondo Krashen, l'unica condizione necessaria per l'acquisizione linguistica è l'esposizione a un input comprensibile. Secondo l'Ipotesi Interazionista (Long, 1996), invece, per favorire comprensione e apprendimento occorrono anche le modifiche dell'input (*negotiation of meaning*) che i parlanti nativi o gli esperti adottano nell'interazione quando negoziano il significato con l'interlocutore non-nativo, utilizzando ripetizioni, conferme, riformulazioni, verifica sulla comprensione, domande di chiarimento e altri accorgimenti:

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).

Gli studi sul parlato del docente L2 hanno messo in luce le strategie diffuse di semplificazione e messa in evidenza: intonazione enfaticizzata, volume, accuratezza nell'enunciato, brevità delle frasi, ripetizioni e domande di chiarimento. Modificando l'input semplificano la lingua (dal punto di vista morfosintattico, lessicale, fonologico, prosodico), la regolarizzano (usano strutture basiche, poco idiomatiche, frasi con ordine canonico dei costituenti) e la elaborano con espansioni, ripetizioni e riformulazioni (Grassi, 2007a: 69-71).

Tuttavia, come già mostrato in 1.2, dalle ricerche condotte sui programmi di immersione in Canada è emerso che per promuovere l'accuratezza grammaticale è necessario che nella comunicazione in classe i docenti affianchino alla negoziazione sul significato la negoziazione sulla forma (Lyster, 1994). La mera comprensione dell'input, infatti, non sembra sufficiente per lo sviluppo della L2, in particolare se gli apprendenti hanno superato il periodo critico¹⁰ e l'obiettivo dell'insegnamento è una competenza nativa (o quasi-nativa).

La focalizzazione sulla lingua in quanto oggetto, se attuata in un contesto nel quale viene preservato l'ancoraggio alla comunicazione (Long, 1996: 425 e 429), non implica una riproposizione dell'insegnamento grammaticale, inteso come descrizione del sistema linguistico e presentazione o spiegazione delle regole della lingua (*focus on forms*). Il *focus on form* prevede una focalizzazione sulla forma, e quindi un insegnamento grammaticale, che resta radicato nello scambio comunicativo e in cui l'attenzione prioritaria è sul significato.

La mossa interattiva focalizzata sulla forma attira l'attenzione dell'apprendente su aspetti formali della lingua quando lo scambio comunicativo lo richiede:

Whereas the content of a lesson with a focus on forms is in the forms themselves, a syllabus with a focus on form teaches something else (...) and overtly draws students' attention to linguistic elements as they incidentally arise in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (Long, 1991: 47-48).

L'interpretazione di Long del costrutto *focus on form* è molto restrittiva: prevede che l'intervento didattico sia solo reattivo e quindi accidentale e conseguente a un'*impasse* nella comunicazione. Tuttavia, la maggior parte degli studi sperimentali sul *focus on form* ha interpretato il costrutto in maniera più ampia. Secondo Swain (1998: 66) durante un compito linguistico gli apprendenti della L2 possono:

- notare delle forme linguistiche perché rese salienti nell'input;
- notare delle forme linguistiche perché differiscono da quelle che utilizzano (*noticing the gap*);
- notare che non dispongono dei mezzi linguistici per portare a termine un compito comunicativo (*noticing the hole*) e cercare quindi soluzioni facendo appello alle loro risorse cognitive.

Del resto, ricordano Doughty - Williams (1998: 198), l'attenzione alla forma può essere anche pianificata (*proactive focus on form*), a condizione che sia preservata la qualità comunicativa dell'interazione. Secondo le due linguiste statunitensi le condizioni perché un intervento didattico rientri nel *focus on form* sono le seguenti: che l'apprendente sia impegnato in uno scambio comunicativo; che l'intervento

¹⁰ È stato ipotizzato che nell'acquisizione della L2 vi sia, come avviene per la L1, un periodo critico oltre il quale l'apprendimento procede più lentamente, è più faticoso e non consente di raggiungere una competenza paragonabile a quella nativa. Allo stato attuale della ricerca più che di una soglia unica sembra più plausibile l'ipotesi di molteplici punti critici (Seliger, 1978) o di una curva di declino graduale nel tempo (Birdsong, 2006) o ancora di un periodo di maturazione (fra zero e quindici anni) oltre il quale si registrerebbe un progressivo declino (Hyltestam - Abrahamsson, 2003).

sia integrato nello scambio o immediatamente successivo; che l'intervento tenga conto dei bisogni linguistici di apprendimento (ovvero dello stadio acquisizionale); che l'attenzione dell'apprendente alla forma sia attratta o diretta in maniera breve e intenzionale. La focalizzazione sulla forma deve, quindi, raggiungere un equilibrio fra salienza e invadenza (*obtrusiveness*): il docente deve richiamare l'attenzione agli aspetti formali della lingua, favorendo la discriminazione di forme (da distinguere sia percettivamente che funzionalmente), ma anche evitare di interrompere il flusso di comunicazione (Doughty - Williams, 1998).

I processi di apprendimento coinvolti nella didattica del *focus on form* sono il *noticing*, la consapevolezza metalinguistica e l'automatizzazione. Le strategie didattiche che promuovono questi processi sono: il feedback correttivo, l'inondazione linguistica (input *flood*), la scoperta induttiva della regola e la pratica (*practice*). La tab. 2.9 riassume come processi di apprendimento e strategie didattiche si correlano nella teoria sul *focus on form*.

Tabella 2.9 - *Processi di apprendimento e strategie didattiche*

<i>processi di apprendimento</i>	<i>strategie didattiche</i>
<i>noticing</i>	inondazione linguistica, feedback correttivo
consapevolezza	scoperta regola, feedback correttivo
automatizzazione	pratica, feedback correttivo

2.3.1 Il *noticing*

Centrale nell'Ipotesi del *Noticing* di Schmidt (1990; 2001) è che non vi possa essere apprendimento linguistico senza attenzione: l'attenzione è il filtro attraverso cui entrano in relazione i fattori interni all'apprendente (la sua motivazione, le sue strategie, le sue conoscenze sulla L2, la sua capacità di processazione) e i fattori esterni (le proprietà della lingua, del contesto di interazione, l'insegnamento, la natura del compito). L'attenzione ai fatti di lingua rappresenta il primo passo verso lo sviluppo dell'interlingua ed è condizione necessaria al controllo nella processazione dell'informazione linguistica, quando le capacità a disposizione dell'apprendente risultano inadeguate (Schmidt, 2001: 29). L'ipotesi di Schmidt è stata formulata a partire da un'esperienza personale di apprendimento del portoghese. Lo psicolinguista ha messo a confronto le proprie annotazioni su un diario di apprendimento con le produzioni in interazioni spontanee registrate e ha riscontrato una correlazione fra lo sviluppo della grammatica nella sua interlingua e le forme notate (Schmidt - Frota, 1986).

Secondo l'Ipotesi del *Noticing* l'attenzione globale, diretta alla comprensione del significato del messaggio, non consente di processare implicitamente le forme della lingua, operazione per la quale è necessaria un'attenzione focalizzata: «SLA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be» (Schmidt, 2001: 2-3).

Nel campo dei meccanismi cognitivi di acquisizione della L2 la nozione di attenzione è chiamata in causa per i fenomeni legati alla variazione, alla fluenza, alla mo-

tivazione e allo sviluppo interlinguistico. La prima, la variazione, è correlata con l'attenzione che l'apprendente deve investire per svolgere diverse tipologie di task, come comprendere o produrre in condizioni di maggiore o minore pressione comunicativa. Nello sviluppo della fluenza l'attenzione ha un ruolo primario in quanto regola l'automatizzazione sia della codifica linguistica che del recupero delle conoscenze linguistiche. La motivazione orienta l'attenzione e questa orienta le strategie analitiche necessarie per la discriminazione di tratti dell'input. Gli apprendenti non sono però in condizione di porre attenzione a tutte le forme linguistiche, ma solo a quelle che sono compatibili con il loro stadio acquisizionale: la Teoria della Processabilità stabilisce che solo quando un apprendente ha raggiunto un determinato stadio, l'automatizzazione delle procedure permette di liberare spazio mentale di processazione e le capacità attentive possono essere investite su procedure più complesse.

Secondo Schmidt anche i processi inconsci hanno un effetto sull'acquisizione linguistica ma non è possibile parlare di apprendimento se si prescinde dall'attenzione: orientare l'attenzione, che è sempre limitata e selettiva, facilita la codifica in particolare di forme poco frequenti, non-salienti e ridondanti. Un'attenzione focalizzata e non globale è indispensabile, inoltre, quando la L2 richiede di investire risorse attentive ad aspetti della lingua che nella L1 non richiedono attenzione, mentre la cosiddetta «attenzione preparatoria» (*preparatory attention*, Schmidt, 2001: 14) mette gli apprendenti in una condizione di attesa che facilita la discriminazione percettiva. Un parlante nativo di una lingua isolante, per esempio, difficilmente avrà delle aspettative spontanee sulla codifica morfologica della persona verbale e prepararlo a prestare attenzione alle desinenze verbali può aiutarlo a processare i meccanismi della flessione.

Secondo un'interpretazione restrittiva del *focus on form* il *noticing* può avvenire solo se il confronto avviene nello spazio disponibile della memoria a breve termine (quaranta secondi, secondo Doughty, 2001: 226). Secondo un'ipotesi meno restrittiva, invece, il docente può strategicamente stimolare il recupero delle forme dalla memoria a lungo termine. Nel primo caso l'intervento interromperà meno il flusso di comunicazione e sarà meno pianificato, mentre nel secondo metterà più pressione all'apprendente e farà appello alle sue risorse cognitive più o meno consapevoli. Le due ipotesi sono ben rappresentate da due modelli di feedback correttivo, il *recast* (13) e il *prompt* (14): il primo adatto alle fasi iniziali di apprendimento, quando le forme devono essere scoperte; il secondo alla fase successiva, quando le forme devono essere automatizzate:

(13) *recast*

1. RIC: allora che cosa fanno?
2. PIE: apre il lavandino
3. RIC: aprono il lavandino . ora io non lo so se si può aprire il lavandino . si può aprire? . come si chiama? . che cosa fanno?
5. PIE: aprono l'acqua
6. RIC: bene

(14) *prompt*

1. RIC: che cosa fanno nella camera da letto?
2. PIE: dorme
3. RIC: attenzione Piero . fai attenzione . che cosa fanno? . tanti eh
4. PIE: dormono

Un *recast* (13.3) ha il vantaggio di rispondere a un bisogno linguistico immediato e comporta solo un breve spostamento dell'attenzione sulla forma (Long, 1991). È la forma di correzione più usata da adulti e docenti, sia di L1 che di L2, ed è tipica di un approccio comunicativo. Un *prompt*, che in (14.3) è realizzato con una segnalazione di errore (*attenzione*) e con un indizio metalinguistico (*tanti eh*), apre fra docente e discente una fase di negoziazione sulla forma che forza la produzione e consente di riallineare forma e funzione (Lyster, 1994). In entrambi i casi Piero si corregge: nel primo caso riutilizza il modello del *recast*, nel secondo recupera la forma dalla memoria a lungo termine. Nel primo caso la differenza da notare è disponibile nell'interazione, Piero quindi nota lo scarto (*noticing the gap*) fra la sua forma (13.2: *apre*) e quella del docente (13.3: *aprono*). Nel secondo Piero può solo notare che la sua forma (14.2: *dorme*) non è corretta, quindi notare una carenza nelle sue risorse linguistiche (*noticing the hole*). Per correggersi (14.4: *dormono*) deve attingere alle sue conoscenze pregresse.

Nel suo contributo del 2001 Schmidt precisa che la nozione di *noticing*, sebbene connessa con l'attenzione conscia, non può essere estesa alla consapevolezza metalinguistica intesa come attenzione alle regole formali della lingua:

My intention is to separate 'noticing' from metalinguistic awareness as clearly as possible, by assuming that the objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterances in the input-instances of language, rather than any abstract rules or principles of which such instances may be exemplars (Schmidt, 2001: 5).

Nella posizione di Schmidt la consapevolezza metalinguistica è assimilata alla capacità di utilizzare informazioni astratte sulla lingua. Tuttavia, sotto la definizione comune di consapevolezza metalinguistica si raccolgono fenomeni cognitivi diversi: per la psicologia cognitiva la definizione può comprendere anche processi impliciti come la sensibilità alle forme linguistiche, un'abilità che si manifesta spontaneamente in età precoce e che può essere potenziata da un intervento didattico. Inoltre, soprattutto se consiste nella scoperta induttiva di una regola, o meglio ancora di una regolarità (come l'occorrenza di una desinenza in funzione di un significato, cfr. Lo Duca, 2004: 175), essa può costituire indirettamente un elemento di facilitazione del *noticing*. Swain (1998: 68) osserva come nelle attività di *metatalk*, conversazioni a gruppi in cui gli alunni sono invitati a mettere in comune i loro elaborati e a riflettere sulla lingua, il confronto fra pari sulle forme costituisce un'occasione per testare le proprie ipotesi e notare le proprie mancanze.

2.3.2 La consapevolezza metalinguistica

Per una definizione di consapevolezza metalinguistica può essere utile in primo luogo distinguere il significato che il termine metalinguistico assume in linguistica e in psicologia: mentre nel primo caso si tratta della proprietà di auto-referenzialità specifica del codice linguistico, nel secondo si intende l'insieme dei processi cognitivi di elaborazione conscia o di controllo. Ciò che interessa l'ambito degli studi sull'acquisizione della L2 non è tanto la manifestazione linguistica dell'attività metalinguistica quanto la relazione fra consapevolezza metalinguistica e apprendimento. Pinto (1993) riconduce all'attività metalinguistica sia le attività di riflessione sul linguaggio e sul suo uso, sia la capacità intenzionale del soggetto di controllare e pianificare il proprio modo di produrre e comprendere il linguaggio, sia i comportamenti che non sono consciamente controllati dal soggetto e che sono manifestazioni di una consapevolezza «tacita» (Pinto, 1993: 66). Per consapevolezza metalinguistica si può intendere perciò il risultato di un'attività di riflessione che fa appello alle conoscenze sulla lingua e si manifesta nella verbalizzazione, ma anche la capacità di controllo e di automatizzazione dei meccanismi mentali implicati nell'elaborazione del linguaggio che si manifesta, per esempio, nell'autocorrezione o nella riparazione (*repair*) dopo la correzione da parte dell'interlocutore.

La competenza metalinguistica, nella sua forma tacita o implicita, compare precocemente (secondo alcuni studi a partire dai due anni, Pinto, 1993: 64), anche come semplice sensibilità ad aspetti formali della lingua: i bambini si autocorreggono nel parlato, fanno commenti sulla lingua, giocano con le parole, forniscono spiegazioni di vocaboli.

In quanto meccanismo cognitivo spontaneo è possibile potenziare la consapevolezza metalinguistica con un addestramento. In Italia, Pinto (1993) ha condotto degli studi longitudinali su bambini della scuola materna in cui verifica l'impatto che ha un addestramento alla sensibilità fonologica sull'apprendimento della lettura e della scrittura. Gli studi riguardano l'acquisizione dell'italiano L1, ma è utile qui menzionarli perché coinvolgono una fascia di età vicina a quella dei soggetti di questo studio e dimostrano come incrementare la salienza percettiva dell'input possa condurre a una sensibilità tacita e implicita per tratti formali della lingua.

In uno di questi studi, Pinto somministra un trattamento sperimentale a sessanta bambini della scuola materna, di quattro e cinque anni. Il trattamento dura dieci settimane, con tre interventi a settimana (da trenta minuti a un'ora) e con attività ludiche su rime, riconoscimento di sillabe, individuazione di fonemi all'interno della parola. L'intervento si mostra efficace, i risultati del gruppo sperimentale sono maggiori, il gruppo di controllo migliora ugualmente ma in misura inferiore, la differenza fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo è statisticamente significativa. Le componenti fonologiche più suscettibili al *training* risultano essere i fonemi in inizio e in fine di parola. Il trattamento ha, inoltre, un effetto sulle abilità di lettura misurate a distanza di tempo, quando i bambini già frequentano la scuola primaria. La consapevolezza fonologica consente ai bambini di guardare alle parole al di là del loro valore semantico, spostando l'attenzione sulle proprietà formali di esse, e que-

sto facilita l'avvicinamento al codice convenzionale della scrittura. Pinto sottolinea come il trattamento abbia l'effetto di accelerare un processo naturale di sviluppo: anche il gruppo di controllo, a cui non viene somministrato un trattamento, migliora nel post-test ma in maniera inferiore.

Nell'insegnamento precoce della L2 la didattica fa leva sull'approccio ludico e un'attività sulla sensibilità fonologica può diventare un momento di gioco collettivo. Un esempio è la sequenza in (15), in cui la ricercatrice propone un quesito (*quante sillabe sono?*) ai bambini seduti in cerchio; per ritmare la divisione in sillabe la classe intera batte le mani. L'attività fa emergere la consapevolezza fonologica implicita dei bambini, che imparano a discriminare le forme verbali in base alla lunghezza sillabica.

(15) Classe II B, lezione 10, divisione in sillabe

RIC: Piero . colorano

PIE: co- . -lo- . -ra- . -no

RIC: sono?

PIE: quattro

RIC: quattro . QN2 . disegna

QN2: di- . -se- . -gni . -a

RIC: no . attenzione lo facciamo insieme . di- . -se- . -gna . quante sono?

bbb: tre

RIC: tre . Adrian . disegnano

bbb: di- . -se-

RIC: disegnano . di- . vai . batti le mani . di- . -se- . . -gna- . -no . vai . insieme di- .

-se- . -gna- . -no . quante sono? . sssttt . tu cosa dici . quante sono? . sono quattro .

sono quattro . quindi colora quante sono?

bbb: tre

RIC: tre . e colorano?

BBB: quattro

Alla fine del gioco (16) la ricercatrice propone di collegare la lunghezza sillabica (la forma) al significato (la funzione). L'associazione non è immediata nemmeno per i bambini italo-foni (16.4 e 16.9), che di fronte alla forma fuori contesto faticano a riconoscere la persona verbale, ma è utile a passare dalla discriminazione fonologica alla consapevolezza metalinguistica.

(16) classe II B, lezione 10, riflessione in coda a un'attività di divisione in sillabe

1. RIC: colorano chi è?

2. N05: maestra ha detto quattro

3. RIC: ma . eh . colorano . chi è? . N05

4. N05: io

5. RIC: io . colorano? . QN5

6. bbb: colorano?

7. QN5: loro colorano

8. RIC: loro colorano

9. N09: no . è voi

10. RIC: mmh . LORO . abbiamo N09 e QN5 . colorano . QN1 e N01 colorano . bene

In questa breve attività di scoperta della regola la ricercatrice non fa appello al meta-linguaggio ma utilizza il pronome soggetto (*loro*) per identificare la persona verbale. Pur indicando chiaramente la funzione (3^a plur.) il pronome personale contestualizza la forma verbale senza fare ricorso alla descrizione del sistema linguistico (terza persona, plurale). La mossa della ricercatrice punta a far emergere una consapevolezza che va al di là della semplice discriminazione fonologica.

Nel trattamento sperimentale rientrano sia attività di consapevolezza fonologica che di scoperta induttiva della regola che approdano alla verbalizzazione, sebbene queste ultime rappresentino una porzione molto limitata dell'intervento didattico (cfr. § 2.3.5).

2.3.3 L'automatizzazione

L'ipotesi che attraverso la pratica (l'uso, ma anche l'esercizio) le conoscenze esplicite sulla lingua possano trasformarsi in conoscenze implicite è controversa negli studi sull'acquisizione della L2.

Sin dagli anni '80, Krashen distingue fra acquisizione e apprendimento: la prima è un processo implicito, inconscio e accidentale, il secondo è un processo esplicito, consapevole e volontario. Il neurolinguista M. Paradis (2004; 2009) fornisce supporto scientifico a questa ipotesi: studiando soggetti con disturbi selettivi del linguaggio M. Paradis rileva che i pazienti afasici perdono accesso alla memoria procedurale (implicita) e i pazienti amnesici alla memoria dichiarativa (esplicita). M. Paradis conclude che i 2 sistemi di memoria sono separati e svolgono funzioni diverse nell'acquisizione del linguaggio. Mentre l'acquisizione della L1 avviene in maniera implicita e inconsapevole, lo studio della L2 si caratterizza prevalentemente come apprendimento consapevole. Secondo M. Paradis, fra le 2 forme di apprendimento non vi è nessun possibile trasferimento perché i 2 processi non sono isomorfi:

(...) the step by which any pedagogical grammar (...) explains the structuring of a given construction does not correspond to the way the implicit system operates to generate sentences containing such constructions in their output state (M. Paradis, 2009: 78).

M. Paradis riconosce, tuttavia, che le conoscenze dichiarative e consapevoli sono disponibili ogniqualvolta il sistema automatico della competenza procedurale non è in grado di risolvere un problema di comunicazione linguistica, come capita sovente agli apprendenti di una L2.

A chiarire la differenza fra acquisizione linguistica L1 e L2 contribuiscono anche gli studi di Ullman (2001) sulla localizzazione cerebrale di componenti diverse della lingua. Esperimenti condotti con parlanti di varie lingue hanno evidenziato che nei parlanti nativi le aree attivate nei task lessicali sono diverse da quelle attivate nei task grammaticali, mentre nei parlanti non-nativi di competenza bassa le componenti neuronali sono le stesse. Ne deriva che per i parlanti non-nativi sono le proprietà

associative, proprie della memoria dichiarativa, a sostenere la produzione anche di quegli enunciati che apparentemente sono regolati dalla competenza grammaticale. Le conoscenze dichiarative possono essere con il tempo automatizzate ma i costi cognitivi rimangono alti, anche se in apprendenti di livello avanzato sembrerebbe che le regole grammaticali, oltre che essere automatizzate, vengano interiorizzate ovvero divengono accessibili alla memoria procedurale (Nuzzo - Rastelli, 2011: 68). Un contributo determinante alla proceduralizzazione sembra provenire dal tipo di input (Morgan-Short *et al.*, 2012): un input in cui non sia contenuta informazione metalinguistica (implicito) sembra favorire processi di acquisizione della L2 analoghi a quelli dell'acquisizione della L1¹¹.

Il modello di Krashen, ma anche quelli di Hulstijn (2003) e M. Paradis (2009), non prevede un'interfaccia fra acquisizione implicita e apprendimento esplicito (*no-interface hypothesis*): ciò che è appreso riguardo alla lingua non diventerà mai acquisizione linguistica.

Una seconda ipotesi (*strong interface hypothesis*) stabilisce invece che le conoscenze esplicite possono essere proceduralizzate e automatizzate attraverso la pratica e l'esercizio (DeKeyser, 2007; Sharwood Smith, 1981). Secondo il modello *ACT* (*Adaptive Control of Thought*, Anderson, 1983; per l'applicazione all'acquisizione della L2, DeKeyser, 1998; 2001) l'esercizio (*practice*) e il feedback facilitano la proceduralizzazione del sapere dichiarativo di regole riducendo i tempi di esecuzione di un compito cognitivo e incrementando il livello di accuratezza. Secondo DeKeyser l'automatizzazione consente di trasferire le competenze da un contesto a un altro solo se il processo cognitivo coinvolto è identico ed è facilitata da un feedback immediato, fornito cioè quando le procedure che hanno condotto all'errore sono ancora attive nella memoria a breve termine (DeKeyser, 2007).

Questo studio segue una terza ipotesi secondo cui le conoscenze esplicite possono trasformarsi in sapere procedurale solo se l'apprendente è pronto, ha cioè raggiunto un determinato stadio interlinguistico (*weak interface*). Le strategie didattiche adottate nel trattamento sperimentale fanno ricorso al concetto di pratica (*practice*), così come definito dal modello cognitivista proposto da DeKeyser (2007), ma l'insegnamento è stato progettato per tre forme linguistiche selezionate sulla base della sequenza acquisizionale prevista dalla Teoria delle Processabilità, assumendo come ipotesi di partenza che il trattamento di *focus on form* potesse essere efficace solo se compatibile con lo stadio raggiunto dai soggetti coinvolti.

Per la didattica precoce della L2 Ranta e Lyster (2007), rifacendosi al modello di DeKeyser, propongono un modello che rivaluta l'esercizio guidato chiamando in

¹¹ Lo studio di Morgan-Short *et al.* analizza le componenti neuronali attivate in presenza di una violazione sintattica in una lingua artificiale. La lingua viene insegnata ai partecipanti mediante 2 modalità distinte: presentazione delle regole linguistiche a cui seguono esemplificazioni connesse con il gioco degli scacchi (esplicito); presentazione di frasi selezionate in relazione con il gioco degli scacchi (implicito). Da notare che nel trattamento implicito dello studio vi sono elementi di focalizzazione della forma che favoriscono la generalizzazione: selezione delle forme in relazione a un task e aumento della frequenza. Non è assimilabile, pertanto, a un contesto di acquisizione spontanea.

causa tre costrutti: consapevolezza, pratica e feedback. Non si tratta di una riproposizione della presentazione esplicita della grammatica e degli esercizi automatici (*drill*) cari al metodo audio-orale. Ciò che il docente deve fare nella classe di L2 precoce, secondo Ranta e Lyster, è riprodurre le condizioni che consentono di processare cognitivamente la lingua: la consapevolezza, nell'accezione di Ranta e Lyster, è una sensibilità ai fatti di lingua e un'attenzione controllata alle forme che può emergere da un'attività in cui le forme (grammaticali, discorsive, fonetiche ecc.) vengono semplicemente messe in rilievo in modo che siano notate. La pratica è implementata in task comunicativi ideati per spingere l'apprendente alla produzione delle forme selezionate dal docente (*essential tasks*) o in attività di ripetizione "creativa" (Ranta - Lyster, 2007: 151), come avviene nella memorizzazione di canzoni e filastrocche. In questa prospettiva il feedback può rappresentare esso stesso un'attività di pratica: nel sollecitare con un *prompt*, il docente spinge il bambino a riformulare l'enunciato, favorendo l'automatizzazione.

Il brano in (17) mostra un gioco di mimi in cui i bambini devono indovinare delle azioni rispondendo alla domanda *che faccio?* In questa sequenza la ricercatrice esemplifica le regole del gioco mimando essa stessa.

(17) Classe seconda C, lezione 7, la ricercatrice esemplifica il gioco dei mimi.

1. RIC: che faccio Nina? ((guarda l'orologio))
2. QN7: guardi l'orologio
3. RIC: benissimo . che faccio . Gregory? ((apre la porta))
4. GRE: apro la porta
5. RIC: attenzione . . lo faccio un'altra volta . che faccio Gregory?
6. GRE: . .
7. RIC: allora ti faccio sentire un'altra volta Nina . tu ascolta bene Nina . e fai la stessa cosa di Nina . Nina che faccio?
8. QN7: guardi l'orologio
9. RIC: guardi . che faccio Gregory? ((apre la porta))
10. GRE: io a- . apri il porta
11. RIC: bene . però non io . tu . allora ripetiamo l'ultima volta . che faccio Gregory?
12. GRE: apri . .
13. RIC: la porta
14. GRE: la porta
15. RIC: perfetto . l'ha detto benissimo

Di fronte all'errore di Gregory (17.4: *apro la porta*, 2ª sing.) la ricercatrice non riformula correttamente la risposta ma segnala al bambino l'errore (17.5: *attenzione*) e gli propone di prestare attenzione alla risposta di una sua compagna (17.7), una bambina arabofona parlante quasi-nativa (QN7). Il modello fornito da QN7 (17.8: *guardi l'orologio*) serve a Gregory per correggersi (17.10: *io . a- . apri il porta*). La mossa di sollecitazione (*prompt*) della ricercatrice offre a Gregory un'occasione di praticare e automatizzare la lingua. Il riferimento esplicito alla funzione sintattica della forma (17.11) chiama in gioco la consapevolezza metalinguistica.

Discernere e tenere distinte le diverse accezioni di consapevolezza (attenzione cosciente, sensibilità fonologica, scoperta della regola) non è cosa agevole. Ciò che sembra prioritario per gli studi sull'acquisizione della L2 è non assimilare l'emergere della consapevolezza metalinguistica allo studio della grammatica.

2.3.4 *Focus on form e focus on forms*

Il termine grammatica è intrinsecamente ambiguo: per grammatica intendiamo sia la descrizione esaustiva del sistema lingua, sia la riflessione metalinguistica ovvero la verbalizzazione di una regola, sia la competenza che consente di produrre (e comprendere) in tempo reale costruzioni grammaticalmente accurate. Per quest'ultima competenza Larsen-Freeman (2003) conia il termine *grammaring* utilizzando la forma progressiva della lingua inglese per attribuire alla messa in grammatica il valore di attività e di processo. Secondo la studiosa statunitense, accanto alle abilità di scrittura (*writing*), lettura (*reading*), parlato (*speaking*) e ascolto (*listening*), vi è un'abilità che consente di selezionare, scomporre, organizzare i dati linguistici. Lungi dal considerare la forma come qualcosa di astratto e avulso dal significato, Larsen-Freeman (2012) ci ricorda che forma, significato e uso (grammatica, semantica, e pragmatica) sono strettamente connessi e che le forme convogliano sempre significati. Per un apprendente della L2 è indispensabile, quindi, praticare un uso significativo della grammatica. La grammatica, così intesa, non è un sapere che si aggiunge al sistema delle nostre conoscenze ma un apprendimento che consente di modificare e ristrutturare il nostro sistema linguistico transitorio.

Alcuni studi hanno evidenziato che i docenti di lingua che operano nelle classi multilingui tendono a potenziare lo spazio destinato alla grammatica descrittiva e decontestualizzata: nel corso di un'osservazione sistematica su ventiquattro classi multilingui in Canada, Fazio e Lyster (1998) hanno riscontrato che il 76% delle attività didattiche del docente di lingua è dedicato alla descrizione formale del sistema linguistico. Purtroppo c'è ragione di credere che il rinforzo delle conoscenze grammaticali non abbia nessuna efficacia sullo sviluppo della competenza linguistica degli alunni stranieri: la presentazione delle regole grammaticali fuori dal contesto d'uso non fornisce l'input necessario al *mapping* fra forme e funzioni (Lyster, 2007: 43).

Di seguito analizzeremo tre diversi approcci all'insegnamento della grammatica evidenziando, in particolare, le ricadute che questi possono avere sullo sviluppo della lingua degli alunni stranieri. Nei tre brani (18, 19 e 20) tre diverse insegnanti della scuola primaria stanno focalizzando l'attenzione dei bambini sulle forme grammaticali: la prima attraverso un'esercitazione orale sui verbi, la seconda ricostruendo alla lavagna le forme verbali del testo di una canzone, la terza nel corso di una produzione scritta collettiva di una ricetta per un dolce¹².

¹² Il primo (18) e il terzo brano (20) non sono trascrizioni di registrazioni ma sono ricostruiti dagli appunti presi durante le osservazioni in situazioni di apprendimento diverse. Il secondo (19) è una sequenza del trattamento sperimentale.

(18) Classe II A, esercitazione sui verbi

1. MAE: allora facciamo un po' di verbi all'orale . ricordate ieri? . eh . Monica . verbo andare . io?
2. MON: . . .
3. MAE: andare . io? . oggi io?
4. MON: va- //
5. MAE: //io vado . oggi io vado . ieri io? . attenzione ieri . ieri io?
6. MON: andav//
7. MAE: son andato . ieri . sono andato . oppure sono andata . tu dici sono andata . benissimo . brava . oggi vado . ieri sono andata . domani . domani io?
8. MON: . . .
9. MAE: andrò . domani io andrò . brava Monica . molto bene

(19) Classe II B, *brainstorming* sui verbi di una canzone

1. MAE: chi vuole parlare alza la mano ma non dice io . non fa versi . perché voi lo sapete . quelli che dicono io . io non li chiamo . QN6. ((canta)) quante cose . no . scrivo una parola . sì sì sì . io ?
2. QN8: vado a scuola
3. MAE: vado . ((scrive alla lavagna)) . quante cose io . QN1
4. QN1: so fare
5. MAE: so ((scrive alla lavagna))
6. PIE: SO
7. MAE: Piero educato . e seduto soprattutto . no . come tutti gli altri Piero . ti metti seduto . e se vuoi parlare alzi la ma- . ALZILA MANO ((ride)) . N10
8. N10: so ballare . so cantare
9. MAE: so cantare . so ballare . e di più?
10. BBB: voglio imparare
11. MAE: voglio ((scrive alla lavagna))
12. bbb: apro
13. MAE: e lo so Olga bisogna stare seduti . bisogna alzare la mano . bisogna aspettare in silenzio
14. QN6: non si dice io . così non lo chiama
15. N11: maestra . fino a ora son tutti che finiscono con la -o
16. MAE: bravo amore . era proprio la domanda che avrei fatto . vuol dire che sei stato molto attento . io? . Barbara
17. BBB: apro la finestra
18. BAR: apro la finestra
19. QN5: maestra finiscono tutti con la -o
20. MAE: finiscono tutti con la -o . ma guarda un po' . ascolto la finestra . eh . ascolto la maestra

(20) Laboratorio di italiano L2 in una scuola primaria, gruppo misto per età, scrittura collettiva della ricetta per il salame di cioccolato.

1. MAE: allora ricapitoliamo . prendiamo il cioccolato . lo mettiamo nella scodella . aggiungiamo il burro . e poi cosa facciamo?
2. ALE: . . .
3. MAE: cosa facciamo dopo? ((mima il gesto di mescolare))

4. ALE: mescolare

5. MAE: mescolare? . allora . prendiamo il cioccolato . lo mettiamo nella scodella . aggiungiamo il burro . prendiamo . mettiamo . aggiungiamo . poi? . mesco-?

6. ALE: mescoliamo

7. MAE: bravo . benissimo . e poi cosa facciamo?

I tre interventi si svolgono in contesti diversi: i primi due in classe, il terzo durante un'attività di laboratorio linguistico condotta da una facilitatrice insieme a un piccolo gruppo di alunni stranieri. Hanno, tuttavia, molti elementi in comune: in tutti e tre i casi è il docente che sollecita la produzione dei bambini e dal punto di vista dell'insegnamento sono tutti e tre interventi espliciti, consapevoli e deliberati. Anche l'oggetto linguistico messo a fuoco è lo stesso, la flessione del verbo italiano. Tutte e tre le insegnanti utilizzano degli indizi di contestualizzazione: in (18) gli avverbi di tempo (*oggi, domani, ieri*), in (19) il testo della canzone che i bambini hanno appreso e cantato più volte, in (20) la sequenza delle operazioni per fare un dolce. Non è tantomeno possibile rintracciare differenze sulla base dell'autenticità della comunicazione: è il contesto istituzionale che determina la cornice, gli scopi e la dinamica sociale dell'interazione, e le tre proposte possono dirsi «autenticamente didattiche» (Margutti, 2004: 134). Tutte e tre le docenti forniscono indicazioni metacomunicative (Pugliese *et al.*, 2003: 96) per ricondurre gli alunni alle finalità della proposta: nel primo per lanciare l'attività (18.1: *allora facciamo un po' di verbi all'orale . ricordate ieri?*); nel secondo per ricordare le norme che regolano la partecipazione (19.13: *e lo so Olga bisogna stare seduti . bisogna alzare la mano . bisogna aspettare in silenzio*); nel terzo per riproporre la sequenza delle operazioni (20.1: *allora ricapitoliamo*). Nonostante le forti somiglianze, gli studi sul *focus on form* ci consentono di rintracciare differenze sostanziali fra questi tre modelli di insegnamento della grammatica.

Nella prima sequenza (18) l'insegnante fa riferimento a un modello astratto di grammatica descrittiva: si tratta di un'attività di esercitazione metalinguistica, caratteristica della pedagogia della L1, che consente ai discenti di organizzare conoscenze linguistiche già possedute in un sistema ordinato (*focus on forms*). Le forme linguistiche sono però ingabbiate in tre categorie di tempo (*oggi, ieri, domani*) a cui si fa corrispondere il presente, il passato prossimo e il futuro, senza tenere conto delle norme d'uso: nell'italiano standard l'uso del futuro con valore temporale è raro mentre prevalgono i valori modali (Lorenzetti, 2002: 76); per il passato, inoltre, l'uso dell'imperfetto dell'indicativo, che qui sembra escluso, non è meno plausibile dell'uso del passato prossimo. La forma scelta per l'esercitazione è un verbo irregolare per antonomasia, il verbo *andare* con radice suppletiva (*and- e vad-*), uno dei più complessi fra i verbi di uso comune. La contestualizzazione è esigua e artificiosa: il docente elicitava una forma poco frequente, il presente deittico (*oggi vado*), anziché ricorrere a forme più diffuse come il presente abituale (*la domenica vado a giocare ai giardini*). L'avverbio temporale, tra l'altro, non ci dice niente né sulla destinazione (*vado in classe?*) né sulla motivazione (*vado a giocare?*). Difficilmente Monica può essersi costruita una rappresentazione mentale dell'e-

vento. La richiesta dell'insegnante punta alla memorizzazione di un paradigma verbale avulso da ogni possibile realizzazione testuale che non sia l'esemplificazione di una grammatica ordinata ma artificiale (Bettoni, 2010: 164). L'operazione cognitiva che l'insegnante chiede alla bambina di compiere è il mero recupero di forme dalla memoria: il procedimento è di tipo deduttivo, dal sistema delle regole alla produzione.

Nel secondo caso (19) si chiede alla classe di scoprire la regola che accomuna le forme verbali (tutte alla 1^a sing. del presente indicativo) all'interno di un testo, una canzone prima memorizzata e poi presentata anche nella forma scritta. All'attività partecipano, variamente, sia bambini italofofoni che bambini parlanti non-nativi alcuni dei quali di livello basico (in questa sequenza Piero e Olga). Durante il *brainstorming* le forme verbali vengono trascritte alla lavagna e successivamente i bambini cerchiano di rosso sul testo la desinenza ricorrente (-o). L'elemento di contestualizzazione è il pronome *io* (*si, si, si, io vado a scuola*). Il procedimento è induttivo ed è centrato sulla manipolazione dell'informazione linguistica: l'insegnante punta a far scoprire la regolarità della forma (*tutti i verbi io terminano in -o*) e a mettere in relazione il significato con l'informazione metalinguistica, qui fornita solo in maniera intuitiva con il riferimento al pronome di prima persona. Secondo la formalizzazione sul *focus on form* proposta da Doughty e Williams (1998: 258-259) si tratta di un intervento in cui l'attenzione degli apprendenti è "diretta" esplicitamente alle forme; non si prevede produzione autonoma ma solo elaborazione dell'input; l'attività è collocata in un momento successivo e separato (*sequential* piuttosto che *integrated*) dal contesto di comunicazione. Dal punto di vista della teoria cognitiva dell'apprendimento la consapevolezza (*awareness*), come quella che può scaturire da un'attività di scoperta della regola «serves to consolidate the cognitive restructuring of rule-based declarative representations» (Lyster, 2007: 66). I bambini partecipano in maniera (anche troppo) attiva e sono un bambino italofono (N11) e una bambina parlante quasi-nativa (QN5) che verbalizzano la regola. I bambini di livello basico, che a questo stadio non hanno sviluppato completamente il sistema di flessione verbale, contribuiscono con delle proposte ma la trascrizione non ci dà elementi per sapere se hanno registrato la regolarità, se l'hanno notata, se hanno stabilito una connessione fra forma e funzione. È possibile comunque che l'attività abbia contribuito a rendere più saliente la desinenza verbale, riconosciuta, analizzata ed evidenziata cerchiandola alla lavagna.

Nel terzo brano (20) le forme di trattamento sono ancorate a un contesto concreto di cui i bambini hanno fatto esperienza diretta: la facilitatrice ha proposto al gruppo di preparare un dolce, il salame di cioccolato, chiedendo successivamente di mettere collettivamente per iscritto la ricetta. La grammatica in gioco non fa riferimento a un sistema astratto di regole ma alla lingua d'uso e anche qui come in (19) la forma su cui la docente attira l'attenzione del bambino (la 1^a plur. del presente) è una forma unica non un paradigma. L'intervento didattico si inserisce nello scambio comunicativo: la docente fornisce ad Alessandro, un bambino sinofono di quarta elementare, una richiesta di chiarimento che segnala un errore (20.5: *me-*

scolare?) e successivamente un modello (20.5: *prendiamo, mettiamo, aggiungiamo*). L'insegnante chiede al bambino di analizzare per via induttiva il modello fornito e modificare la propria produzione generalizzando la desinenza del verbo per analogia e mettendo la forma in relazione con la funzione. La prima risposta fornita da Alessandro (10.4: *mescolare*) è corretta nel contesto della prima domanda (20.1: *cosa facciamo?*) in cui la docente sollecita il bambino sul piano del significato. La seconda (20.6: *mescoliamo*) è corretta nel contesto della successiva sollecitazione, che fa una chiara richiesta di accuratezza formale. Siamo in presenza di una ristrutturazione del sistema linguistico, probabilmente momentanea, che aiuterà Alessandro ad automatizzare le sue forme flesse al presente.

Lo *scaffolding*¹³ della docente consente al bambino di ripercorrere in condizioni controllate di “laboratorio” il processo con cui si apprende spontaneamente la morfologia di una lingua flessiva come l'italiano: notare regolarità formali, segmentare affissi ricorrenti, generalizzare regole estendendole a nuovi elementi. Secondo la formalizzazione sul *focus on form* sopracitata (Doughty - Williams 1998: 258-259) si tratta di un intervento in cui l'attenzione dei discenti è “attratta” piuttosto che “diretta” verso le forme; l'attività prevede una produzione autonoma, e non solo un'elaborazione dell'input, ed è integrata nello scambio comunicativo (*integrated* piuttosto che *sequential*). L'obiettivo è che Alessandro noti la forma in modo da poter confrontare, nello spazio ristretto della memoria a breve termine, la sua prima produzione (*mescolare*) con il modello della docente e ricostruisca così la forma corretta (*mescoliamo*). In questa sequenza la docente adotta uno stile molto più incisivo e deciso: sa che il bambino è in grado di fare questa operazione e lo accompagna, spingendolo.

Nella tab. 2.10 sono riassunte le caratteristiche del trattamento della grammatica nei tre esempi di intervento.

¹³ Lo *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976), letteralmente *impalcatura*, è un sostegno su cui il “novizio” costruisce il sapere sotto la guida di un “esperto” che gli trasferisce gradualmente la responsabilità del compito finché egli non sarà in grado di svolgerlo autonomamente. L'utilizzo dello *scaffolding* interazionale nell'apprendimento linguistico è ripreso in § 2.3.9.

Tabella 2.10 - *Modelli di insegnamento della grammatica*

	(18) esercitazione orale sui verbi	(19) ricostruzione dei verbi di una canzone	(20) task: ricostruire la ricetta per il salame di cioccolato
strutture	<i>vado, sono andata, andrò</i>	<i>apro, ascolto, scrivo, so, vado, voglio</i>	<i>mescoliamo</i>
informazione metalinguistica	verbo <i>io</i> (1 ^a sing.) <i>oggi</i> (presente) <i>ieri</i> (passato) <i>domani</i> (futuro)	verbo <i>io</i> (1 ^a sing.)	nessuna
modalità	produzione orale	analisi input	produzione orale
procedimento	deduttivo esplicito	induttivo esplicito	induttivo implicito
manipolazione della forma	nessuna	riconoscimento regolarità	generalizzazione da modello
attenzione	diretta	diretta	attratta
trattamento della grammatica in rapporto al testo	decontestualizzato	successivo	integrato
obiettivo	conoscenze	consapevolezza	controllo

Sebbene solo nella terza attività la forma sia stata notata da Alessandro all'interno di una produzione legata a un contesto concreto, possiamo supporre che anche in (19) la richiesta dell'insegnante consenta di mettere a fuoco delle forme, anche se in un momento successivo al trattamento del testo. In (18), invece, il procedimento mette a fuoco la forma attraverso la descrizione del sistema (*focus on forms*) e non sappiamo quanto questa consapevolezza possa contribuire a ristrutturare l'interlingua degli apprendenti. L'obiettivo dei 3 interventi è dunque molto diverso: in (18) la docente fornisce a Monica delle conoscenze sulla lingua, in (19) attiva per via induttiva la consapevolezza della classe su una regolarità formale, in (20) rinforza la capacità di Alessandro di controllare la sua produzione.

In questo studio il costrutto *focus on form* è stato inteso nella sua accezione più ampia: oltre che prevedere attività che promuovono il *noticing* limitate all'attenzione e al confronto fra forme all'interno della memoria di lavoro, come avviene in (20) con la sollecitazione a scopo correttivo (*prompt*) o con un modello (*priming*), sono state progettate anche attività che dirigono implicitamente l'attenzione dei bambini alle forme: testi (orali) in cui le strutture *target* hanno una frequenza molto alta (*input flood*) o focalizzazione di forme nell'input (*input enhancement*). Inoltre, sono previste attività di *focus on form* esplicito (scoperta induttiva della regola) concepite come facilitanti del *noticing*, sempre contestualizzate ovvero in relazione con un significato testuale o esperienziale.

2.3.5 Focus on form implicito ed esplicito

Per sua natura un intervento didattico è sempre esplicito e intenzionale. La letteratura distingue comunque fra insegnamento implicito ed esplicito¹⁴ operando la differenza sulla base di criteri diversi: se l'intervento è più o meno intrusivo (Doughty - Williams, 1998), più o meno deduttivo (DeKeyser, 1995) o se fa ricorso o meno al metalinguaggio (Morgan-Short *et al.*, 2012). Norris - Ortega (2000: 482) distinguono fra attenzione alla regola (*attention to rule*) e attenzione alla forma (*attention to form*), la prima propria di un trattamento più esplicito, la seconda di un trattamento più implicito.

Tuttavia il discrimine insegnamento implicito/esplicito non si colloca su un confine netto ma sembra disporsi su un *continuum* (Whittle - Lyster, in stampa). In (21) la ricercatrice corregge Barbara con un *prompt* (21.3), una sollecitazione che non fornisce informazioni metalinguistiche e quindi implicita. La bambina si corregge ma con qualche esitazione aggiungendo la desinenza *-no* della 3ª plur. dopo una breve pausa (21.4). Per sottolineare la differenza fra la forma alla 3ª plur. (*dormono*) e quella alla 1ª sing. (*dormo*) la ricercatrice propone all'intera classe la divisione in sillabe (21.5 e 21.7). Sposta, perciò, l'attenzione dei bambini sugli aspetti formali della voce verbale (la lunghezza sillabica delle desinenze), un intervento anche questo implicito ma più intrusivo e che difficilmente si potrebbe produrre all'interno di uno scambio di comunicazione autentica. Sollecita poi la classe a collegare la forma *dormo* con il pronome *io* (21.9) con un riferimento esplicito alla regola (*i verbi in -o sono io*) ma senza fare ricorso al metalinguaggio. Infine, fornisce un'informazione esplicita collegando *dormono* al plurale e utilizzando il codice metalinguistico a cui i bambini sono abituati (21.11: *e dormono invece è tanti*).

(21) Lezione 13, *brainstorming* su cosa fanno gli animali

1. RIC: Barbara che cosa fanno i leoni?
2. BAR: dorma
3. RIC: come? . dor-?
4. BAR: dormo . -no
5. RIC: dormono . ripetiamo insieme . dor- . mo- . no ((batte le mani)) . quante sono?
6. BBB: tre
7. RIC: e invece se io dico dormo . dor- . -mo . quante sono?
8. BBB: due
9. RIC: dormo è . . .
10. BBB: io
11. RIC: io . e dormono invece è tanti

¹⁴ Nell'analisi dell'interazione didattica si distingue fra intervento implicito e intervento esplicito in base agli atti linguistici (correggere in maniera più o meno intrusiva, fornire spiegazioni in maniera integrata o meno allo scambio comunicativo) e in base al riferimento alla regola o alla regolarità (focalizzare implicitamente la funzione linguistica o verbalizzare esplicitamente la regola). In psicolinguistica si distingue memoria implicita (procedurale) e memoria esplicita (dichiarativa), ma la relazione fra insegnamento implicito ed esplicito, da una parte, e apprendimento implicito ed esplicito, dall'altra, è problematica (cfr., tra altri, Nuzzo - Rastelli, 2011; Nuzzo - Gauci, 2012).

Nel trattamento sperimentale di questo studio sull'estremo implicito si collocano le attività di inondazione linguistica (ascolti, *brainstorming*, canzoni), su quello esplicito le attività di scoperta induttiva in cui si ricorre alla verbalizzazione della regola.

Un esempio di *focus on form* esplicito è la sequenza in (22). La ricercatrice propone un'attività di riflessione sulla lingua sulle forme verbali di un gioco dei mimi avvicinando progressivamente la classe al meccanismo della flessione verbale. Dopo aver scritto il verbo *parlo* alla lavagna, propone una prima domanda (22.1 *qual è la parte più importante di questa parola?*) a cui i bambini rispondono adeguatamente (22.2: *la -o*) rifacendosi probabilmente a quello che è stato detto in precedenti lezioni. Successivamente incalza con una seconda domanda (22.3: *perché è così importante?*) e i bambini rispondono avanzando delle ipotesi (22.4: *perché è una vocale*; 22.6: *è un cerchio*). La sollecitazione della ricercatrice si fa quindi più esplicita (22.13: *che cosa ci dice questa -o?*). In chiusura verbalizza la regola e fornisce una spiegazione sul funzionamento della flessione verbale attirando l'attenzione della classe sulla distinzione fra morfema lessicale e morfema flessivo (22.17: *quindi io quando guardo una parola io so che si tratta di parlare. perché c'è tutta questa parte qui che me lo dice. però so anche che è? . io. vero?*).

(22) Lezione 3, scoperta induttiva della regola

1. RIC: qual è la parte più importante di questa parola? . no . si alza la mano . QN4
2. QN4: la -o
3. RIC: e perché è così importante? . . che cosa ci dice? . questa è una domanda un po' difficile . vediamo cosa dice QN6
4. QN6: perché era una vocale
5. RIC: è una vocale . ma anche questa . . perché questa è più importante? . . N05
6. N05: è un cerchio
7. RIC: perché è un cerchio . ora . bisogna un po' riflettere prima di chiedere la parola . perché la -o . è così importante? . QN1
8. QN1: perché è l'ultima lettera della parola
9. RIC: mhm:: . non lo so se è questo il motivo . che cosa ci dice? . vi faccio un esempio . se io scrivo ((scrive alla lavagna)) . . è uguale? . parla . allora
10. bbb: parla
11. RIC: parla . allora . per esempio io dico . Erika parla . vero?
12. N11: N11 parla
13. RIC: N11 sta zitto . e quindi parlo . che cosa ci dice questa o?
14. N03: io
15. RIC: io . eh? . quindi è un'informazione molto importante . è un'informazione molto importante . quindi se io dico parlo è? . io . se dico parla? . cos'è?
16. N02: lei
17. RIC: lei . o anche lui . eh? . quindi è un'informazione importante . quindi io quando guardo una parola io so che si tratta di parlare . perché c'è tutta questa parte qui che me lo dice . però so anche che è? . io . vero?

Seguendo la classificazione di Doughty - Williams (1998: 258) l'intervento di scoperta della regola in (22) è induttivo, successivo all'attività comunicativa e quindi intrusivo, e in esso l'attenzione dei bambini è apertamente diretta alle forme (piut-

tosto che attratta implicitamente). Anche qui però la ricercatrice fa ricorso al metalinguaggio in maniera molto limitata: sceglie un termine che i bambini padroneggiano (22.1: *parola*) e identifica la persona verbale con il pronome (22.15: *io*) che rappresenta un elemento di contestualizzazione piuttosto che una definizione metalinguistica.

Gli interventi espliciti di consapevolezza metalinguistica in cui la regola è verbalizzata rappresentano comunque una percentuale molto limitata del trattamento e sono tutte attività di scoperta induttiva della regola, funzionali soprattutto al coinvolgimento dei bambini italo-foni e dei parlanti quasi-nativi. Su un totale di 3073 occorrenze di forme focalizzate nell'intero trattamento (tab. 2.11) solo 134 sono focalizzate in maniera esplicita (il 4%). Le occorrenze di *focus on form* esplicito sulla 1^a sing. sono 98, sulla 2^a sing. sono 25 e sulla 3^a plur. sono 11. Anche l'uso del metalinguaggio grammaticale è piuttosto raro e quasi esclusivamente limitato al termine *verbo* (o *verbi*), che occorre 107 volte su 55.793 parole totali¹⁵. La restante parte delle attività del trattamento sperimentale può essere ricondotta al *focus on form* implicito.

2.3.6 Lavorare a classe intera

La classe è per definizione un contesto di apprendimento guidato, un «ambiente intenzionalmente organizzato per permettere l'acquisizione di conoscenza a gruppi di soggetti collettivamente» (Ajello, 2004: 48). È anche un luogo significativo dal punto di vista affettivo dove un bambino trova figure adulte di riferimento e dove coltiva relazioni con i pari; è, infine, un luogo elettivo di socializzazione, un «contesto sociale naturale» (Pontecorvo *et al.*, 2004: 13). Il costruttivismo pedagogico riprendendo la lezione di Vygotskij (1934) attribuisce all'interazione in classe, fra pari e con l'adulto, un ruolo centrale nella costruzione della conoscenza:

(...) un modello costruttivista della conoscenza, che rifiuta sia l'ipotesi innatista (*tutto* dipende dalla nostra configurazione biologica) sia quella empirista (la conoscenza è un semplice riflesso della realtà oggettiva), richiede di essere completato da una prospettiva interazionista: la negoziazione con gli altri è lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati (Pontecorvo *et al.*, 2004: 16).

In prospettiva costruttivista la «socializzazione del pensiero» (Ajello, 2004: 44) consente la co-costruzione della conoscenza: ciò che un bambino impara nell'interazione con i compagni e con l'adulto è di gran lunga più efficace ed è emotivamente più significativo di ciò che apprende da solo. L'esempio in (14) è tratto da Sala (2007): il docente sottopone, durante una conversazione di scienze, un quesito sulla natura del calore a un gruppo di bambini di quarta elementare. Sebbene il punto di partenza sia una rappresentazione errata dal punto di vista scientifico (il *peluche* riscalda il letto perché è fatto di pelle) la conversazione interna al gruppo approda

¹⁵ Il termine *verbo* era già stato introdotto dagli insegnanti di classe durante le lezioni di grammatica previste dal curriculum, in particolare in riferimento alla distinzione fra verbo e nome.

progressivamente, attraverso contrapposizioni e affiancamenti di posizione, all'elaborazione di una soluzione (i *peluche* non sono esseri viventi):

(23) Classe quarta di una scuola primaria, conversazione sul calore (da Sala, 2007: 146)

GIA: La bambola non riscalda il letto, il peluche sì, perché quelli che ho io sono fatti di pelle e la pelle è calda.

CLA: Però devi vedere che bambola è, perché io una volta ho messo una bambola di plastica e...

CHI: Ha ragione Anastasia, perché un pupazzo grosso è pieno di piume e queste riscaldano e poi fuori c'è pure la pelle e questa riscalda ancora di più.

GIU: Il peluche non ha tutto quello che abbiamo noi dentro il corpo: non ha vita, non ha il calore, non si muove...

SIL: Nella bambola e nel peluche non circola il sangue che riscalda l'oggetto.

ANA: Può avere ragione anche Giulia: non hanno vita i peluche, ma se tu l'abbracci, lo puoi riscaldare comunque.

ARI: Secondo me Anastasia non ha ragione: la bambola e il peluche non sono esseri viventi...

CLA: ... e non hanno la vita e non possono riscaldare il letto perché non hanno il sangue.

Il docente non interviene a correggere le ipotesi iniziali e lascia che i bambini elaborino autonomamente una risposta e risolvano in modo cooperativo il conflitto cognitivo che emerge. Dal punto di vista psicologico e pedagogico, ma anche epistemologico, il conflitto cognitivo pone la necessità di giustificare le proprie affermazioni o di confutare quelle altrui, quindi attiva l'argomentazione. Quando l'oggetto della conoscenza è la lingua, la costruzione del sapere si sposta dal piano logico-argomentativo a quello dell'analisi delle forme linguistiche.

Nell'ambito della didattica della L2 il paradigma costruttivista è stato esplorato da Swain (1998): nel lavoro di gruppo fra pari quando gli apprendenti si confrontano con un problema di comunicazione negoziano le forme linguistiche (*metatalk*) costruendo in maniera cooperativa e condivisa gli enunciati, senza necessariamente ricorrere al metalinguaggio. Il *metatalk* ci fornisce dati sul processo di apprendimento in corso: lo spostamento dell'attenzione sugli aspetti formali della lingua facilita il *noticing* e la verifica delle ipotesi che gli apprendenti formulano:

(...) in metatalk, noticing, hypothesis formulating and testing (cognitive problem solving), and other learning processes (e.g. comprehending) may be made available for inspection (Swain, 1998: 69).

Nel lavoro a classe intera la differenza di competenze linguistiche di bambini italo-foni, parlanti quasi-nativi e apprendenti di livello basico rappresenta una risorsa per lo sviluppo dell'interlingua dei meno competenti. Se le attività sono alla portata di tutti il comune lavoro di esplorazione della lingua consente di motivare i bambini meno competenti a partecipare e il contributo dei più competenti fornisce modelli di riflessione "a portata di bambino".

In (24) è riportata l'ultima porzione di una lunga sequenza, un brano del trattamento sperimentale in cui un gruppo di bambini cerca collettivamente la soluzione

in un gioco degli intrusi. Il lavoro coinvolge tutta la classe ma l'organizzazione è a piccoli gruppi. I bambini stanno lavorando su una serie di tre immagini a cui devono attribuire dei nomi in modo che due di essi rimino e uno solo risulti un intruso (la soluzione è: pinguino, pacco, sacco). Sebbene si tratti di un compito linguistico, il task ha il formato del *problem solving* (un indovinello) e per svolgere il compito i bambini procedono per tentativi, isolando e confrontando le sillabe finali. La ricercatrice interviene nella discussione rilanciando il quesito, riprendendo le soluzioni provvisorie, indirizzando la discussione e alla fine fornisce un suggerimento (24.13: *un pac-?*) per sbloccare l'elaborazione della soluzione.

(24) Lezione 3, gioco degli intrusi (pinguino, sacco, pacco)

1. RIC: busta . pinguino . e dono . c'è la rima?
2. BBB: no
3. RIC: no . QN4 c'ha una proposta
4. QN4: è regalo
5. RIC: allora . regalo . poi?
6. QN4: pinguino . . sacco
7. RIC: e quali sono i due che fanno rima? . vediamo se c'ha un'idea N09
8. N09: pinguino e . sacco
9. RIC: pinguino e sacco fanno rima . QN1
10. QN1: sacco pinguino e . dono . tutte . tutte le parole finiscono con la -o . ma sacchetto . . ma la lettera della penultima è la c . e l'altre sono la enne
11. RIC: sì . pinguino . dono quasi fa rima . no? . perché pinguino . c'è ino . e ono . non è proprio una rima rima . come si può chiamare questo? . un bel?
12. N09: dono
13. RIC: un dono . un regalo . un pac-?
14. BBB: pacco
15. RIC: un pacco . oh . allora vediamo . se funziona
16. N02: sacco
17. RIC: vediamo N02 . vediamo se funziona . allora N02 . quali sono i due che fanno rima? . QN3
18. QN3: pinguino e sacco
19. RIC: pinguino e sacco . non sono tanto d'accordo . ssstt . parliamo uno per volta . perché se no non si sente niente . quali sono i due che fanno rima? . li ripeto . sacco . pinguino . pacco
20. ADR: sacco
21. RIC: sacco e?
22. ADR: pacco
23. RIC: e pacco . vediamo se siamo tutti d'accordo . ((scrive alla lavagna)) . sacco . pacco
24. BBB: c'è acco
25. RIC: acco . molto bene . molto molto bene
26. QN5: e l'intruso era il pinguino
27. RIC: e l'intruso era il pinguino

L'attività ha l'obiettivo di esercitare la sensibilità fonologica dei bambini costringendoli a spostare l'attenzione sulla parte finale delle parole. Per tutti i bambini

si tratta di un esercizio di riflessione consapevole sulla lingua, utile fra l'altro per il controllo della scrittura (Pinto, 1993). Per Adrian, come per i suoi compagni di livello basico, si tratta anche di un esercizio di preparazione alla discriminazione morfologica, proposto per avviare al riconoscimento delle desinenze verbali, tutte suffissi. Lo sforzo cognitivo dei bambini oscilla fra il semplice confronto fra suoni e la descrizione consapevole della struttura della parola, qui fornita da QN1 (24.10), un bambino sinofono quasi-nativo. Adrian, che fino a un certo punto non interviene, si serve delle elaborazioni dei compagni e propone, per primo, la soluzione (24.20). L'attività, pur destinata alla classe intera, è alla portata delle sue competenze linguistiche e questo gli consente di partecipare. La ricercatrice elicitava, fornisce modelli e *scaffolding*, sollecita la produzione e indirizza la discussione per far emergere il conflitto cognitivo¹⁶. Si esprime anche molto apertamente sulle proposte dei bambini (24.19: *non sono tanto d'accordo*) ma il giudizio, che è formulato in prima persona, non fa riferimento a uno standard giusto/sbagliato e lascia l'interazione aperta alle successive esplorazioni¹⁷.

Il lavoro di L2 a classe intera impone una riflessione sulle complesse dinamiche che si articolano in contesto multiculturale (Baraldi, 2007). Gli studi sulla comunicazione hanno messo in evidenza il ruolo delle strategie di interazione nella costruzione delle identità e delle relazioni fra partecipanti. In un contesto come la classe, con rituali e pratiche istituzionalmente prescritti, le mosse interattive dei docenti possono contribuire a confermare e conservare ruoli di potere asimmetrici (Fele - Paoletti, 2003; Orletti, 2000).

Uno dei mezzi con cui si manifesta la relazione di potere, nell'interazione in classe, è la correzione. Nel lavoro a classe intera, la correzione delle forme non accurate degli alunni non-nativi può risolversi nella stigmatizzazione e nell'assegnazione dell'etichetta di non-competenti. Paradossalmente, anche il sostegno «ipercollaborativo» (Grassi, 2007b: 143) dei docenti nell'interazione con i parlanti non-nativi può tendere a evitare la negoziazione e la correzione e a colmare precipitosamente il vuoto dovuto ai limitati mezzi linguistici di cui dispone l'apprendente. I docenti, infatti, tendono a percepire la correzione come umiliante e prevaricatrice e non riconoscono il valore educativo del conflitto cognitivo che da essa scaturisce:

Per quanto sia “cognitivo”, il conflitto crea, quanto meno, disagio. Si capisce allora perché la dinamica incerta del conflitto non sia la preferita dagli insegnanti: se però “ascoltassero”, si accorgerebbero che i bambini lo reggono molto bene, soprattutto se il contenuto non è il pretesto ma il merito del conflitto. Probabilmente la qualità negativa, dal punto di vista emotivo-affettivo-relazionale, del conflitto sta nell'insicurezza degli adulti nel gestirlo (Sala, 2009).

¹⁶ Si intende qui il conflitto cognitivo nell'accezione più ampia: confronto di soluzioni contrapposte all'interno di uno scambio argomentativo, ma anche verifica di ipotesi sulla lingua. Nel primo caso il processo generato dal conflitto approda alla soluzione di un problema logico, nel secondo alla ristrutturazione, anche momentanea e parziale, dell'interlingua.

¹⁷ Sull'efficacia del “messaggio io” nella comunicazione didattica cfr. Rogers (1997).

Le osservazioni di Sala si riferiscono in generale al contesto della classe di scuola primaria dove i docenti tendono a non mettere in difficoltà gli alunni finendo così col proporre percorsi di apprendimento prevedibili. Ma un paradosso analogo emerge dall'analisi dell'interazione nella classe di L2. Seedhouse (1997) riscontra una certa reticenza da parte dei docenti a correggere apertamente: avviare un conflitto cognitivo, che si tratti dell'elaborazione di concetti o della ristrutturazione di una forma, espone il gruppo a un'*impasse* emotivamente difficile da sostenere. Analizzando trecentotrenta lezioni di L2, provenienti da undici paesi per un totale di sei lingue, Seedhouse (1997) rileva che gli insegnanti tendono a mitigare le correzioni sull'accuratezza, ma intervengono in maniera diretta nei problemi che riguardano l'organizzazione del lavoro (per esempio la comprensione delle istruzioni). Il messaggio veicolato dai docenti risulta così ambiguo: se da una parte il messaggio pedagogico vuole essere rassicurante (non è grave fare errori di lingua) la mossa interazionale di evitamento della correzione veicola un messaggio di segno opposto (fare errori di lingua è imbarazzante). Nell'insegnamento L2 a classe intera alle difficoltà della gestione del contesto multiculturale si somma perciò l'ostilità di una tradizione glottodidattica che demonizza la correzione.

La didattica del *focus on form* fa della correzione e dello *scaffolding* alla produzione il perno centrale della sua efficacia e quindi il trattamento progettato per questo studio vi fa largo ricorso. Per ovviare alle ricadute negative che possono provenire dal trattamento degli errori nel lavoro a classe intera, l'intervento didattico ricorre a due precauzioni: focalizzare solo le forme compatibili con lo stadio acquisizionale degli apprendenti, e quindi quelle processabili nella loro interlingua, evitando di proporre loro compiti che non sono in grado di svolgere; proporre task ludici che disegnino dei confini di sicurezza all'interno dei quali i bambini possano decidere autonomamente di mettersi in gioco.

L'organizzazione collettiva del lavoro nella classe ad abilità linguistiche differenziate è un'occasione preziosa per accelerare lo sviluppo dell'interlingua dei bambini di livello basico: la partecipazione a giochi e ad attività ludiche con i compagni rappresenta un forte motore motivazionale. Per raggiungere questo obiettivo il trattamento prevede attività dedicate, di durata breve e con scansione regolare, da svolgere collettivamente.

2.3.7 Le tecniche

La didattica della L2 per la fascia d'età della scuola primaria segue alcune linee-guida condivise da studiosi e operatori: la comunicazione deve essere motivante e centrata sul significato; il bambino sviluppa la lingua quando è impegnato in esperienze concrete; l'interazione con l'adulto o con un compagno esperto giocano un ruolo cruciale nello sviluppo linguistico; la simulazione e il gioco offrono una cornice che consente all'adulto di sostenere l'apprendimento (*scaffolding*); le conoscenze esplicite decontestualizzate non ristrutturano l'interlingua dei piccoli perché troppo complesse; la mappatura (*mapping*) fra forma e funzione può essere automatizzata, nel tempo, dalla pratica.

Muñoz (2007: 232 e 234) riassume così gli ingredienti propri dell'insegnamento linguistico a bambini:

- abbondante input;
- ricorso a formule fisse e *routine*, anche da ripetere meccanicamente;
- presentazione della lingua in un contesto di comunicazione autentica;
- coinvolgimento nel "fare cose";
- sollecitazione motoria;
- utilizzo di canali percettivi diversi;
- azioni semplici che non richiedono operazioni cognitive complesse;
- attività che sollecitano (*stretch*) la produzione purché in relazione a contesti familiari ed emotivamente significativi;
- attività brevi che rispettano i tempi di attenzione dei bambini.

La didattica per task soddisfa molte delle condizioni necessarie per una didattica precoce della L2. Inoltre, per definizione il *focus on form* è un'attenzione alla forma linguistica all'interno di uno scambio in cui resta centrale la comunicazione e l'approccio per task rappresenta uno degli strumenti più efficaci dell'approccio comunicativo (Long - Robinson, 1998: 16). Nel trattamento sperimentale di questo studio l'aggancio al significato e allo scambio comunicativo è garantito dall'utilizzo di task ludici. Nella didattica per task si coinvolgono gli apprendenti in compiti non linguistici per assolvere i quali è necessario l'uso di mezzi linguistici:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms (Ellis, 2003: 16).

Il gioco condivide molte delle caratteristiche del task didattico: rappresenta una cornice organizzata all'interno della quale i partecipanti possono focalizzare un obiettivo comune da perseguire in competizione o collaborazione; favorisce la comunicazione autentica fra i partecipanti; è un dispositivo di simulazione all'interno del quale i partecipanti possono sperimentarsi e decidere di correre dei rischi (mettersi in gioco). Nel trattamento sperimentale, sebbene chiamati a produrre o ascoltare forme preselezionate dalla ricercatrice, i bambini partecipano ad attività in cui la loro motivazione e attenzione è fortemente centrata sull'obiettivo dei giochi e delle attività ludiche: indovinare, partecipare, vincere.

Come strumento didattico il gioco, o l'attività ludica, costruisce un clima cooperativo che favorisce la formazione del gruppo (Staccioli, 2008), presupposto perché i soggetti accettino di sbagliare o fallire (di stare al gioco). All'interno della didattica ispirata al *focus on form* il gioco si presta a tre scopi: mantenere alta l'attenzione, in modo che le forme di trattamento possano essere notate; motivare alla partecipazione e alla produzione linguistica; incoraggiare gli apprendenti a esporsi e ad accettare la correzione come parte del gioco (Nicholas - Lightbown, 2008: 44).

L'attività ludica costituisce, inoltre, un'esperienza vissuta e si presta a momenti di *debriefing* e riflessione "a freddo", efficaci in quanto si appoggiano a un'esperienza significativa dal punto di vista emotivo. In (25), in coda a una drammatizzazione, la ricercatrice approfitta del clima di partecipazione creato dall'attività per richiamare brevemente l'attenzione della classe sulle desinenze verbali ricorrenti nello scambio fra i due personaggi, domande in *-i* e risposte in *-o*, e sui meccanismi pragmatici della deissi di persona:

(25) Lezione 12, riflessione in coda a una drammatizzazione

RIC: mi vesto . mi preparo . mangio . faccio le magie . vado a scuola . quindi le risposte sono tutte?

bbb: io

PIE: TU

RIC: con la *-i*?

N03: *-o*

RIC: quindi lui che domande fa? . fa domande?

BBB: tu

RIC: e lei fa risposte?

N03: io

RIC: io

Le attività ludiche proposte comprendono giochi di abilità individuale o in coppia, indovinelli, giochi di simulazione e giochi cantati in cui alle canzoni si accompagnano gesti e movimenti nello spazio. Le attività di canto in coro potenziano la compattezza del gruppo e preparano il terreno alla proposta didattica finalizzata all'inclusione. In questo studio il coinvolgimento piacevole in attività orali è considerato un presupposto necessario per motivare alla comunicazione i bambini meno competenti e per garantire che tutti restino desiderosi di partecipare. I materiali sono progettati *ad hoc* o reperiti in volumi editi (Casati *et al.*, 2007; 2008; 2009; Codato *et al.*, 2007; Whittle - Chiappelli, 2005) alcuni dei quali sono utilizzati nelle scuole germanofone della provincia di Bolzano (cfr. appendice).

2.3.8 Il modello della pedagogia naturale

Il modello del *focus on form* è l'interazione fra adulto e bambino nel corso dell'acquisizione della L1. Oltre a modificare il proprio input in modo da rendere efficace la comunicazione, l'adulto sostiene l'acquisizione linguistica del bambino con precise mosse interattive. Cazden (1983) individua 3 strategie nel linguaggio materno (o del *caregiver*): lo *scaffolding*, l'uso di modelli e le istruzioni dirette.

Le trascrizioni in (26) e (27), riprese da Brandi - Salvadori (2004), esemplificano alcune mosse dell'adulto: in (26) il bambino si trova nel periodo olofrastico e il sostegno della madre che riprende la sua produzione riformulandola (*recast*) collega i suoi due enunciati (*bimbi* e *palla*) in una costruzione più complessa. In (27) il feedback dell'adulto, oltre che fornire conferma e sostegno, funge da vero e proprio *scaffolding* per la costruzione di un mini-testo narrativo che il bambino riproduce alla fine del brano su sollecitazione della madre (27.10: *piede tum pab. Palla. Terra*).

(26) Interazione madre-bambino nel periodo olofrastico (da Brandi - Salvadori, 2004: 81)

1. Madre: andiamo
2. Bambino: bimbi
3. Madre: sì, andiamo al giardino dai bimbi
4. Bambino: palla
5. Madre: sì portiamo la palla

(27) Interazione madre-bambino (da Brandi - Salvadori, 2004: 83)

1. M: cosa ha fatto Raffaello?
2. R: rum
3. M: con cosa?
4. R: palla
5. M: e poi?
6. R: piede
7. M: a chi?
8. R: macca
9. M: diglielo ad Anna, cosa hai fatto?
10. R: piede tum pah. Palla. Terra.

Nei due esempi che precedono sono presenti alcune strategie che sono patrimonio comune dei docenti di L2: la riformulazione (*recast*, 26.3), la sollecitazione (*prompt*) mediante domanda di elicitazione (27.3), la richiesta esplicita di produzione (27.9) per spingere l'apprendente a rielaborare il proprio enunciato (*pushed output*).

Un significativo contributo allo sviluppo dell'interlingua in L1 è rappresentato quindi dall'intervento correttivo. Tre sono i comportamenti degli adulti più frequenti: 1) quando la frase del bambino è scorretta riformulano e chiedono chiarimenti; 2) correggono più frequentemente le frasi che contengono un solo errore; 3) forniscono esempi di riformulazione sintatticamente corretta immediatamente dopo che il bambino ha pronunciato la frase. Alcuni studi analizzano che tipo di traccia il comportamento degli adulti lascia nell'interlingua dei bambini: questi ultimi ripetono più le riformulazioni delle loro frasi scorrette che le semplici ripetizioni, segno che notano lo scarto fra la loro produzione e quella dell'adulto; tendono, inoltre, a ripetere solo l'elemento sintattico riformulato e più spesso le strutture emergenti che quelle già acquisite o totalmente al di fuori del loro stadio acquisizionale; è stata, infine, riscontrata una correlazione fra la riformulazione degli adulti e l'acquisizione (Doughty - Williams, 1998: 117; Long, 1996: 431-433).

La didattica del *focus on form* assume la pedagogia naturale come modello da estendere ai contesti di insegnamento. Quando si tratta di sviluppo delle competenze linguistiche, del resto, la distinzione fra apprendimento spontaneo e apprendimento guidato si fa sfumata. Un soggetto che ha sviluppato adeguatamente strategie analitiche (di segmentazione del *continuum* linguistico, di *mapping* fra forma e funzione, di riconduzione di *item* memorizzati a sistemi organizzati di regole, cfr. Skehan, 1998) metterà in azione queste strategie anche in un contesto spontaneo di apprendimento. Di contro un contesto guidato non garantisce un adeguato svilup-

po dell'interlingua: il ricorso all'insegnamento decontestualizzato della grammatica non consente agli apprendenti di riutilizzare ciò che apprendono nella comunicazione. Perché l'insegnamento sia efficace è necessario che esso attivi processi cognitivi analoghi a quelli che vengono messi in atto nei compiti comunicativi (Lyster, 2007: 43).

2.3.9 Correzione e *scaffolding*

La mossa interattiva più indagata negli studi sul *focus on form* è il feedback correttivo. A partire dalle prime formulazioni di Long (1991), che predilige una focalizzazione sulla forma non intrusiva e accidentale, come avviene nel *recast*, il dibattito sulla correzione si è articolato sui diversi mezzi di cui dispone il docente per correggere (Lyster - Ranta, 1997; Lyster - Saito, 2010; Shaofeng, 2010), sull'efficacia del *recast* rispetto al *prompt* (Ammar - Spada, 2006; Lyster, 2004), sulla combinazione di modelli diversi di mosse correttive (Doughty - Varela, 1998), sulla qualità esplicita o implicita del feedback correttivo (Grassi, 2010; Lyster, 2007).

La correzione della produzione dei bambini del gruppo sperimentale è limitata alle tre forme di trattamento. Negli esempi che seguono (28, 29, 30 e 31) sono riportate alcune occasioni di correzione che conducono a riparazione (*repair*).

Il *recast* interrompe meno il flusso di comunicazione, e in questo senso è implicito, ma fornisce la forma accurata esplicitamente. Il *prompt* segnala esplicitamente che vi è un errore ma non fornisce la risposta al problema di comunicazione, impegnando l'apprendente nella ricerca autonoma di una soluzione. Diverso grado di esplicitezza può manifestarsi nel *recast* come nel *prompt*. Un *recast* può semplicemente fornire un modello, come in (28), o può essere accompagnato dalla richiesta esplicita di riutilizzare il modello, come in (29).

(28) Lezione 6, *recast*

QN3: che faccio Barbara?

BAR: mette . mette

RIC: -ti . metti

BAR: metti (...)

(29) Lezione 4, *recast*

OLG: mi metta a giubbotto

RIC: attenzione . lo dobbiamo dire bene . quindi . ripeti quello che dico io . mi . metto . il giubbotto . ripeti . non ho sentito nulla

OLG: metto il giubbotto

RIC: bene

Il *prompt* può, d'altro canto, presentarsi in forma meno invasiva con una domanda tesa a controllare che il messaggio sia pervenuto correttamente (*comprehension check*), come in (30), o in forma più invasiva, e quindi più esplicita, con una domanda tesa a elicitare la forma che è stata prodotta in maniera non accurata (31) e accompagnata da una segnalazione che c'è un problema (qui la ricercatrice fa schioccare le dita).

(30) Lezione 7, *prompt*

RIC: che cosa faccio? . Olga
 OLG: disegna la lavagna . disegna le lavagna
 RIC: ripeti . cosa faccio?
 OLG: disegni la lavagna

(31) Lezione 12, *prompt*

RIC: giocano . Olga
 OLG: canta
 RIC: canta-? ((schiocca le dita))
 OLG: -no
 RIC: cantano

Nel trattamento, in linea di massima, il *prompt* è utilizzato per correggere forme che i bambini sono sicuramente in grado di ricostruire autocorreggendosi; il *recast* per errori che riguardano forme complesse, come l'uso dei clitici (32), o difficili da discriminare come le forme regolarizzate (33).

(32) Lezione 5, gioco Non ridere, *recast* sull'uso dei clitici

ADR: io mi dormo
 RIC: non ho sentito
 ADR: io mi dormo
 RIC: dormo . vieni N03 . . mi siedo . dormo . N10 .

(33) Lezione 12, *brainstorming*, *recast* su una forma regolarizzata

RIC: entrano . Adrian . Olga
 OLG: chiudono
 RIC: chiudono . bravissima . QN2

Nel lavoro in classe le forme di correzione si alternano: il *recast* fornisce un modello che può essere utilizzato anche da altri, il *prompt* incoraggia l'elaborazione e l'automatizzazione delle forme di trattamento. In (34) la riformulazione della ricercatrice della risposta di Piero (34.3) fornisce a Renato un modello e questo, sollecitato (34.7), si corregge (34.8).

(34) Lezione 12, Tombola degli animali

1. RIC: sono carnivori . quindi mangiano . carne . QN1 ha già parlato . . . Piero cosa fanno gli orsi?
2. PIE: cammina
3. RIC: camminano . Renato cosa fanno gli orsi?
4. REN: . . dormo
5. RIC: come?
6. REN: dormo
7. RIC: non se c'hai la mano davanti alla bocca . io non sento nulla
8. REN: dormono

Il trattamento sperimentale mira a creare nella classe le condizioni perché ci siano occasioni di correzione. Fra le attività previste una delle più efficaci a questo scopo è la drammatizzazione con le marionette (allegato 4.12), in cui i bambini hanno la possibilità di produrre la lingua per un arco di tempo mediamente lungo (cinque minuti circa), interagendo in uno scambio comunicativo con un parlante più esperto (la ricercatrice o un compagno) e facendo appello alle proprie risorse e a quelle che lo *scaffolding* della ricercatrice mette a disposizione.

Nella didattica della L1 lo *scaffolding* è perlopiù utilizzato per sostenere le competenze discorsive. Un esempio è la sequenza (35) in cui l'insegnante di italiano L1 sollecita N05 a produrre un testo più complesso¹⁸. Le mosse (cfr. Chaudron, 1988) che utilizza sono l'espansione (35.4), la conferma accompagnata dalla sollecitazione a espandere (come in 35.6), gli indizi metalinguistici (35.8: *perché poi . c'è la conseguenza*).

(35) Classe II B, lezione di italiano L1, *scaffolding* dell'insegnante

1. N05: che noi . io e mio fratello . ci divertiamo . a fare . .
2. MAE: noi . allora io e mio fratello ci divertiamo a fare?
3. N05: le buche
4. MAE: le buche . sulla sabbia
5. N05: profonde
6. MAE: profonde. perché?
7. N05: perché poi . .
8. MAE: perché poi . c'è la conseguenza
9. N05: facciamo con la sabbia e tiriamo fuori . facciamo un vulcano . poi le uniamo tutte . in modo che . se metti l'acqua nel vulcano . si riempie

Gli studi sul parlato del docente hanno messo in evidenza una sequenza ricorrente che si riproduce in contesti di istruzione anche molto diversi: l'IRF (Inizio-Risposta-Feedback, Grassi, 2007a: 50). In prospettiva socio-cognitiva e costruttivista la domanda iniziale può assumere la funzione di mediazione («a mediational quality», Mc Cormick - Donato, 2000: 156). L'intervento intrusivo, asimmetrico, incalzante del docente funge da sostegno (*scaffolding*) all'elaborazione linguistica.

In linguistica acquisizionale il ruolo dello *scaffolding* è stato ampiamente studiato, in particolare nei task di comprensione, ma manca una formalizzazione univoca del costruito. I tratti che contraddistinguono questa vera e propria trama interattiva

¹⁸ Grassi (2007a: 235) analizza l'utilizzo dello *scaffolding* interazionale durante l'interrogazione nella classe multilingue. L'analisi mette in luce come predomini un'interpretazione dell'evento dell'interrogazione come *retelling*, con l'intervento del docente «palesamente in direzione dell'elicitazione di nozioni memorizzate, sorda e cieca agli evidenti segnali di incomprendimento radicale del senso del testo». La finalità dello *scaffolding* in realtà è un'altra: «(offrire) una regolazione esterna, iniziando o completando l'azione, dicendo o indicando quello che bisogna fare, focalizzandone l'attenzione, sostenendo l'azione con incoraggiamenti e conferme» (Pontecorvo, 2004: 56). Gli obiettivi dello *scaffolding* mal si conciliano con la verifica delle competenze, come avviene nell'interrogazione, e sono propri di un intervento educativo in cui l'azione del docente va nella direzione di accompagnare l'apprendente finché non sarà in grado di svolgere il compito in autonomia.

si intrecciano variamente: richiamare l'attenzione al compito, semplificare, mantenere la motivazione, focalizzare sui nodi problematici, controllare la frustrazione e fornire modelli. L'esempio in (36) mostra come la ricercatrice utilizzi queste risorse durante le attività di drammatizzazione.

Una bambina di lingua romanes (QN8) intervista Francesca che interpreta il pappagallo¹⁹. Nella fase iniziale di assegnazione dei ruoli e attribuzione del nome al personaggio (36.1, 36.3 e 36.5) la ricercatrice organizza il *setting*, richiama l'attenzione sul task comunicativo e motiva la classe all'ascolto. Per sollecitare la produzione di Francesca e vincere la sua reticenza a parlare in pubblico suggerisce le risposte mimando le azioni (36.9, 36.13, 36.15 e 36.42) e fornisce dei modelli sussurrando (36.11, 36.34 e 36.36). Accompagna così la bambina a una produzione più autonoma (36.19, 36.22, 36.30 e 36.33), non sempre accurata (36.25 e 36.37). Per focalizzare la forma di trattamento fornisce degli indizi non-verbali (36.26 e 36.38 portandosi le mani al petto) e un'elicitazione con "imbeccata" (36.38); propone, inoltre, la divisione in sillabe della forma coinvolgendo l'intera classe (36.40). Francesca raccoglie il sostegno che le viene fornito, corregge le sue forme (36.27 e 36.39) e utilizza il modello della correzione per autocorreggersi (36.43). Con un feedback affettivo la ricercatrice controlla la frustrazione della bambina impegnata nel compito difficile con cui ha deciso di cimentarsi (36.28, 36.31 e 36.44). Anche la bambina parlante quasi-nativa (QN8) riceve il sostegno della ricercatrice che le suggerisce sussurrando alcune domande da porre (36.17, 36.20 e 36.23).

(36) Classe II C, lezione 12, drammatizzazione con le marionette, QN8 intervista Francesca che fa il pappagallo

1. RIC: vediamo il personaggio di Francesca . . . il pappagallo
2. bbb: il pappagallo?
3. RIC: fallo vedere per bene . il pappagallo . è bellino . trovato il nome? . trovato il nome?
4. FRA: Pamela
5. RIC: Pamela si chiama . un pappagallo femmina che si chiama Pamela . anzi facciamo così . scambiatevi di posto così si vede meglio il pappagallo . vai . allora [...]
6. QN8: che cosa fai a scuola?
7. FRA: colazione
8. RIC: e basta? . non fai altro a scuola?
9. RIC: ((mima scrivere))
10. FRA: scrivo
11. RIC: ((sussurra) leggo
12. FRA: leggo
13. RIC: ((mima ascoltare))
14. FRA: ascolto
15. RIC: ((mima cancellare)

¹⁹ A differenza degli altri brani qui riportati, la sequenza è la trascrizione di un'attività svolta in un'altra classe, la II C.

16. FRA: cancello
17. RIC: ((sussurra) cosa fai la mattina?
18. QN8: cosa fai la mattina?
19. FRA: . . lavo denti
20. RIC: ((sussurra) cosa fai il pomeriggio?
21. QN8: cosa fai il pomeriggio?
22. FRA: gioco
23. RIC: ((sussurra) cosa fai la sera?
24. QN8: cosa fai la sera?
25. FRA: dorme
26. RIC: ((si porta le mani al petto))
27. FRA: dormo
28. RIC: brava . amore
29. QN8: cosa fai la domenica?
30. FRA: faccio compiti
31. RIC: brava amore . faccio i compiti . un'altra domandina . vai
32. QN8: cosa fai il sabato?
33. FRA: gioco
34. RIC: ((sussurra)) vado in bicicletta
35. FRA: vado in bicicletta
36. RIC: ((sussurra) salto
37. FRA: salta
38. RIC: ((si porta le mani a petto)) sal-?
39. FRA: -to
40. RIC: salto . rispondiamo tutti insieme . sal- . -to
41. BBB: sal- . -to
42. RIC: bene . eh . ((mima correre))
43. FRA: corre . co- . rro
44. RIC: brava amore . co- . -rro . benissimo

Nello *scaffolding* interazionale sono frequenti le domande di elicitazione con suggerimento semantico, la cosiddetta imbeccata, mosse che sollecitano una produzione limitata entro confini ristretti e controllati dall'interlocutore (Ciliberti, 2003: 47). Le imbeccate costituiscono, tuttavia, un addestramento (*practice*, DeKeyser, 2007) che consente all'apprendente di automatizzare gradualmente le forme di trattamento. In (37) le imbeccate (37.3 e 37.9), pur con il ritmo incalzante del *drill*²⁰, accompagnano Renato verso una produzione più accurata (37.12 e 37.14).

²⁰ DeKeyser (1998: 50) classifica i *drill* in tre tipi: *drill* meccanici (*mechanical drills*), esercizi che non richiedono di processare la lingua in relazione al significato; *drill* significativi (*meaningful drills*), esercizi che richiedono di processare la lingua in funzione del significato ma non di comunicare informazioni non note all'interlocutore; e *drill* comunicativi (*communicative drills*) che richiedono di utilizzare *pattern* di lingua prelezionati dal docente per comunicare informazioni non note. Può essere considerato un *drill* comunicativo l'attività del gioco dei mimi, che obbliga a indovinare usando una sola forma (in una variante la 2ª sing., in un'altra la 3ª plur.; cfr. appendice).

(37) Lezione 15, esemplificazione delle regole del gioco dei mimi, uso dell'imbeccata

1. RIC: che cosa faccio Renato?
2. REN: aperti la//
3. RIC: a-?
4. REN: apri la porta
5. RIC: che cosa faccio? . che cosa faccio Renato?
6. REN: siedti
7. RIC: ti siedti . che cosa faccio?
8. REN: (...) alza
9. RIC: al-?
10. REN -zi
11. RIC: che cosa faccio?
12. REN: scrivi
13. RIC: e che cosa faccio?
14. REN: cancelli

Nella classe multilingue, dove coesistono abilità linguistiche differenziate, il coinvolgimento degli apprendenti stranieri in un'*impasse*, un'erratica ricerca della correttezza formale, può esporli alla stigmatizzazione da parte di compagni linguisticamente, e solo linguisticamente, più competenti. Una proposta didattica che solleciti una partecipazione attiva ha il pregio di far venire in superficie conflitti e contraddizioni che sono comunque latenti nella classe e di offrire, allo stesso tempo, una cornice dove è possibile riconoscerli e risolverli. Non sempre l'esito è felice, poiché la classe è una comunità sociale e non un mondo perfetto, ma a volte il *frame* didattico fornisce soluzioni.

In (38) Renato sta interpretando il pescecane. Per sostenere la sua produzione la ricercatrice interviene in modi diversi: su trenta turni dell'intera sequenza produce diciannove domande di elicitazione, diciannove *priming* (fornisce un modello sussurrato o parlato), sette imbeccate, sette conferme, sette segnalazioni di errore e sei indizi metalinguistici costituiti perlopiù dal gesto di portarsi le mani al petto per indicare *io*. L'intervento incalzante della ricercatrice apre la strada a un'intromissione da parte di un bambino italofono (N11):

(38) Lezione 12, drammatizzazione con le marionette, la ricercatrice intervista Renato che fa lo squalo

1. RIC: che cosa fai la mattina?
2. REN: lavo
3. RIC: mi lavo
4. N11: è già lavato . sta nell'acqua
5. REN: (...) denti
6. RIC: come?
7. REN: lavo i denti
8. RIC: sssttt

Renato ha osservato e ascoltato i compagni interpretare diversi personaggi, ha deciso di calcare la scena, ha alzato la mano per proporsi, è stato selezionato dalla ricerca-

trice. L'intrusione di N11 (38.4), un bambino italofono, che contesta la pertinenza della sua risposta (i pescecani non si lavano perché vivono in acqua) non lo mette perciò in difficoltà. La ricercatrice non interviene e lascia che Renato replichi (i pescecani non si lavano ma si lavano i denti) risolvendo autonomamente il conflitto. Si limita a richiamare la classe al silenzio (38.8), segnalando che l'intrusione di N11 non è pertinente al contesto, senza prendere parte nella contesa. Lo *scaffolding* dell'adulto offre sostegno e costruisce uno spazio privilegiato in cui il bambino, che di solito non ha occasione di partecipare alle attività di classe perché non sono alla sua portata, può sperimentare la sua lingua e sperimentarsi come persona.

2.3.10 La densità delle forme nell'input

Mediante la ricognizione delle forme focalizzate durante il trattamento sperimentale è possibile ricostruire quali siano quelle con maggiore densità (frequenza relativa) e disponibilità (rapporto tipi/occorrenze).

Complessivamente, nel trattamento vengono focalizzati 265 tipi per un totale di 3073 occorrenze²¹. La distribuzione della percentuale di occorrenze (tab. 2.11) mostra che nel trattamento le forme della 1^a sing. sono focalizzate in percentuale maggiore (54%), ma che le forme alla 3^a plur. sono presentate in un numero maggiore di tipi e hanno il più alto indice di disponibilità (rapporto tipi/occorrenze: 0,151).

Tabella 2.11 - *Forme focalizzate nel trattamento*

<i>persona verbale</i>	<i>tipi</i>	<i>occorrenze frequenza assoluta</i>	<i>% occorrenze (sul totale delle forme di trattamento)</i>	<i>rapporto tipi/occorrenze</i>
1a sing.	82	1649	54%	0,050
2a sing.	85	774	25%	0,109
3a plur.	98	650	21%	0,151
tot.	265	3073	100%	

Le occorrenze di forme di verbi irregolari sul totale sono numerose (23%), in quanto tre verbi presenti nei testi delle canzoni (*so, vado, voglio*) coprono da soli il 10% del totale delle forme focalizzate.

Nella didattica precoce della L2 le canzoni sono uno strumento efficace per la memorizzazione del lessico e delle formule. I brani cantati sono proposti con l'ausilio della registrazione audio, disponibile sia nella versione cantata che nella versione con la sola base musicale. Il ritmo e la melodia facilitano la memorizzazione e le canzoni diventano un repertorio che può essere facilmente rievocato anche durante momenti informali come le ricreazioni. Il canto corale rinforza il gruppo e crea un clima inclusivo che incoraggia la partecipazione.

²¹ Le forme che sono classificate come forme focalizzate sono quelle che rappresentano il *target* dell'intervento e che occorrono nella produzione del docente come degli alunni; sono escluse quelle che compaiono in enunciati di commento, nelle istruzioni e nelle interazioni che riguardano la gestione del lavoro e della classe.

I materiali per la didattica precoce dell'italiano L2 propongono delle canzoni con testi creati *ad hoc* perché le forme di apprendimento ricorrano con un'alta densità, ovvero una frequenza maggiore che nel parlato spontaneo. Nel trattamento sperimentale si fa ricorso a tre canzoni: due con verbi alla 1ª sing., per un totale di ventuno forme, e una che alterna le prime tre persone dei verbi *giocare*, *andare* e *correre*. Durante la memorizzazione delle canzoni i bambini mimano il significato seguendo il modello fornito dalla ricercatrice. Le canzoni sono riproposte come rituale di apertura e chiusura delle lezioni e si prestano allo sviluppo di varie attività: conversazione sul significato globale del testo, ricostruzione collettiva delle forme verbali, messa in evidenza della desinenza verbale, canto a piccoli gruppi con il microfono (il gioco di Sanremo), *cloze* sulle forme verbali.

Le attività di analisi e le conversazioni consentono di processare il materiale testuale, di funzionalizzarlo e ricontestualizzarlo. In (39), mentre la classe canta una canzone sullo sport, Barbara si rifà a un'informazione che la ricercatrice ha dato su di sé durante la fase iniziale di motivazione (una conversazione sullo sport praticato) e le si rivolge riprendendo un verso della canzone. Nel *test* iniziale (T1) Barbara utilizza per la 2ª sing. quattro forme all'infinito su sette e una sola forma accurata che occorre tre volte in turni successivi (*metti su cappelli; mano metti sul cappello; mano metti sugli occhi*).

(39) Lezione 11, cantare *La canzone dello sport* (Casati et al., 2009: 52)

3. RIC: è veloce . ah? . ((canta, bambini in sottofondo)) lui va sempre in palestra . tu vai sempre in piscina . io con Riccardo e Ivo vado al campo sportivo::
2. BAR: ((parla)) maestra . te vai sempre in piscina?
3. RIC: ((parla)) io vado sempre in piscina . sì . ((canta)) lo sport è importante [...]

La bambina riprende dal testo cantato l'enunciato (39.1: *tu vai sempre in piscina*) e lo riutilizza per rompere il rituale della lezione e rivolgersi direttamente alla ricercatrice; l'enunciato viene trasferito dal contesto della canzone memorizzata a un nuovo contesto autentico d'uso. La conferma che riceve (39.3: *io vado sempre in piscina . sì*) funge da *scaffolding*, trasformando la sua ripetizione in una nuova acquisizione. Nella prospettiva dell'analisi conversazionale Barbara, prendendosi carico dell'avvio dell'interazione, da semplice destinataria diventa partecipante attiva e il riconoscimento che riceve dalla ricercatrice la rende una partecipante ratificata (Pallotti, 1999).

Testi selezionati per aumentare la densità nell'input delle forme di trattamento consentono ai bambini di notarle e memorizzarle. In (40) la classe sta giocando alla Tombola degli animali in cui la ricercatrice anziché "chiamare" le carte dà una descrizione degli animali. Il gioco è stato ideato per aumentare la densità delle forme della 3ª plur. del presente (nel brano compaiono: *mangiano, fanno, volano, camminano, corrono, cacciano, ruggiscono, vivono*). La tombola genera un forte clima di attesa e i bambini, che lavorano a coppie, sono assorbiti dall'obiettivo di completare la loro cartella per poter vincere. L'enfasi della ricercatrice sulle forme verbali e il

clima di attesa generato dall'indovinello (*preparatory attention*, Schmidt 2001: 14) sono fattori che possono facilitare il *noticing* (cfr. § 2.3.1).

(40) Lezione 11, Tombola degli animali

RIC: sssstt . questi animali . hanno quattro zampe . sono carnivori . mangiano . la carne . sono mammiferi . fanno i piccoli . non fanno le uova . non volano . camminano . corrono . cacciamo . ruggiscono . ruggiscono . QN3 . Piero . ruggiscono ((fa il verso del leone)) . Piero

PIE: leone

RIC: leoni . ruggiscono

BBB: ((fracasso))

bbb: a me me ne mancano due

bbb: a me me ne mancano sei

RIC: questi animali . non sono . . questi animali non sono domestici . non vivono in casa//

Nei task comunicativi a classe intera, gli apprendenti contribuiscono liberamente con proposte che fanno riferimento alla loro esperienza di bambini. Se opportunamente progettati, i *brainstorming* consentono di mettere a fuoco le forme di trattamento. Intervendendo nei *brainstorming* i più competenti mettono a disposizione della classe un repertorio lessicale che consente ai compagni di livello basico di arricchire il vocabolario e di generalizzare a *item* nuovi i morfemi che apprendono.

2.3.11 La salienza delle forme nell'input

Per rendere più salienti le forme verbali durante il trattamento si ricorre all'enfasi intonativa, soprattutto nel riprendere le forme prodotte dai bambini per confermarle, e si propongono attività ludiche specifiche in cui essi devono discriminare le parole basandosi sulle proprietà formali. Le attività consentono di isolare le forme dal *continuum* linguistico e di renderle più accessibili.

Nonostante il gioco degli intrusi, il gioco delle rime e la divisione in sillabe siano frequenti nella didattica per questa fascia di età, i bambini tendono ad affidarsi al valore semantico piuttosto che alle proprietà formali delle parole, come è evidente in (41) in cui a *dottore* fanno rima *dottoressa* e *puntura* (41.2 e 41.4). Quando N07 propone *ore* (41.8) i bambini procedono per associazione libera e trovano *tempo* e *acquazzone* (41.10 e 41.12). La difficoltà non riguarda solo i bambini di livello basico (in questa sequenza Piero) ma anche i bambini italo-foni e parlanti quasi-nativi (N05, N09 e QN1).

(41) Lezione 3, gioco delle rime (*dottore*)

1. RIC: ce n'è un altro . dottore . N05

2. N05: dottoressa

3. RIC: dottore . dottoressa . non fa rima . N09

4. N09: puntura

5. RIC: dottore . puntura . non fa rima . QN1

6. QN1: mare

7. RIC: dottore . ma:re . non fa rima . no se chiedi così la parola non te la do . N07
 8. N07: ore
 9. RIC: ore . dottore . ore . bravo N07 . Piero
 10. PIE: tempo
 11. RIC: dottore . ore . tempo . no . dottore . ore . . cercate cercate cercate . QN1
 12. QN1: acquazzone
 13. RIC: acquazzone

Trovare la rima di una parola richiede di spostare l'attenzione sulla parte finale, di isolare l'ultima sillaba e di recuperare dalla memoria una parola con le stesse caratteristiche formali. I bambini lavorano seguendo un procedimento prima analitico, poi analogico. Si tratta di un addestramento efficace per discriminare i morfemi flessivi, tutti suffissi, in particolare per quelli sillabici come il morfema della 3ª plur. Per allenare i bambini a porre l'attenzione sulla parte finale delle parole, e prepararli quindi a discriminare le desinenze verbali, la ricercatrice propone un gioco degli intrusi con gruppi di parole che hanno – tutte tranne una – la stessa sillaba finale (per esempio: *tetto, orsetto, caminetti, scaletto, letto*, dove *caminetti* è evidentemente l'intruso). Successivamente propone di discriminare verbi in base alla desinenza (42) e infine in base alla persona verbale come in (43) in cui Piero ha difficoltà sia a trovare l'intruso che a discriminare e memorizzare le forme. Riproduce, infatti, il significato della forma che ha appena ascoltato (43.3: *studia*) con la forma all'infinito (43.4: *studiare*).

(42) Lezione 3, gioco degli intrusi (*ascolto, mangio, finisco, balli, dormo*)

- RIC: ascoltate . siete pronti? . ascolto . mangio . finisco . balli . dormo . ci sono già diversi bambini con la mano alzata . lo ripeto . ascolto . mangio . finisco . balli . dormo . Olga
 OLG: balli
 RIC: perché amore?
 OLG: perché tutti con –o
 RIC: e invece balli?
 OLG: con –i

(43) Lezione 3, gioco degli intrusi (*guarda, dice, prendo, studia*)

1. RIC: Piero
 2. PIE: non ho alzato
 3. RIC: non hai alzato la mano . ma io ti interrogo . allora ascolta bene Piero . guarda . dice . prendo . studia
 4. PIE: studiare
 5. RIC: ma io non ho detto studiare . guarda . dice . prendo . studia . io . qual è io?
 6. PIE: prendo
 7. RIC: prendo

2.3.12 Sollecitare la produzione

L'importanza della produzione nello sviluppo della L2 è sostenuta dall'Ipotesi dell'*Output* di Swain (1993). La linguista, in contrapposizione con l'Ipotesi dell'*Input* di Krashen (1981), propone di ricorrere a strategie didattiche che sollecitino la

produzione (*pushed output*) e consentano di notare le forme linguistiche. Le forme sono rese funzionalmente salienti dallo scambio comunicativo e dalla divergenza fra la propria produzione e quella dell'interlocutore più esperto.

Le occasioni di produzione nella classe multilingue sono rare: il lavoro collettivo con classi di circa venticinque bambini impone un'organizzazione centrata sulla gestione del docente che seleziona il tema, assegna il turno di parola, controlla la pertinenza e l'adeguatezza delle risposte. La partecipazione dei bambini di livello basico è, in genere, bassa: il più delle volte il contenuto tematico è fuori dalla loro portata e scelgono, perciò, di seguire il lavoro in maniera meccanica. Anche se sollecitati dai docenti, spesso non rispondono o rispondono semplicemente *non lo so*. A volte intervengono non sollecitati, ma quasi esclusivamente per chiedere chiarimenti sullo svolgimento del lavoro (cfr. § 1.2.1). La partecipazione al lavoro collettivo della classe è, invece, un presupposto per lo sviluppo dell'interlingua.

Il *brainstorming* è una tecnica che incoraggia la produzione libera dei bambini mantenendo la loro attenzione focalizzata sulla proposta tematica. Lo stimolo iniziale può essere una domanda aperta a cui i bambini reagiscono con un contributo personale in base alla loro esperienza o una domanda a risposta nota come avviene in un indovinello. Pur sollecitando una produzione molto ristretta nel contenuto e nella complessità discorsiva, il *brainstorming* consente di selezionare una forma di trattamento, di moltiplicarne la densità, di espandere il repertorio degli elementi lessicali a cui la forma linguistica deve essere generalizzata. Consente, inoltre, ai bambini di formulare ipotesi sul funzionamento della L2 e di testarle.

Nella sequenza in (44) Piero deve indovinare che cosa fanno due compagni che mimano l'azione di fare i compiti (gioco dei mimi). Il dispositivo di partecipazione segue le regole del *brainstorming*: a partire da una domanda stimolo (non autentica in quanto si tratta di un indovinello) i bambini intervengono, liberamente o per alzata di mano, e formulano delle ipotesi di soluzione del quesito. L'accumulo di proposte avvicina i partecipanti alla soluzione. All'intervento non accurato di Piero la ricercatrice reagisce (44.13) con una censura (*allora tu me lo devi dire bene*), fornisce un modello (*contano*) e sollecita con un *prompt* esplicito (*e?*) spingendo il bambino ad allineare la sua prima produzione (44.12: *scrivere*) alla funzione richiesta dal contesto (44.14: *scrivono*).

(44) Lezione 13, 2 bambini mimano l'azione di fare i compiti, la classe indovina

1. RIC: no . non colorano . QN6
2. QN6: a me mi sembra che cucinano
3. RIC: cucinano? ((ride)) . QN1
4. QN1: cuciono
5. RIC: cuciono . no . non cuciono N10?
6. N10: pensano
7. RIC: pensano . tu pensi con le mani? . QN5
8. QN5: numerano
9. RIC: come?
10. QN5: numerano
11. RIC: numerano . un po' . Piero
12. PIE: maestra contano oppure . maestra contano con le dite e scrivere insieme

13. RIC: allora tu me lo devi dire bene . contano con le dita e?
 14. PIE: scrivono risp-//
 15. RIC: //e scrivono il risultato

Oltre ad attività di produzione ristretta, come avviene nel *brainstorming*, il trattamento sperimentale comprende attività di produzione autonoma all'interno di uno scambio comunicativo, alcuni task che obbligano all'uso della forma di trattamento selezionata (*essential tasks*, DeKeyser, 2007). Durante il gioco della Tombola degli animali i bambini sono chiamati a gestire il banco e hanno il compito di fornire una descrizione di ciò che fanno gli animali. Durante la drammatizzazione con le marionette sono impegnati ad assumere il ruolo o di un intervistatore o di un personaggio fittizio.

La drammatizzazione è un task complesso per questa fascia d'età. Il bambino deve identificarsi con un personaggio che gli viene assegnato e deve proiettarsi in un contesto immaginario. L'attenzione dei bambini è catturata dal compito di interpretare il ruolo davanti al pubblico, la classe, e il task minaccia la faccia. Tuttavia le tecniche di drammatizzazione hanno il vantaggio di fornire un *frame* aperto all'interno del quale i bambini possono prendere la parola per parlare di sé senza esporsi e, allo stesso tempo, proporsi in maniera fantasiosa.

Fra le attività del trattamento sperimentale il gioco di drammatizzazione è indubitabilmente quello che ha motivato di più i bambini. Per quelli più competenti è l'occasione di mettere a frutto la loro immaginazione (45).

(45) Lezione 9, drammatizzazione con le marionette, la ricercatrice intervista N05 che fa l'alce

- RIC: come si chiama la tua lingua?
 N05: alcerese
 RIC: ah . e come si dice ciao in alcerese?
 N05: ro
 RIC: ro . si dice ro

Il modello a domande serrate dell'intervista impone risposte brevi e anche i bambini più competenti tendono ad appoggiarsi alla domanda di sollecitazione che ricevono. Pur imponendo un copione conversazionale dai confini molto delimitati, l'intervista fornisce l'occasione di porre domande autentiche, a risposta aperta. Negli esempi che seguono, servendosi delle trascrizioni della produzione di bambini italofofoni, parlanti quasi-nativi e di livello basico, si illustrano le modalità con cui è condotta la drammatizzazione, il tipo di produzione che sollecita e le difficoltà che impone. Si mette, inoltre, in evidenza come l'attività fornisca un modello linguistico per i bambini di livello basico.

Nel corso del trattamento sperimentale la drammatizzazione è stata proposta in due formati: un bambino viene intervistato dalla ricercatrice, o in alternativa due bambini svolgono il ruolo di intervistatore e personaggio e la ricercatrice assume il ruolo di suggeritrice. Quest'ultimo espediente ha consentito di fornire *scaffolding* alla produzione dei bambini, sia italofofoni che non. In (46) due bambini parlanti

quasi-nativi, una di L1 albanese e uno ispanofono, interpretano il ruolo utilizzando i suggerimenti sussurrati dalla ricercatrice:

(46) Lezione 12, drammatizzazione con le marionette, QN6 intervista QN5 che fa la maga, la ricercatrice suggerisce sussurrando.

QN6: che tipi di magie fai?

RIC: ((sussurra)) faccio scomparire le cose

QN5: faccio scomparire le cose

RIC: le cose . ((sussurra)) poi faccio le pozioni magiche

QN5: e poi faccio le pozioni magiche

RIC: (...)

QN6: che cosa metti?

RIC: ((sussurra)) lucertole . pipistrelli

QN5: lucertole . pipistrelli . serpenti . eh

La prestazione dei bambini più competenti, che si propongono per svolgere l'attività già dalle prime lezioni, fornisce un modello su cui i bambini di livello basico possono appoggiarsi. In (47) Adrian, che svolge il ruolo dell'intervistatore, si lascia inizialmente guidare dal suggerimento della ricercatrice (30.1) ma prosegue la sua *performance* riproducendo le domande che ricorrono più frequentemente nelle drammatizzazioni a cui ha assistito (47.6 e 47.9) che utilizza come modello (*priming*)²².

(47) Lezione 12, drammatizzazione con le marionette, Adrian intervista N11 che fa il fantasma

1. RIC: ((sussurra)) quanti anni hai?

2. ADR: quanti anni hai?

3. N11: dieci

4. BBB: ((ridono))

5. N03: che c'è da ridere?

6. ADR: che cosa mangi?

7. N11: i ragni morti

8. BBB: ((brusio))

9. ADR: che cosa fai?

10. N11: dormo

Nel trattamento sperimentale le attività di drammatizzazione sono utilizzate con due obiettivi: fornire un modello di scambio domanda/ risposta con cambio di persona (2^a sing. vs 1^a sing.) e creare occasioni di feedback correttivo e di *scaffolding* alla produzione dei bambini di livello basico.

²² Nel T1 Adrian produce, per la 2^a sing, quattro forme accurate e tre infiniti. Qui mostra una certa padronanza, anche se limitatamente alle domande che più sono utilizzate nell'attività (*come ti chiami?*; *che cosa mangi?*; *che cosa fai?*; *vai a scuola?*).

I risultati

L'analisi del trattamento sperimentale di questo studio (cfr. cap. 2) restituisce una carrellata di istantanee sulla proposta didattica: come questa è calata nel contesto della classe multilingue, quale ruolo ha avuto il docente nell'articolazione dell'interazione in classe, come gli alunni di competenza basica hanno risposto alle sue sollecitazioni, quali sono state le modalità di partecipazione dei bambini parlanti quasi-nativi e italofoeni. Per poter valutare l'efficacia del trattamento è necessario, tuttavia, misurarne gli effetti anche fuori contesto e a distanza di tempo, e sondare la percezione di soggetti terzi che sono stati presenti alle lezioni.

La verifica dell'efficacia del trattamento sperimentale segue due linee d'analisi: da una parte si tratta di misurare le variazioni di accuratezza dei due gruppi fra la prima rilevazione e quelle post-trattamento e di valutarne la significatività statistica; dall'altra di descrivere i mutamenti nel comportamento linguistico che, sebbene non direttamente attribuibili al trattamento sperimentale, sono il segnale dell'evoluzione dell'interlingua dei bambini.

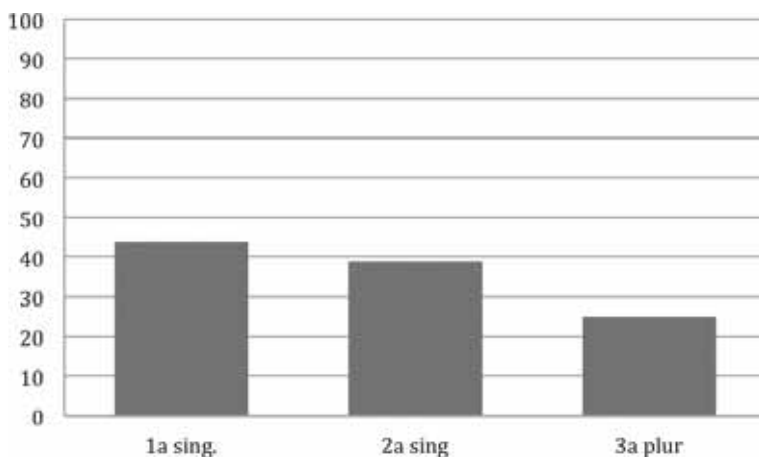
Le opinioni dei docenti che hanno svolto il ruolo di osservatori durante le lezioni in classe forniscono una valutazione sulla partecipazione dei bambini che non sono stati inclusi nell'esperimento ma che sono stati comunque coinvolti nelle attività. Il feedback degli insegnanti consente una valutazione della compatibilità della proposta con il contesto della classe multilingue di scuola primaria.

3.1 *L'accuratezza*

3.1.1 Il gruppo sperimentale prima del trattamento didattico (T1)

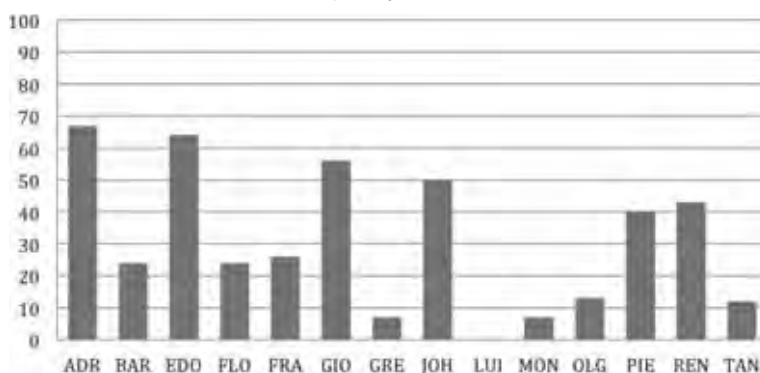
L'analisi della produzione al T1 dei bambini del gruppo sperimentale (GS), considerati complessivamente, rileva che l'accuratezza nelle forme di trattamento non raggiunge il 50%. La 1ª sing. risulta la più accurata (44%) seguita dalla 2ª sing. (39%) e dalla 3ª plur. (25%). Nel graf. 3.1 è rappresentata la distribuzione di accuratezza fra le singole forme per l'intero GS.

Grafico 3.1 - T1, GS, accuratezza per le forme di trattamento (dati di gruppo)



Nella produzione dei bambini del GS si rivela una grande variabilità interna al gruppo. Mentre per alcuni bambini la produzione corretta appare occasionale, per altri il *mapping* fra forma e funzione è più stabile, almeno per le persone singolari del verbo. Nel gruppo si osserva un'oscillazione di accuratezza complessiva per le forme di trattamento, che va dallo 0% (Luigi) al 67% (Adrian). Il quadro della produzione accurata dei singoli bambini del GS è illustrato dal graf. 3.2.

Grafico 3.2 - T1, GS, accuratezza per le forme di trattamento (dati individuali)



Sulla base dell'uso sistematico di forme accurate è possibile isolare all'interno del GS un sottogruppo di sei bambini con una percentuale di accuratezza complessiva uguale o superiore al 40% (sottogruppo A, che include Adrian, Edoardo, Giovanna, Johan, Piero e Renato). L'accuratezza per i restanti otto bambini (sottogruppo B, che comprende Barbara, Florence, Francesca, Gregory, Luigi, Monica, Olga e Tancredi) è molto inferiore. Nella produzione alla 2^a sing., per esempio, la percentuale di accuratezza è del 20% in questo sottogruppo, mentre arriva al 68% nel primo. Il confronto tra le produzioni di Edoardo e Olga, che svolgono lo stesso task in cui devono descrivere delle azioni mimate, ben esemplifica questa differenza:

mentre il primo (1) produce solo una forma non allineata alla funzione (*beve*), la seconda (2) sovra-estende le forme in *-re* a tutti i contesti a eccezione di una forma in *-i* (*prendi*) sollecitata forse dal *priming* della ricercatrice che sottolinea con enfasi il modello fornito dalle istruzioni (*bevi*).

(1) Edoardo, sottogruppo A, T1, task: descrivere azioni mimate

1. RIC: che cosa faccio?
2. EDO: dormi
3. RIC: che cosa faccio?
4. EDO: scrivi
5. RIC: che cosa faccio?
6. EDO: mangi . no beve . leggi
7. RIC: che cosa faccio?
8. EDO: gratti . mangi . sogni

(2) Olga, sottogruppo B, T1, task: descrivere azioni mimate

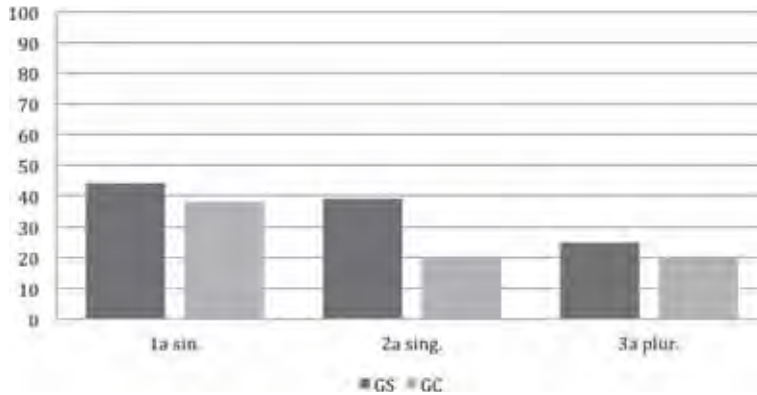
- RIC: brava . adesso guarda bene . io faccio il mimo . che cosa faccio?
- OLG: dormire
- RIC: che cosa faccio?
- OLG: scrivere
- RIC: allora qui che cosa c'è scritto . che cosa faccio? . bevi . che cosa faccio qui?
- OLG: prendi bicchiere e andare
- RIC: prendi . prendi il bicchiere . e qui che cosa faccio?
- OLG: dormire
- RIC: che cosa faccio?
- OLG: scrivere

L'interpretazione dell'accuratezza delle forme in *-i* risulta problematica in quanto nei verbi della 2^a e 3^a coniugazione la forma dell'imperativo e quella del presente coincidono e non è possibile quindi stabilire se si tratti di forme allineate alla funzione sintattica o utilizzate come formule fisse. Nel sottogruppo meno competente (B) l'accuratezza delle forme alla 2^a sing. non è attestata per i verbi della 1^a coniugazione, ma solo con forme come *prendi*, *scrivi*, *dormi*, *metti*, *chiudi*, e per i verbi irregolari *dai* e *vuoi*. Queste forme si trovano, quasi esclusivamente, in variazione con forme in *-re* e solo in Olga *prendi* compare con variazione in *prende*. Diversamente, nei bambini del sottogruppo A, le forme in *-i* compaiono per verbi delle tre coniugazioni, come in Edoardo che utilizza *gratti*, *scrivi*, *dormi* (1), segno che per loro il morfema *-i* è produttivo anche se non stabile.

3.1.2 Il gruppo di controllo prima del trattamento didattico (T1)

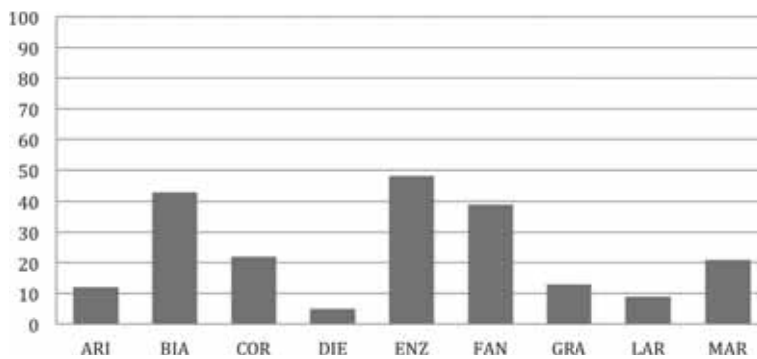
L'interlingua al T1 dei nove soggetti del gruppo di controllo (GC) mostra caratteristiche molto simili a quella del GS, con percentuali di accuratezza per le forme di trattamento abbastanza vicine a quelle del GS, come si osserva nel graf. 3.3.

Grafico 3.3 - T1, accuratezza per le forme di trattamento (confronto tra GS e GC)



Anche la variabilità interna al GC è paragonabile a quella del GS ed è illustrata dal graf. 3.4, nel quale sono riportate le percentuali di accuratezza complessiva per le forme di trattamento e per ogni singolo bambino.

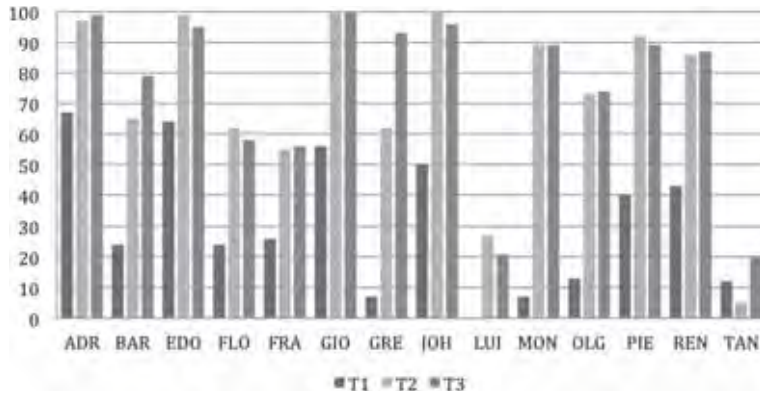
Grafico 3.4 - T1, GC, accuratezza per le forme di trattamento (dati individuali)



3.1.3 Il gruppo sperimentale dopo il trattamento didattico (T2 e T3)

Il graf. 3.5 illustra l'accuratezza dei singoli bambini del GS per le forme di trattamento nei tre momenti di rilevazione: prima del trattamento (T1), immediatamente dopo (T2) e sei settimane dalla fine del trattamento (T3). L'analisi quantitativa mostra un considerevole incremento di accuratezza per l'intero GS, che passa dal 32% del T1, al 74% del T2, fino al 77% del T3. Il progresso si verifica per tutti i bambini, anche se non in modo uniforme.

Grafico 3.5 - GS, accuratezza per le forme di trattamento nelle 3 rilevazioni (dati individuali)



Adrian, Barbara, Francesca, Gregory, Olga e Renato, continuano a migliorare, pur non sensibilmente, fra il T2 e il T3. Giovanna e Monica hanno una percentuale di accuratezza che resta stabile fra i due tempi di post-test. Barbara, Florence, Luigi, Johan e Piero registrano un leggero calo al T3, mentre Tancredi migliora al T3 rispetto al T1, ma è meno accurato nel T2.

Anche per il GC si registra un aumento di accuratezza fra il T1 e il T2 (graf. 3.6), ma in proporzione marcatamente minore: se per il GS l'incremento è del 131%, per il GC è solo del 56% (graf. 3.7).

Grafico 3.6 - GC, accuratezza per le forme di trattamento nelle 2 rilevazioni (dati individuali)

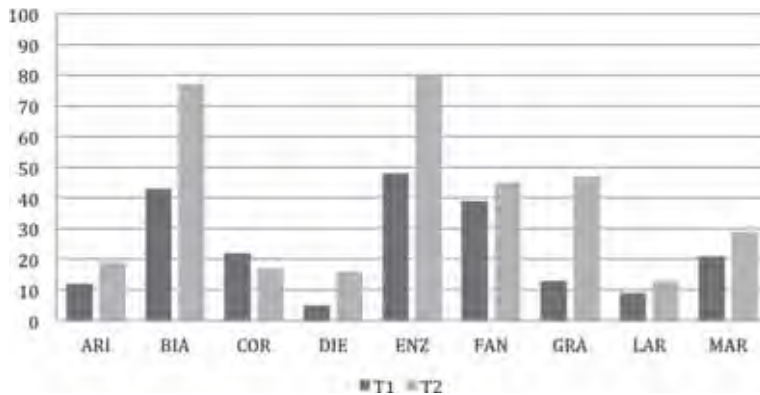
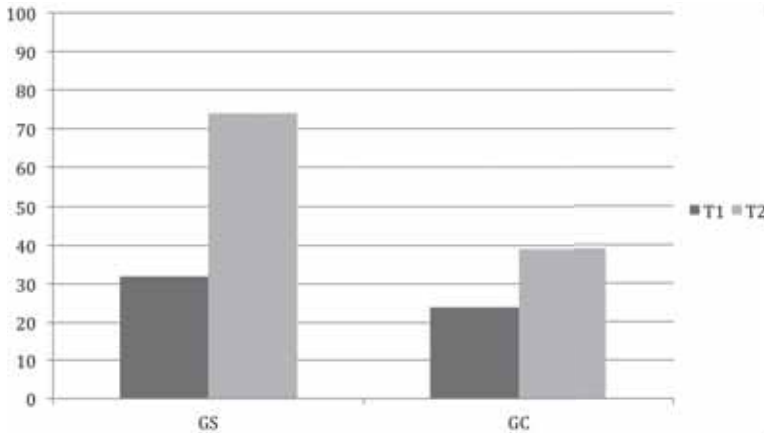


Grafico 3.7 - T1 e T2, accuratezza per le forme di trattamento (confronto tra GS e GC)



Il vantaggio dei bambini del GS non è attribuibile al fatto che durante il periodo di trattamento essi hanno acquisito familiarità con alcuni contenuti tematici e alcuni *format* dei task di elicitazione utilizzati nel T2 e nel T3. Non si riscontrano infatti differenze fra GS e GC nel numero di forme elicitate (tab. 3.1): la media di forme elicitate per bambino è quasi identica.

Tabella 3.1 - Media del numero di forme elicitate

	GS	GC
T1	28,28 (min.:18; max: 45)	30,22 (min.: 21; max: 40)
T2	71,50 (min.: 43; max: 88)	72,55 (min.: 58; max: 95)

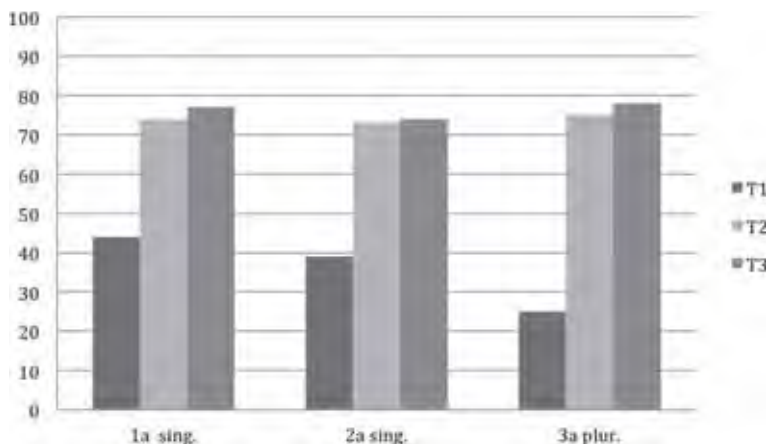
Per verificare se il progresso del GS è significativamente maggiore rispetto al progresso del GC si ricorre all'analisi statistica dei dati. La variabilità interna ai due gruppi e la differenza di punto di partenza fra i due gruppi non minano la possibilità di confrontare l'apprendimento dei bambini del GS con quello del GC. Grazie all'analisi statistica è possibile infatti tenere sotto controllo gli elementi di variabilità.

Non è possibile utilizzare il metodo dell'ANOVA monofattoriale (*one-way ANalysis Of VAriance*), largamente utilizzato nella ricerca sull'acquisizione della L2, in quanto i dati sono espressi in percentuale e sono quindi dati non-parametrici, ovvero dati non distribuiti normalmente ma compresi fra i due estremi imposti dalla scala (0 e 100). Si fa ricorso perciò al metodo della regressione logistica binaria per la quale si è utilizzato il software R (versione 2.12.2).

Per la variabile gruppo la significatività statistica della differenza fra GS e GC è molto alta (p^{***})¹. Per la variabile tempo, nel GS sia la differenza fra T1 e T2 sia quella fra T2 e T3 risultano molto significative (p^{***}). Il periodo di trattamento, fra T1 e T2, ha un forte effetto sull'accuratezza complessiva del GS e il progresso si mantiene nel T3. Diversamente, la differenza fra T1 e T2 nel GC non è statisticamente significativa ($p > 0$). Ricapitolando, pur con una certa variabilità interna, il progresso del GS è maggiore, il dato è statisticamente significativo ed è pertanto attribuibile all'effetto del trattamento. Il progresso dei bambini del GC è invece minore, statisticamente non significativo e quindi attribuibile al caso. Il periodo di non-trattamento, in cui i bambini del GC continuano a essere esposti alla lingua durante la normale attività in classe, non ha insomma un effetto statisticamente misurabile sull'accuratezza nella produzione delle forme di trattamento.

La forma che vede lo sviluppo maggiore nel GS è la 3^a plur., seguita dalla 2^a sing. e dalla 1^a sing. Nel graf. 3.8 è rappresentata la percentuale di accuratezza dell'intero gruppo nei tre tempi di rilevazione.

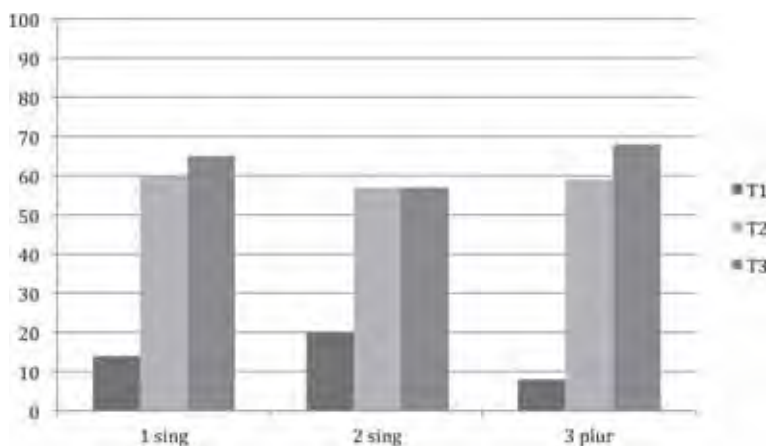
Grafico 3.8 - GS, progresso per le forme di trattamento nelle 3 rilevazioni



Nel T1 dei bambini del GS la percentuale di accuratezza delle forme alla 3^a plur. è bassa (25%) e aumenta in maniera evidente nel T2 e nel T3 (rispettivamente al 75% e al 78%, graf. 3.8). Se consideriamo i risultati del sottogruppo meno competente (B), lo scarto nell'apprendimento della 3^a plur. rispetto alle altre due forme è ancora maggiore (graf. 3.9).

¹ Si considera significativo un valore p (p -value) minore di 0,05. Tre asterischi indicano una differenza statisticamente molto significativa.

Grafico 3.9 - GS, sottogruppo B, progresso nelle forme di trattamento nelle 3 rilevazioni



L'incremento maggiore dell'accuratezza per la 3^a plur. può essere attribuito alle caratteristiche proprie della forma: salienza percettiva (desinenza sillabica), costruzione agglutinante (con desinenza che si aggiunge al tema), assenza di omofoni nel sistema, minore complessità concettuale (tab. 2.3). Dall'analisi del trattamento emerge, infatti, che la forma è quella che ha copertura minore in termini di tempo e in quantità di occorrenze di forme focalizzate (tab. 2.11). Cionondimeno l'accuratezza delle forme alla 3^a plur. rappresenta una chiara prova dell'efficacia del trattamento in quanto fra le forme corrette alla 3^a plur. nel T2 e nel T3 compaiono verbi che non rientrano nell'elenco delle forme focalizzate durante il trattamento. Ciò indica che la desinenza *-no* viene generalizzata produttivamente anche a *item* che non sono trattati. È evidente che i bambini non memorizzano semplicemente le forme verbali insegnate (*item learning*) ma organizzano le desinenze in un sistema (*system learning*), almeno per questa persona del verbo.

L'elenco delle forme focalizzate è ricavato dalla trascrizione dell'intervento didattico in una sola classe (II B) prendendo in considerazione solo gli *item* che sono oggetto di *focus on form*, secondo criteri poco restrittivi: forme che compaiono nei testi (input *flood*); forme che sono elicitate dalle domande della ricercatrice e quindi prodotte dai bambini stessi o dai loro compagni di classe anche una sola volta; forme che sono oggetto di riflessione metalinguistica (per la 3^a plur. ciò avviene solo per la forma *aprono* e solo in un'occasione). Nel T2 e nel T3 i cinque bambini del GS che frequentano la II B producono verbi alla 3^a plur. che non sono oggetto di focalizzazione (*fischiano, mazzano, scartano, sputano*), tutti nel corso di un task di elicitazione (descrivere cosa fanno gli animali) che lascia molta libertà nella scelta del lessico². Per le forme alla 2^a sing. dei verbi della 1^a coniugazione, che come le

² Nel corpus complessivo del T2 e del T3 compaiono, inoltre, molte forme regolarizzate alla 3^a plur. che, come è ovvio, non sono oggetto di insegnamento ma che sono chiaro indice di generalizzazione del morfema: *apreno, beveno, correno, cuovono, lavono, sedono* e quattro forme per il verbo *salire* (*salino, salinano, salono e salgano*).

forme della 3ª plur. sono raramente sovra-estese al T1 (solo il 5%) e sono perciò un affidabile indice di apprendimento, i dati non consentono di stabilire se il morfema sia generalizzato a *item* nuovi o solo riprodotto su *item* di trattamento: fra le occorrenze una sola non compare fra le forme focalizzate (*graffi*).

Le difficoltà che permangono nella produzione dei bambini nel T2 e nel T3 sembrano legate soprattutto alla necessità di modificare la persona verbale nel passaggio dalla 2ª sing. alla 1ª sing. nell'interazione. La domanda stimolo ha un evidente effetto di *priming* negativo che influenza la produzione anche di bambini molto competenti, come Adrian, e riguarda indifferentemente sia la 1ª sing (3) che la 2ª sing (4). La difficoltà appare anche nella produzione dei bambini del GC (5).

- (3) Adrian, T2, task: rispondere a domande aperte

RIC: sei contento . e a chi lo dici? . lo dici a qualcuno? . non lo dici a nessuno?

ADR: non lo dici a nessuno

- (4) Olga, T3, task: descrivere azioni mimate

RIC: che cosa faccio?

OLG: la - . no

RIC: gra-?

OLG: graffio

RIC: che cosa faccio?

OLG: mangio

RIC: che cosa faccio?

OLG: dormo

- (5) Mario, gruppo di controllo, T2, task: conversazione libera

RIC: cosa ti ricordi?

MAR: io . ricordi ma te . te beve

Il cambio di persona, quando richiesto dal contesto pragmatico dell'interazione, rende più difficile il controllo nella produzione.

3.1.4 Le autocorrezioni nel gruppo sperimentale

L'obiettivo dell'insegnamento della L2 è l'acquisizione non controllata e automatizzata delle forme linguistiche. Non sappiamo, tuttavia, se questo obiettivo sia pienamente raggiungibile per soggetti che apprendono la L2 dopo la prima infanzia. Questo studio adotta la posizione dell'approccio cognitivista che definisce l'apprendimento come graduale automatizzazione dell'uso delle forme linguistiche (DeKeyser, 1998; Ranta - Lyster, 2007; cfr. § 2.3.3). In questa prospettiva, le autocorrezioni dei soggetti durante le rilevazioni sono considerate indice di apprendimento e di incremento della «sensibilità sintattica esplicita» (Pinto, 1993: 132). Le autocorrezioni sono state ampiamente studiate nell'ambito della ricerca sull'acquisizione della L1: in linea di massima i bambini di età scolare sono in grado di accorgersi degli errori sintattici di un enunciato ma hanno limitate capacità di ricostruirlo correttamente (Pinto, 1993: 116).

Nel T2 e T3 del GS compaiono molte autocorrezioni, non sempre con esito accurato. Il comportamento può essere ricondotto direttamente all'effetto del trattamento: la capacità dei bambini di correggersi, che caratterizza la produzione del T2 e del T3, segnala che essi spostano l'attenzione sulle desinenze verbali, incrementano la loro sensibilità metalinguistica e sono in grado di controllare la loro produzione, solo parzialmente automatizzata³. Le forme accurate frutto di autocorrezione, inoltre, possono essere considerate con più certezza forme produttive e non forme fisse memorizzate.

Non tutti i bambini ricorrono a questa strategia. Florence ne fa largo uso sia nel T2 che nel T3 (rispettivamente nove e quattro volte). Non è possibile dire con certezza se le autocorrezioni aiutino Florence ad automatizzare la sua produzione delle forme verbali (come ipotizzato da DeKeyser in relazione all'efficacia della pratica nell'automatizzazione, cfr. § 2.3.3), ma si può osservare che la forma *vado*, ancora incerta nel T2 (6), diventa più immediatamente accessibile nel T3 (7).

(6) Florence, T2, task: rispondere a domande aperte

RIC: cosa fai il pomeriggio?

FLO: va a casa . vado . a . casa

RIC: e cosa fai a casa?

FLO: gioca . gioco

RIC: poi?

FLO: gioca a computer

(7) Florence, T3, task: rispondere a domande aperte

RIC: che cosa fai la domenica?

FLO: domenica? . vado a mangiare . (...) a mangiare mec donald

RIC: vai a mangiare da mec donald? . ti piace?

FLO: sì

RIC: cos'altro fai la domenica?

FLO: domenica altro? . vado a giocare

Il dato complessivo sulle autocorrezioni non è numericamente significativo: nel T2 sono trentasei di cui ventisette vanno a buon fine, nel T3 sono ventitré di cui diciotto vanno a buon fine (su un totale di forme accurate rispettivamente di 744 e 875). Il computo comprende sia le autocorrezioni immediate, sia quelle prodotte nel turno successivo in seguito a una richiesta di chiarimento, come in (8), che ammontano a 16. In quest'ultimo caso nel calcolo dell'accuratezza sono state prese in considerazione entrambe le forme. Alle autocorrezioni si aggiungono le produzioni con esitazione che sono otto nel T2 e sei nel T3 (9).

(8) Piero T2, autocorrezione nel turno successivo

RIC: e cosa fai la notte?

PIE: la sera mangia e notte dormo

³ La frequenza di autocorrezioni nel corpus di apprendenti guidati, unitamente all'aumento delle forme regolarizzate, è riscontrata anche dallo studio di Andorno (2010) in sinofoni adulti che apprendono l'italiano.

RIC: non ho capito ripeti
 PIE: sera mangio e dormo . e . e

(9) Giovanna, T2, esitazione

RIC: cosa fanno?
 GIO: bevo- . bevono

Sebbene poco significativo dal punto di vista quantitativo, il comportamento è rilevante perché presente solo nei due post-test e nella produzione di tutti i bambini del GS anche se in misura molto variabile (da Florence che lo utilizza tredici volte a Luigi che lo utilizza una sola volta), mentre è assente nel corpus del gruppo di controllo. Il modello didattico preso a riferimento, il *focus on form*, prevede il ricorso alla correzione del docente come strategia cardine per far notare, in contesto, lo scarto fra la produzione non corretta e la norma d'uso della lingua obiettivo. Il fatto che i bambini interiorizzino questo comportamento ci dice che hanno appreso delle nuove forme e che, forse, le automatizzeranno. Oppure che hanno aumentato la loro capacità di controllare la produzione modificando il morfema verbale, ma che ancora non sono in grado di autocorreggersi efficacemente (10):

(10) Francesca T2, autocorrezione che non va a buon fine

FRA: a che ora fai il bagno?
 RIC: faccio il bagno la sera prima di andare a dormire
 FRA: a che ora scrivere . scri- . -vo?
 RIC: scrivo . la domenica

3.2 *Le forme sovra-estese*

Per analizzare qualitativamente le forme attestate nell'interlingua è utile verificare, oltre che le percentuali di accuratezza, anche quali forme risultino più sovra-estese. Una ricognizione delle forme sovra-estese e della loro evoluzione nel tempo fornisce indizi su quali siano le strategie di analisi dell'input che i parlanti hanno attivato. Inoltre, l'uso di forme che non sono abitualmente sovra-estese è più saldamente riconducibile a un processo di morfologizzazione: una forma alla 3^a sing. del presente in contesto appropriato, per esempio, non può essere interpretata in maniera univoca come indice di acquisizione dei meccanismi della morfologia flessiva in quanto si tratta di una forma diffusamente sovra-estesa.

Fra le forme generalizzate a contesti non appropriati spiccano nel corpus senz'altro le forme dell'infinito che sono attestate nella produzione di tutti i bambini sia nel gruppo sperimentale, come in Olga in (11), sia nel GC, come in Corrado in (12).

(11) Olga, T1, descrivere immagini

RIC: che cosa fanno questi bambini qui?
 OLG: cantare
 RIC: che cosa fanno loro?
 OLG: cantare . libro

RIC: guardano il libro

OLG. mangiare

RIC: più forte

OLG: bere coca cola

RIC: cosa fanno?

OLG: bara ((3^a plur.)) . libro . bere l'acqua ((3^a plur.))

(12) Corrado, T1, rispondere a domande aperte

RIC: va bene facciamone un altro . tante domande . allora io faccio una domanda . e tu rispondi . cosa fai quando arrivi a scuola?

COR: scrivere

RIC: cosa fai a ricreazione?

COR: gioca- . gioca

RIC: cosa fate? . cosa fate a ricreazione . tutti?

COR: gioca e mangia merenda

RIC: cosa fai quando ti manca la gomma?

COR: prestare

Le forme in *-re* sono molto frequenti nel corpus raccolto per questo studio e si mantengono nelle tre rilevazioni, sebbene per il GS diminuiscano considerevolmente nel T2 e nel T3⁴. L'infinito sembra rappresentare per i bambini sinofoni dello studio la forma con cui memorizzano il valore lessicale del verbo, prima di procedere a funzionalizzare la forma alla persona e al numero richiesti dal contesto⁵.

In (13) è trascritta una fra le primissime produzioni di Paola, una bambina sinofona che non rientra nel GS perché inizia a parlare in italiano solo nel periodo che coincide con il trattamento ma che, attratta dal materiale utilizzato nei task di elicitazione (computer, marionette), chiede di essere registrata come i suoi compagni coinvolti nell'esperimento. Per sollecitarla a descrivere delle immagini in cui dei bambini svolgono delle azioni da soli o in coppia la ricercatrice le fornisce degli esempi da imitare, ma la produzione di Paola non è una semplice ripetizione dell'input. La bambina mostra di avere già selezionato una forma basica del verbo e trasforma all'infinito le forme al presente del modello che riceve.

(13) Paola, rilevazione unica, task: descrivere immagini

RIC: facciamo così . io lo dico . e tu lo ripeti . balla . aspetta . balla . cantano . leggono . mangia . mangiano . beve . canta . ballano . mangia . legge . bevono . aprono . cosa fa? . ba-

PAO: ballano

RIC: ca-

PAO: cantare

RIC: le-

⁴ Non è possibile discriminare nel corpus l'uso dell'infinito in base al nesso fra azione verbale e aspetto (come suggerisce Valentini, 1992: 135) in quanto non sono elicitati usi deittici del presente ma solo l'uso progressivo, abituale e intemporale (cfr. § 2.1.1).

⁵ Da notare tuttavia che le forme dell'infinito si contrappongono, nell'interlingua iniziale, a quelle del participio passato con valore perfettivo. Si tratta quindi di forme marcate comunque dal tratto non-perfettivo.

PAO: leggere . mangiare . mangia-//
 RIC: //più forte
 PAO: mangiare

La presenza di forme in *-re* è un dato molto appariscente nell'interlingua iniziale dell'italiano ed è stata diversamente interpretata. Berretta (1990a: 51) non attribuisce alle forme all'infinito un valore di forma basica, «polifunzionale, semanticamente non marcata», valore che riserva invece alle forme del presente. In prospettiva funzionalista l'infinito sarebbe ristretto all'espressione «della dipendenza e della modalità nonché, più marginalmente, dell'aspetto durativo/abituale» (Berretta, 1990a: 75). Tuttavia Berretta riconosce negli apprendenti sinofoni un'inclinazione maggiore all'uso delle forme in *-re*, uso che attribuisce a un comportamento meno elaborativo e, possibilmente, a uno stile di apprendimento per memorizzazione (Berretta, 1990a: 63 e 77). Bernini (1990: 91), che analizza l'interlingua di due ragazzi eritrei di lingua tigrina di sedici e diciotto anni, non rileva un'opposizione funzionale fra infinito e forme del presente sovra-estese. Banfi (1990) fa risalire le forme di infinito in sinofoni al *transfer* della L1:

La presenza dell'infinito quale forma verbale basica presso sinofoni apprendenti l'italiano/L2, potrebbe far pensare a rapporti interferenziali tra il sistema del verbo della L1 (tendenzialmente) 'semplice', caratterizzato da forme (relativamente) simili alle forme non-marcate dell'infinito italiano, e il sistema del verbo della L2 in questione, notoriamente complicato da marche morfologiche e aspettuali (Banfi, 1990: 41)

Nell'interlingua iniziale dell'italiano la selezione dell'infinito come forma basica sovra-estesa a più contesti funzionali è stata attribuita anche all'esposizione al *foreigner talk*, un italiano semplificato utilizzato dai parlanti nativi per facilitare la comunicazione, come avviene nei contesti coloniali e nei rapporti con personale subordinato di origine straniera (Berretta, 1990a: 56). In realtà è da escludere che i docenti utilizzino un *foreigner talk* in classe⁶, ma è comunque probabile che le forme in *-re* siano state apprese dall'input che i bambini ricevono a scuola, senza dubbio il principale contesto di contatto con la lingua italiana e che le forme all'infinito siano scelte come forme basiche per la loro frequenza. In (14) è trascritto un brano del parlato della ricercatrice durante il trattamento sperimentale da cui è evidente la relativa frequenza delle forme all'infinito nell'input docente in classe⁷.

(14) Classe II B, lezione n. 2

RIC: allora io ho già cominciato a fare questa domanda . qualcuno ha già cominciato a rispondere . volevo essere sicura che tutti . sapessero dare la risposta . allora . queste parole che ho scritto . alla lavagna . sono dei verbi . no? . sono dei verbi .

⁶ Durante la fase di osservazione in classe non viene riscontrato nessun caso di semplificazione morfosintattica nel parlato dei docenti nel corso dell'interazione con alunni stranieri.

⁷ Sono stati selezionati brani in cui la ricercatrice dà istruzioni alla classe, quelli più assimilabili all'input che i bambini ricevono nel quotidiano lavoro in classe.

sono delle cose che si fanno . quindi sono dei verbi . sono tutti diversi . N05 puoi abbassare la mano per favore?

Non è tuttavia da escludere che la funzione che l'infinito assume nel parlato italiano, dove si trova in una posizione sintattica semanticamente 'forte' (Banfi, 1990: 48), contribuisca alla selezione come forma basica. In italiano, infatti, l'infinito ricopre spesso una posizione assimilabile a quella del nome, come avviene per esempio nelle finali (*il giorno adatto per partire / per la partenza*). Inoltre, nelle costruzioni analitiche con i verbi modali l'infinito si fa carico del valore lessicale mentre persona, numero, tempo e modo sono affidati al verbo modale (*voglio partire*). L'infinito si trova frequentemente in posizione di *focus* negli imperativi negativi (*non partire*) e nelle dipendenti implicite (*bisogna partire*). La forma è facilmente riconoscibile e isolabile nell'input per la sua salienza percettiva e semantica. Inoltre, è la forma verbale meno marcata morfologicamente assieme al gerundio. La fissità formale rende le forme dell'infinito affidabili e facilmente riconoscibili, sebbene siano meno frequenti delle forme del presente⁸.

Infine, l'infinito è un tratto caratteristico dei *pidgin* e l'italiano di alcuni di questi bambini potrebbe modellarsi sull'italiano parlato dagli adulti nell'ambiente di lavoro. Nell'italiano semplificato d'Etiopia, per esempio, il sistema verbale si è cristallizzato sull'opposizione di due forme, una imperfettiva e non-passata costruita sulla base dell'infinito (*leurare* da *lavorare*) e l'altra perfettiva realizzata con il participio passato (*leurato* da *lavorato*). La preminenza dell'infinito come forma basica si osserva anche nell'italiano L2 al di fuori dell'Italia come nel *FAI*, il *Fremdarbeiteritalienisch*, l'italiano lingua franca dei lavoratori stranieri del Canton Ticino (Banfi - Bernini, 2003: 110; Dal Negro, 1994). Sono pochi gli studi sull'italiano lingua franca parlato all'interno della comunità cinese e l'ipotesi che l'uso sovra-esteso dell'infinito sia dovuto all'esposizione a un *pidgin* di italiano è difficile da sostenere.

3.2.1 Le forme sovra-estese nel T1 del GS

Nel corpus del GS raccolto al T1, oltre all'infinito, le forme sovra-estese a diversi contesti di presente sono la 3^a sing., in competizione con la 2^a sing. nei verbi della 2^a e 3^a coniugazione. Nella tab. 3.2 sono riportate le occorrenze di forme sovra-estese per coniugazione, per desinenza e per persona del verbo, limitatamente alle forme regolari⁹.

La tabella mostra che le forme più frequentemente sovra-estese sono quelle in *-re* (il 53% delle forme sovra-estese di verbi della 1^a coniugazione e il 41% di verbi della 2^a e 3^a coniugazione); seguono le forme costruite come la 3^a sing. (rispettivamente 37% e 30%). Un dato interessante è la sovra-estensione delle forme in *-i* della 2^a e 3^a coniugazione (23% contro il 5% di quelle della 1^a coniugazione). Le sovra-estensioni in *-o* sono in numero molto limitato.

⁸ Berretta (1990a: 54) riporta i dati del *LIF* (*Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Bartolini *et al.*, 1971) sulla frequenza in italiano dell'infinito di alcuni verbi comuni: *parlare*: 36,1%; *fare*: 29,8%, *vedere* 23,7%. La percentuale di frequenza diminuisce drasticamente per i verbi stativi e modali.

⁹ Le forme irregolari si prestano maggiormente alla memorizzazione di singoli *item* e non forniscono informazioni altrettanto utili sulle strategie di costruzione morfologica degli apprendenti.

Nella tab. 3.2 le forme verbali della 3^a coniugazione sono state accomunate a quelle della 2^a sia perché in numero molto esiguo (22 su un totale di 249), sia perché selezionano la stessa desinenza per l'imperativo di 2^a persona. Si potrebbe, infatti, ipotizzare che le forme sovra-estese in *-a* (1^a coniugazione) e in *-i* (2^a e 3^a coniugazione) non siano forme alla 3^a e 2^a sing. del presente ma forme all'imperativo.

Tabella 3.2 - *GS, T1, forme sovra-estese (verbi regolari al presente)*

	verbi in -ARE (tot. occorrenze 155)					verbi in -ERE e -IRE (tot. occorrenze 94)				
	-O	-I	-A	-NO	-RE	-O	-I	-E	-NO	-RE
1 ^a sing.		guardi presti (2)	guarda ricorda		cancellare cantare comprare giocare lavorare mangiare prestare (2) studiare		chiedi conosci prendi (6) scrivi vedi	prende (3) vede		chiedere (2) scrivere (2) vedere
2 ^a sing.	cammino		guarda mangia (2)		disegnare guardare (4) levare mangiare (6) studiare			batte dorme (5) scrive (3)		dormire (9) scrivere (10) sentire vedere
3 ^a sing.		aiuti balli		guardano	ballare (2) cantare (2) giocare guardare mangiare (7) volare	metto pendo	metti prendi (3)			mettere prendere scrivere
1 ^a plur.	cambio gioco mangio prendo salto		gioca lava mangia (2)	giocano	cantare giocare (9) mangiare (7) sciogliere	corro (2) prendo	apri metti prendi (4) rimetti	batte corre (3) mette vede		correre (3) mettere prendere scrivere
3 ^a plur.		balli canti (2)	arriva balla (6) canta (8) entra (3) gira (2) gioca (3) guarda (2) mangia (8) scappa vola (14)		ballare (4) cantare (6) giocare guardare (4) mangiare (12) parlare		apri	apre (3) cade dorme prende (4)		aprire mettere vedere (2)
TOT	6 4%	8 5%	57 37%	2 1%	82 53%	5 5%	22 23%	28 30%	0	39 41%

Le forme dell'imperativo sono molto frequenti nell'input in classe dove i docenti danno spesso istruzioni, come in (15) in cui compare *dai, guarda e prendi*¹⁰. Tuttavia nel parlato del docente abbondano soprattutto gli imperativi alla 2^a plur., come in

¹⁰ Nel parlato in classe ricorre anche l'uso del presente con funzione di imperativo. Per esempio in (10): *ti metti accanto a Piero; lavori con Piero.*

(16) dove compaiono *prendete, tirate e cerchiate*. La frequenza nel parlato degli insegnanti di forme all'imperativo alla 2ª plur. non sembra, però, avere nessuna ricaduta sulla sovra-estensione delle forme in *-te*, di cui non vi è traccia nell'interlingua dei bambini¹¹ nonostante esse abbiano, rispetto alle forme in *-i*, maggiore salienza percettiva in quanto ricorrono a una desinenza con corpo fonico maggiore (sillabica) e sono, pertanto, più facili da isolare dall'input.

(15) Classe II B. lezione n. 2

RIC: dai Olga . come no? . guarda che si lavora cinque minuti e poi tornate al vostro posto . eh . allora QN2 può lavorare con QN3 . QN1 può lavorare con N02 . N09 con QN5 . N11 . prendi quella sedia che è là in fondo . vedi? . e ti metti accanto a Piero . lavori con Piero .

(16) Classe II B. lezione n. 2

RIC: matita rossa . PRENDETE UNA MATITA . tirate fuori la scheda della canzone e cerchiate la -o . solo dei verbi che ci sono alla lavagna . allora cerchiate . prendete una matita rossa . cerchiate . sì . può essere anche gialla . la -o di disegno . va bene? . la -o . di coloro

Per spiegare la sovra-estensione delle forme in *-i* Valentini (1992: 130) avanza l'ipotesi che le forme in *-i* siano dovute al *priming* della domanda e cita l'esempio dalla produzione dell'informante CHU che alla domanda *cosa mangi?* risponde *mangi pane*. Nel corpus raccolto per questo studio, tuttavia, le forme in *-i* compaiono sovra-estese anche indipendentemente dallo stimolo (17).

(17) Olga, T1, task: rispondere a domande aperte

RIC: che cosa fate quando andate in palestra . tutti insieme che cosa fate?
OLG: prendi a scappe . rimetti scappe . andare la palestra

Concludendo, la scelta dei soggetti di questo studio di generalizzare le forme dell'infinito non sembra dovuta alla frequenza ma alle proprietà intrinseche della forma: fissità formale, con nessuna variazione morfologica di persona e numero; valore lessicale nelle perifrasi modali; frequente posizione di *focus* negli imperativi negativi di 2ª sing., ruolo sintattico assimilabile a quello del nome. Attestato nell'interlingua iniziale di apprendenti con L1 diversa, l'infinito sembra risultare particolarmente naturale per apprendenti sinofoni. È probabile, inoltre, che le forme sovra-estese in *-a* (1ª coniugazione) siano selezionate come forme basiche non perché frequenti (imperativo e presente) ma perché costituiscono la parte comune (radice+vocale tematica) ricorrente nella flessione del verbo (*balla* da *ballare*, *ballato*, *ballava*, *ballando*). Lo stesso vale per le forme in *-e* della 2ª coniugazione (*prende* da *prendere*, *prendevo*, *prendendo*) e le forme in *-i* della 3ª coniugazione (*dormi* da *dormire*, *dormito*, *dormiva*). Queste forme potrebbero costituire l'indizio di un'iniziale strategia analitica degli apprendenti. Sulla base dei dati del corpus non è possibile, di contro,

¹¹ Nel corpus compare una sola forma sovra-estesa in *-te* (*correte*, 1ª plur., Monica T1) e l'accuratezza complessiva per le forme della 2ª plur. dell'imperativo è molto bassa.

spiegare la sovra-estensione di forme in *-i* della 2^a e 3^a coniugazione che pure raggiungono il 23% del totale.

3.2.2 L'evoluzione delle sovra-estensioni

La mappa delle forme sovra-estese nei tre tempi di rilevazione (T1, tab. 3.2; T2, tab. 3.3; T3, tab. 3.4) mostra chiaramente come il comportamento linguistico dei bambini del GS si modifichi. Il dato più appariscente è il forte decremento delle forme in *-re*: per i verbi della 1^a coniugazione si passa dal 53% nel T1 al 19% nel T2 e al 13% nel T3; per i verbi della 2^a e 3^a coniugazione dal 41% nel T1 al 28% nel T2 e al 20% nel T3. Il calo del numero delle forme all'infinito va a vantaggio delle forme sovra-estese in *-o* e in *-a* per la 1^a coniugazione e di quelle in *-o*, *-i* e in *-e* per la 2^a e la 3^a, secondo un disegno che appare già evidente nel T1. Si riscontra perciò un maggiore ricorso a forme finite flesse secondo i meccanismi del presente, anche se non sempre funzionalizzate alla persona a cui corrispondono.

Tabella 3.3 - GS, T2, forme sovra-estese (verbi regolari al presente)

	verbi in -ARE (tot. occorrenze 144)					verbi in -ERE e -IRE (tot. occorrenze 57)					
	-O	-I	A	-NO	-RE	-O	-I	-E	-NO	-RE	
1 ^a sing.		conti giochi lavi	balla cammina (3) disegna (2) domanda gioca (8) guarda (7) lava (7)	mangia (8) pensa porta ricorda saluta (2) sogna (2) suona		giocare (8) guardare mangiare		chiedi corri dormi piangi (2) prendi (2) senti	corre (2) mette prende (5) scrive (3)		correre dormire (4) scrivere stare vedere
2 ^a sing.	abito dormo mangio grifo guardo lavo (2) mangio scrivo		graffia gratta (2) guarda (2) lava (3)	mangia (5) parla vola (3)	ballano mangiano	mangiare (3) guardare (2)	dormo (2) mette scrivo (2) vivo				
3 ^a sing.	canto (2) guardo mangio (4)	trovi				guardare (2)					
3 ^a plur.	ballo (4) canto (2) corro distruscio dormo mangio (4) salto	canti mangi	cammina (5) canta (2) gratta lancia mangia (6) salta chiama	graffia mangia trova (2) urla vola		guardare mangiare	apro dormo (2)	apri (2) dormi sali	apre (2) corre (3) prende ride (2) sale		prendere
TOT	30 21%	6 4%	87 61%	2 1%		19 13%	9 15%	11 21%	21 36%	0	16 28%

Tabella 3.4 - GS, T3, forme sovra-estese (verbi regolari al presente)

	verbi in -ARE (tot. occorrenze 128)					verbi in -ERE e -IRE (tot. occorrenze 49)					
	-O	-I	A	-NO	-RE	-O	-I	-E	-NO	-RE	
1° sing.		giochi guardi lavi lavi	aiuta cammina (4) disegna (2) entra gioca (4) lava (4) mangia (7)	nuota pensa picchia salta saluta (4) (4) sveglia	nuotano	giocare (3)		chiedi corri (3) dormi metti nascondi	apre dorme scrive (2) sente (2)		dormire (2) vedere (2)
2° sing.	graffio guardo mangio (2)		abita alza gioca (3) graffia (2) guarda (4) mangia (6) salta		gracchiano	giocare guardare (2) scrivo lavare lavarsi (2) mangiare (2)	dormo (3)		scrive (2) vede		dormire (3) vedere
3° sing.	canto guardo mangio (4)	balli mangi (2)			barnalo ballano mangiano						
3a plur.	ballo cammino volo	canti balli	arrampica aspetta cammina (8) canta (2) chiama chiappa grida lava	lavora lecca mangia (5) porta salta (8) usa vola		lavare mangiare (5)	dormo	apri (3) dormi muovi senti (2)	apre corre (2) grinde muore prende ride (2) sale (3)		aprire dormire
TOT	13 10%	9 7%	84 66%	5 4%	17 13%	5 10%	14 29%	20 41%	0	10 20%	

Il progressivo abbandono delle forme in *-re* che si registra nell'interlingua dei bambini del GS non si riscontra nel GC, dove la percentuale delle forme all'infinito registra solo una lieve variazione passando fra T1 e T2 dal 37% al 32%.

La maggiore variabilità nelle forme sovra-estese utilizzate dai bambini del GS nel T2 e nel T3 non è indice di maggiore confusione nel *mapping* fra forme e funzioni ma di sperimentazione ed esplorazione delle risorse della lingua. Secondo Ellis (1999) la variabilità è parte integrante del percorso acquisizionale: l'accumulo di singole forme (*item*) consente agli apprendenti di costruire un repertorio provvisorio che non tiene ancora conto di come gli elementi possano essere organizzati in un sistema (*system*). Per l'acquisizione della morfologia italiana, l'Ipotesi del *Bootstrapping* Prosodico di Di Biase (2007) stabilisce che la variazione fonologica sia il primo passo verso l'acquisizione della variazione morfologica. Di Biase (2007) ipotizza che l'apprendente sperimenti delle variazioni formali non ancora allineate alla funzione (di persona, numero, tempo ecc.) basandosi sulle proprietà prosodiche delle parole italiane, in larga parte piane con terminazione in vocale.

The consistent, regular occurrence of this handful of rather prominent vocalic sounds of Italian in the final position of phonological words in the L2 may help learners in word segmentation when engaging in comprehension and production tasks, and may contribute to bootstrapping their “morphological sensitivity” (Di Biase, 2007: 54).

Secondo l’Ipotesi del *Bootstrapping* Prosodico il primo passo verso la codifica morfologica per l’acquisizione della flessione verbale è il riconoscimento della variazione fonologica delle forme verbali, non ancora messe in relazione con la funzione grammaticale.

Il ruolo facilitante della discriminazione su base prosodica per acquisire tratti morfologici è stato provato nell’acquisizione della L1. Per chi apprende una L2 dopo i tre-quattro anni la capacità di discriminare i contrasti fonemici non sembra più immediatamente disponibile in quanto l’acquisizione della L1 modifica il sistema di percezione del parlato. È stato dimostrato, tuttavia, che dopo una fase di addestramento con feedback anche gli adulti possono discriminare suoni di L2 distanti ricorrendo al *bootstrapping* prosodico (Guasti, 2005).

Di Biase riporta, come esempio, i dati dell’apprendente Trish che varia le desinenze verbali (in *-re, -a, -o, -i, -te, -no*) senza metterle sistematicamente in relazione con il contesto (di persona e numero). Il *mapping* fra forma e funzione è in corso, ma è ancora incompleto. Allo stesso modo, dalla rilevazione nel T3 appare evidente che Florence (18) non abbia ancora costruito un sistema stabile, oscillando per la 1^a sing. fra *-o, -e, -no, -a*.

(18) Florence, T3, task: descrivere immagini (azioni quotidiane)

FLO: metto ((1^a sing.)) la tavola . beve ((1^a sing.)) . mangiano ((1^a sing.)) . mangia ((1^a sing.))

L’abbandono quasi completo dell’infinito (dal 25 % in T1, al 2% in T2 e al 3% nel T3) accresce probabilmente la capacità della bambina di segmentare i lessemi in radici e affissi e, sebbene le regole che governano la distribuzione grammaticale dei morfemi non siano ancora apprese, Florence migliora la sua accuratezza complessiva (dal 24% nel T1, al 62% nel T2 e al 58% nel T3).

Un esempio di come la variabilità interlinguistica sia indice del processo di apprendimento in corso è la produzione di Tancredi, un bambino che ha nel T2 un decremento rispetto al T1 mentre registra un progresso nel T3. Nel T1 Tancredi (tab. 3.5) su un totale di ventiquattro forme utilizza tredici infiniti, due forme in *-i* corrette (*dommi* per *dormi*, ripetuto dopo richiesta di chiarimento), una in *-e* (*scrive*, 2^a sing.) e cinque forme di verbi irregolari tutte sovra-estese a contesti non appropriati (*fai, vai, vado, vada, vanno*) raggiungendo una percentuale di accuratezza del 12%. Nel T2 (tab. 3.6) il quadro della sua produzione diviene più complesso: compaiono forme flesse con marca di presente distribuite su tutte le persone verbali, ma la percentuale di accuratezza di Tancredi scende al 5%. Nel T3 (tab. 3.7) il sistema si differenzia ulteriormente: il verbo *camminare*, per esempio, compare con tre varianti di cui solo la prima è prodotta in contesto appropria-

to: *cammino*, *cammina* e *cammine*. Inoltre, compaiono sei occorrenze di forme verbali corrette alla 3^a plur. (*cantano*, *leggono*, *mangiano*) ma per questa persona Tancredi produce anche desinenze in *-o*, *-i*, *-a*, *-e*, *re*. Tuttavia, la percentuale di accuratezza di Tancredi sale al 20% anche se non si può dire che il *mapping* fra forme e funzioni sia stabile: per la 1^a sing., per esempio, nel T3 coesistono sia *gioco* che *gioca*, sia *cammino* che *cammina*. Parallelamente all'aumento della variazione morfologica nel sistema del presente di Tancredi decresce progressivamente l'uso dell'infinito che, per le tre forme *target*, passa fra T1, T2 e T3 rispettivamente dal 54%, al 44% e al 27%.

Tabella 3.5 - *Tancredi (GS), T1 (forme corrette in corsivo)*

	-O	-I	-A	-E	-NO	-RE
1 ^a sing.		<i>fai</i> <i>vai</i>				<i>cancellare</i> <i>cantare</i> <i>mangiare</i> <i>vedere</i>
2 ^a sing.		<i>dommi</i> (2)		<i>scrive</i>		<i>guardare</i> (2) <i>mangiare</i> <i>sentire</i> <i>scrivere</i>
3 ^a plur.	<i>vado</i> (3)	<i>vai</i>	<i>vada</i>		<i>vanno</i>	<i>bere</i> <i>cantare</i> <i>guardare</i> <i>mangiare</i>

Tabella 3.6 - *Tancredi (GS), T2 (forme corrette in corsivo)*

	-O	-I	-A	-E	-RE
1 ^a sing.	<i>vado</i> (2)	<i>corri</i> <i>giochi</i>	<i>disegna</i> <i>guarda</i> <i>mangia</i>	<i>corre</i> (2) <i>scrive</i> (2)	<i>correre</i> <i>dormire</i> (2) <i>giocare</i> (5) <i>guardare</i>
2 ^a sing.	<i>abito</i>		<i>mangia</i>		<i>dormire</i> (2) <i>guardare</i> <i>mangiare</i> <i>scrivere</i> (2)
3 ^a plur.	<i>ballo</i> (2) <i>bevo</i> <i>canto</i> <i>mangio</i>	<i>apri</i> (2)	<i>salta</i> <i>urla</i> <i>vola</i>	<i>ride</i>	<i>bere</i> <i>guardare</i> <i>mangiare</i> <i>prendere</i>

Tabella 3.7 - *Tancredi (GS), T3 (forme corrette in corsivo)*

	-O	-I	-A	-E	-NO	-RE
1 ^a sing.	<i>bevo</i> (2) <i>cammino</i> <i>gioco</i>		cammina gioca mangia va (2)	corre dorme scrive (2)		giocare dormire
2 ^a sing.	bevo	<i>aditi</i> <i>ti chiami</i>	mangia (2)	scrive		dormire giocare guardare (2) lavarsi (2) mangiare
3 ^a plur.	ballo (3) bevo cammino volo	apri senti (2)	cammina (2) canta mangia salta (2) vola	cammine ride (2)	<i>cantano</i> (2) <i>leggono</i> <i>mangiano</i> (3)	aprire lavare mangiare (5)

Il trattamento sembra avere l'effetto di far notare a Tancredi la variazione morfologica della flessione del verbo e il periodo fra il T2 e T3, in cui il bambino continua a essere esposto alla L2, contribuisce al *mapping* fra alcune forme e funzioni corrispondenti. Si può parlare, nel suo caso, di *incipient acquisition* (Norris - Ortega, 2003: 728). Il percorso di sviluppo dell'interlingua di Tancredi sembra indicare il passaggio da forme all'infinito con puro valore lessicale a forme non accurate con incremento di variazione fonologica, che indicano una strategia maggiore di analisi dell'input (estrazione della radice + vocale tematica o desinenza), fino a un uso più esteso di forme morfologicamente funzionalizzate.

3.3 Regolarizzazioni e forme transitorie

Gli apprendenti tendono a produrre forme che non corrispondono alla norma della L2 sulla base di regole modellate su quelle della L2 ma non correttamente applicate. Spesso questa tendenza si concretizza in una sorta di regolarizzazione di forme che nella lingua obiettivo sono irregolari, come per esempio *womans* per *women* o *goed* per *went* in inglese. Talvolta nelle varietà di apprendimento si sviluppano regole che non sono neppure esistenti nella L2, ma che derivano da un fraintendimento di alcuni fenomeni presenti nella L2. Si pensi per esempio alla sovraestensione dell'italiano *ce l'ho, ce l'hai, ce l'ha...* (in luogo di *ho, hai, ha*), probabilmente come conseguenza dell'ipotesi che **ce l'aver* indichi il possesso e che invece il semplice *avere* abbia solo la funzione di ausiliare. Comportamenti linguistici come quelli appena visti dipendono dal fatto che le varietà di apprendimento si sviluppano secondo un processo di continua formulazione e verifica di ipotesi: sulla base dell'input l'apprendente elabora ipotesi sull'organizzazione della L2 e le sottopone a verifica sperimentandole nell'uso. È proprio questo processo che porta l'apprendente a ristrutturare continuamente la propria interlingua nella direzione della L2, pertanto i

fenomeni di regolarizzazione e di produzioni autonome sono segnali preziosi della “mobilità” del sistema interlinguistico.

Nel corpus del GS compare un numero esiguo di regolarizzazioni e limitatamente a un numero ristretto di soggetti; aumentano, però, nelle tre rilevazioni (T1: 6; T2: 11; T3: 12). L'uso di regolarizzazioni segnala che i soggetti processano analiticamente le forme dell'input segmentando le parole e isolando radici e desinenze. Bernini (1990: 99) definisce questa strategia interlinguistica «a entità e disposizioni» contrapponendola a una strategia «a entità e paradigmi» che procede per memorizzazione di *item* estratti dall'input. Nella tab. 3.8 sono riportate le forme regolarizzate di tre bambini, che ne fanno un uso più sistematico: Olga, Piero e Renato. Olga e Piero regolarizzano soprattutto forme alla 3ª plur. costruendole sulla 3ª sing., Renato utilizza la strategia sin dal T1 e la applica anche a verbi irregolari (*bevere, face e vada*).

Tabella 3.8 - *Olga, Piero e Renato (GS), forme regolarizzate*

	T1	T2	T3
Olga			apreno correno leggio sedono
Piero	apreno beveno		
Renato	bevere fotano	beva (3) beveno correno sedio	face vada

Per il GC non si riscontra nei tre tempi di rilevazione un incremento dell'uso di forme regolarizzate, che sono anche qui in numero esiguo. Nel T1 sono quattro (*beveno*, 3ª plur., due occorrenze in Arianna; *apriño*, 3ª plur., due occorrenze in Fanny); nel T2 sono solo due (*chiamono*, 3ª plur., due occorrenze in Mario).

3.3.1 Verbi irregolari

Più della metà delle regolarizzazioni nell'intero corpus del GS è costituita da regolarizzazioni di verbi irregolari (17/29). Alcune potrebbero essere interpretate come forme del congiuntivo presente memorizzate (*beva*, sei occorrenze in tutto) ma lo sviluppo interlinguistico delle forme dei verbi irregolari sembra seguire lo stesso percorso di quelle regolari: abbandono progressivo delle forme dell'infinito, comparsa di forme regolarizzate, aumento progressivo dell'accuratezza.

Per alcuni verbi, come *fare* e *andare*, si registrano pochi cambiamenti nel comportamento linguistico dei bambini (l'infinito *fare* non è, peraltro, mai sovra-esteso). Per altri, come *leggere*, uno dei verbi su cui insiste il trattamento (con un totale

di ventiquattro occorrenze focalizzate), si moltiplicano le forme regolarizzate¹² e aumenta considerevolmente la percentuale complessiva di accuratezza: 12% nel T1, 77% nel T2 e 84% nel T3. La tab. 3.9 illustra le occorrenze di *leggere* nell'intero corpus e nei tre momenti di rilevazione. Nelle ultime due righe sono riportate le percentuali di accuratezza e l'elenco delle forme sovra-estese.

Tabella 3.9 - GS, occorrenze di *leggere* nell'intero corpus (forme corrette in corsivo)

	<i>forme corrette e sovra-estese</i>		
	T1	T2	T3
1 ^a sing.	<i>leggere</i>	<i>leggo</i> (7)	<i>leggo</i> (14) <i>mi legge</i>
2 ^a sing.	<i>leggere</i> (3) <i>leggi</i> (3)	<i>legge</i> (2) <i>leggo</i>	<i>leggi</i> (12) <i>leggio</i> <i>leggo</i>
3 ^a sing.	<i>leggere</i> <i>leggi</i>	<i>legge</i> (22) <i>leggo</i> (6) <i>leggi</i>	<i>legge</i> (12) <i>leggi</i> <i>leggo</i> (2)
3 ^a plur.	<i>leggere</i> (2) <i>legge</i> (4)	<i>leggono</i> (12) <i>legge</i> <i>leggo</i>	<i>leggono</i> (9) <i>leggo</i> <i>leggi</i> <i>legga</i>
TOT forme corrette	3/15 (12%)	41/53 (77%)	47/56 (84%)
	<i>solo forme sovra-estese</i>		
1 ^a sing., 2 ^a sing. e 3 ^a plur.	<i>leggere</i> (7) <i>legge</i> (4) <i>leggi</i>	<i>legge</i> (3) <i>leggi</i> <i>leggo</i> (8)	<i>leggo</i> (4) <i>leggio</i> <i>leggi</i> (2) <i>legga</i> <i>mi legge</i>

3.3.2 Uso di clitici come marca di persona

Una strategia interlinguistica diffusa nel corpus del GS è l'utilizzo dei clitici come marca di persona. Nelle rilevazioni del T1 ne compare già qualche esempio (*mi va ritrovare*, 1^a sing., Monica; *mi prendi*, 1^a sing., Barbara). Nel T1 occorrono anche forme verbali cliticizzate con *si* alla 3^a persona ma sono di interpretazione incerta sia perché potrebbe trattarsi dell'uso non perfettamente allineato di verbi pronominali (*si va per se ne va*, Johan, T1; *si entra in casa per se ne entra in casa*, Gregory, T1) sia perché potrebbero emulare l'uso frequentissimo nell'italiano di Toscana delle forme con il *si* impersonale, come in (19).

¹² La regolarizzazione delle forme del verbo *leggere* avviene sia a partire dalla 1^a sing. (*legga*, 3^a sing. da *leggo*) che dalla 3^a sing. (*leggio*, 1^a sing. da *legge*).

(19) Florence, T1, task: narrare a partire da un filmato

RIC: il latte si prende così?

FLO: no . si scivola da culo

La frequenza di forme cliticizzate aumenta in maniera sostanziale nel T2 e nel T3: compaiono sia forme pronominali con desinenza corretta o meno (*mi alzo*, 1^a sing.; *ti gratta*, 2^a sing.), che forme verbali in cui il clitico ricopre la funzione di doppia marca di persona (*mi disegno*, 1^a sing.; *ti abiti*, 2^a sing.) che, infine, forme con desinenza non accurata in cui la marca di persona potrebbe essere affidata al clitico (*mi cammina*, 1^a sing.; *ti mangia*, 2^a sing.)¹³. Le tabelle 3.10 e 3.11 mostrano le forme cliticizzate rispettivamente per la 1^a sing. e la 2^a sing.

Tabella 3.10 - *GS, forme cliticizzate nell'intero corpus (1^a sing.)*

	T1	T2		T3	
verbi pronominali (1 ^a sing.)	mi ricordo	mi alzo (5) mi lavi mi lavo (6) mi metto (2)	mi pulisco mi ricordo (3) mi sveglio (5) mi vesto (5)	mi alzo (4) mi chiamo mi lava (2) mi lavi mi lavo (9) mi metto (2) mi nascondi	mi rabbio mi sciacquo mi sveglio (6) mi vado (a lavare) mi vesto (5)
doppia marca di 1 ^a sing.		mi bevo mi disegno mi dormo (4) mi gioco (5) mi guardo (2)	mi mangio (3) mi saluto (2) mi scrivo mi vado	mi bevo mi boccio mi cammino mi dormo mi faccio mi guardo	mi leggo (2) mi piango mi rido mi scrivo (2) mi sogno
marca di 1 ^a sing.	mi prendi mi va (ritrovare)	mi cammina mi prendi	mi fa (doccia) mi fa (compiti)	mi fa (compiti) mi fa (letto)	mi camminano mi legge mi suonano

Tabella 3.11 - *GS, forme cliticizzate nell'intero corpus (2^a sing.)*

	T1	T2	T3	
verbi pronominali (1 ^a sing.)		ti chiami (8) ti gratta ti gratti ti svegli (2)	ti alza ti chiami (12) ti lavi ti svegli (7)	
doppia marca di 2 ^a sing.			ti dormi (2) ti fai (compiti) ti giochi	ti guardi ti mangi (3) ti scrivi
marca di 2 ^a sing.			ti mangia (2)	

¹³ Poiché lo studio misura l'acquisizione della morfologia flessiva, solo le forme con morfema flessionale appropriato sono considerate accurate nel calcolo quantitativo dell'accuratezza.

Un uso non allineato dei clitici compare anche nella produzione dei bambini durante il trattamento (limitatamente a *mi*), come in questi due scambi in cui la ricercatrice corregge Piero (20) e Adrian (21).

(20) Lezione n. 4, gioco Non ridere

RIC: sono sciocchi se ti fanno ridere . vai Piero

PIE: io mi apro la bocca

RIC: allora . te lo dico così lo puoi ripetere . Piero . va bene? . io apro la bocca

PIE: io apro la bocca

(21) Lezione n. 5, gioco del *memory*

RIC: Adrian

ADR: io mi dormo

RIC: non ho sentito

ADR: io mi dormo

RIC: dormo

Le forme pronominali sono molto diffuse in italiano (*mi mangio un panino*) ed è possibile che i bambini le abbiano registrate. Tuttavia va notato che, durante il trattamento, viene insegnata una canzone (22) sulle abitudini quotidiane in cui compaiono diverse forme pronominali alla 1^a persona (*mi alzo, mi lavo, mi metto, mi sveglio e mi vesto*):

(22) Lezione n. 4, Canzone *Il tempo passa* (Casati *et al.*, 2008: 10)

AUDIO: ((cantato)) il tempo passa . passa . passa . passano le ore passan le giornate . passano i mesi e le stagioni colorate . e io . mi sveglio . mi alzo . in piedi con un balzo . mi vesto . mi lavo . o come sono bravo (...) prendo un dolcetto . mi metto il berretto . con la bicicletta . a scuola in tutta fretta [...]

È possibile che le forme pronominali alla 1^a sing. apprese dalla canzone abbiano un effetto trascinamento sulla produzione di alcuni bambini come sembra avvenire in Olga che in (23) sta descrivendo le sue abitudini quotidiane appoggiandosi a delle immagini:

(23) Olga, T3, task: descrivere immagini

RIC: Che cosa fai tutti i giorni? . per esempio . mi sveglio . apro gli occhi . esco dal letto

OLG: mi sveglio . mi lavo faccia . mi metto . mi metto . maglia . faccio compiti . guardo . guardo libro . faccio il disegno . esci . cammino . esci . esci da casa . dici ciao . coma amici . mi mangio . mi bevo . mi mangio . mi lavo a piatti . mi gioco . mi fa letto

Tuttavia, verbi con marca di persona realizzata con il clitico compaiono anche in contesti diversi da quello proposto dalla canzone come in (24) in cui Olga risponde a domande aperte; inoltre, pur se in numero minore di occorrenze, la strategia si ripropone per la 2^a sing. (25) e per la 3^a plur. (26).

(24) Olga, T3, task: rispondere a domande aperte

RIC: cosa fai quando la maestra ti mette bravo o brava?

OLG: mi rido

(25) Monica, T3, task: drammatizzazione con le marionette (intervistare)

MON: sì . che . che cosa scri- . a che ora ti fai i compiti?

RIC: faccio i compiti il sabato mattina

MON: a che ora ti scrivi?

(26) Renato, T2, task: descrivere immagini (famiglie di animali)

RIC: che cosa fanno gli orsi Renato?

REN: vanno . vanno a neve . e si salta da acqua

La doppia marca di persona con il clitico è presente anche nel corpus raccolto per il GC ma solo per Bianca nel T2 (27) e per un totale di quattro forme (due occorrenze alla 1^a sing. di *mi mangio* e di *mi dormo*):

(27) Bianca, gruppo di controllo, T2, task: drammatizzazione con le marionette (essere intervistati)

RIC: e la notte?

BIA: mi sveglio . e poi mi mangio e poi mi dormo

RIC: ridimmelo un'altra volta . cosa fai la notte?

BIA: mi sveglio . mi lavo la faccia . mi mangio e mi dormo

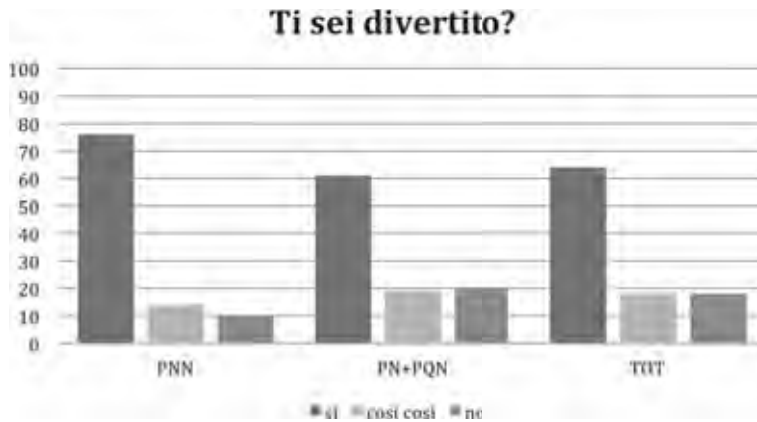
Sembra, pertanto, che l'uso dei clitici come marca di persona faccia parte dello sviluppo interlinguistico spontaneo di questi apprendenti e che il trattamento ne abbia potenziato l'uso nei bambini del GS.

3.4 *Il lavoro a classe intera: la percezione dei docenti e dei bambini*

Per verificare che l'intervento didattico mirato sull'apprendimento della L2 sia compatibile con il lavoro in classe, si rilevano la percezione degli alunni e la loro motivazione per mezzo della somministrazione settimanale di una griglia di gradimento dove i bambini disegnano degli *smilies*. Tutti, italofoeni e non, svolgono con grande cura il compito anche se, va detto, la valutazione di bambini di sette anni è fortemente influenzata da fattori idiosincratichi ('ho vinto al gioco', 'sono stato chiamato a svolgere l'attività'). I risultati (graf. 3.10), tuttavia, indicano che anche i bambini che non rientrano nel gruppo sperimentale, e cioè quelli parlanti nativi (PN) e parlanti quasi-nativi (PQN), apprezzano (*mi sono divertito*) il 64% delle lezioni e gradiscono moderatamente (*così e così*) il 18%; non si divertono, invece, durante il restante 18%. Per i bambini parlanti non-nativi la percentuale di apprezzamento è leggermente più alta: 76% «mi sono divertito»; 14% «mi sono divertito così e così»; 10% «non mi sono divertito». Nonostante gli ovvi *caveat* il dato è comunque interessante: sebbene il trattamento sia progettato per i bisogni linguistici

dei bambini parlanti non-nativi, le classi mostrano un complessivo apprezzamento dell'esperienza.

Grafico 3.10 - Percentuale di gradimento dei bambini delle 3 classi (PNN: parlanti non-nativi; PN: parlanti nativi; PQN: parlanti quasi-nativi)



Dati più affidabili provengono dall'intervista collettiva agli insegnanti (*focus group*) che è stata condotta a distanza di due mesi dalla fine del trattamento sperimentale, e che consente di raccogliere un feedback generale sul trattamento didattico. Durante le lezioni i sei docenti delle classi coinvolte nella ricerca hanno svolto il ruolo di osservatori. I docenti non sono stati informati preventivamente su quali fossero le forme linguistiche *target* del trattamento in modo da minimizzare la possibilità che interferissero con l'esperimento durante la normale attività didattica. Per moderare il *focus group* si è fatto ricorso a un'esperta esterna, così da mettere i docenti in condizione di esprimere più liberamente il loro giudizio sul trattamento sperimentale¹⁴. Durante la discussione la moderatrice, che non era informata sugli obiettivi dell'esperimento, ha chiesto ai docenti di descrivere globalmente l'attività e di rispondere a tre domande aperte, riguardanti: la motivazione degli alunni, sia parlanti nativi che non; la partecipazione, in particolare degli alunni di competenza basica; e le ricadute sull'apprendimento linguistico sia dei bambini del GS che degli altri. Per riattivare l'esperienza a cui i docenti hanno assistito da osservatori si è proposto l'ascolto di tre brani dalle registrazioni dell'intervento, uno per ogni classe: la didattizzazione di una canzone, un gioco di mimo e una drammatizzazione.

Dalla trascrizione dell'incontro risulta che gli insegnanti, colleghi abituati a riunirsi settimanalmente, interagiscono animatamente mostrandosi interessati a partecipare alla ricerca e gratificati dall'essere interpellati¹⁵. I docenti forniscono indicazioni soprattutto sugli aspetti educativi riconducendo l'intervento alla loro

¹⁴ Le interviste sono state realizzate da una giovane ricercatrice, Elisa Sensi, che ringraziamo.

¹⁵ Tutti i docenti sottolineano l'importanza del legame di collaborazione e fiducia reciproca che si è stabilito durante la fase preparatoria all'esperimento. Il periodo di osservazione in diverse classi, le interviste, la partecipazione a momenti formali e informali della vita della scuola (riunioni, feste) si sono rivelati strumenti indispensabili a creare un clima favorevole alla sperimentazione.

esperienza professionale: sottolineano che la ricercatrice è stata percepita dai bambini come una docente di classe («lei è stata vista subito come una maestra»), che le attività sono state coinvolgenti e divertenti («perché non erano molto impegnative, erano giocose»), forse poco scolastiche («una ricreazione prolungata») e che l'intervento si è ben inserito nell'attività didattica («secondo me la cosa più importante è che queste attività erano complementari»).

Gli insegnanti intervistati testimoniano che le lezioni, benché lunghe (quaranta minuti), un po' faticose, e troppo «eccitanti», sono state accolte con entusiasmo e partecipazione, tanto che alcuni dei giochi del trattamento didattico sono stati riproposti dai bambini stessi nei momenti liberi. La partecipazione dei bambini è stata attiva («lo facevano anche i bambini cinesi e ci riuscivano molto bene»), forse al di là delle stesse aspettative dei docenti (28):

(28) *Focus group* docenti

AB: Forse perché non avevano il timore di essere valutati, per loro anche sbagliare era normale, forse è stato quello che li ha aiutati a aprirsi, ma anche a cantare le canzoncine, tu vedi dei bambini stranieri, tu ti aspettavi, avendoli tutto l'anno, che non aprissero bocca, cioè: anche se sbagliavano loro cantavano, questo è molto positivo per un bambino che non ti sa fare una frase corretta.

In generale i docenti riconoscono l'importanza di aver coinvolto la classe intera nell'esperimento («è una situazione che non può essere limitata a un pezzo di classe ma deve coinvolgere tutta la classe») ma stimano che con bambini più grandi il coinvolgimento sarebbe stato più faticoso e «meno stimolante alla lunga» (29):

(29) *Focus group* docenti

MC: (...) quindi finché la forbice non è troppo grande, che so in terza elementare un bambino italiano si scoccia, gli può piacere la canzoncina, ma insomma diventa troppa la distanza, mentre in prima e seconda ...

I docenti riferiscono che, a loro parere, i bambini di competenza basica hanno appreso («i bambini non dicono più *maestra bagno*, ma fanno la frase») anche se il risultato che sembra loro più evidente è la partecipazione dei bambini sinofoni alle attività («ha contribuito in maniera molto positiva a far aprire i bambini cinesi che comunque sono più restii nel dire le cose per paura di sbagliare»), in particolare di quelli meno competenti in italiano (30).

(30) *Focus group* docenti

MC: Non è soltanto quello che devono apprendere ma è anche il sentirsi a loro agio, sono bambini che passano da un ambiente, il loro, in cui sono valutati, giustamente, per persone competenti in vari tipi di cose, ad ambienti in cui rischiano di esser svalutati, quindi c'è il timore di mettersi in vista, lei spronava molto a questa situazione perché gli dava sicurezza.

Per i bambini parlanti nativi o quasi-nativi i docenti riconoscono che le attività, probabilmente quelle sulla sensibilità metalinguistica e quelle di scoperta induttiva della regola, hanno contribuito a consolidare la consapevolezza grammaticale («ma

nello stesso tempo anche quelli lì di madre lingua comunque hanno reso la base più concreta di ciò che già sapevano»).

Una sorpresa proviene dai commenti dei docenti su quale fosse l'obiettivo del trattamento: sembra che nessuno di essi abbia individuato le forme linguistiche *target* dell'intervento didattico, prima che la moderatrice ponesse a riguardo una domanda esplicita prevista dal *vademecum* che le era stato fornito (*Che tecniche ha usato la dott.ssa Whittle per far apprendere le forme del presente?*). I docenti indicano: i nomi, singolare, plurale, maschile e femminile, l'articolo, la corrispondenza articolo con nome e, genericamente, i verbi. Il dato sorprende in quanto l'intero trattamento è centrato esclusivamente sulle tre forme verbali selezionate¹⁶. Le tecniche usate, proprie della didattica della L2, non risultano loro trasparenti, anche se viene riconosciuto il ruolo centrale della correzione (31):

(31) *Focus group* docenti

GL: lei li correggeva, però non correggeva, 'non ho capito bene', 'puoi ripetere', faceva in modo che il bambino stesso si correggesse, ricordasse quello che aveva imparato.

Complessivamente i docenti forniscono un feedback positivo e considerano le modalità di intervento motivanti per tutti e compatibili con la normale attività didattica della scuola primaria. Ciononostante non sembra che le tecniche didattiche usate si ricolleghino facilmente alla loro esperienza professionale. Durante l'incontro di restituzione, in cui i dati della ricerca sono stati presentati all'intero corpo docente della scuola, molti insegnanti hanno mostrato interesse per i risultati ma hanno ribadito la necessità di dotare la scuola di personale aggiuntivo per l'insegnamento dell'italiano L2 che possa svolgere attività fuori della classe. Hanno poi fatto esplicita richiesta di materiali («schede fotocopiable») da poter proporre ai bambini stranieri come lavoro aggiuntivo. La tradizione pedagogica della scuola italiana riserva uno spazio molto limitato all'oralità e fatica a riconoscere il valore dell'approccio comunicativo alla L2 e della didattica per task.

3.5 *Discussione dei risultati*

L'analisi quantitativa dei dati ha evidenziato un vantaggio nell'accuratezza per il gruppo sperimentale che progredisce in maniera statisticamente significativa fra il T1 e il T2, conservando lo scarto nel T3 (graf. 3.5). Progredisce in maniera minore, e statisticamente non significativa, il gruppo di controllo che non riceve un insegnamento focalizzato sulle forme di trattamento ma continua fra T1 e T2 a essere esposto alla lingua durante la normale attività in classe (graf. 3.6). Il trattamento ha

¹⁶ L'unica eccezione è un'attività di lessico, un gioco di *memory* sui nomi degli animali proposto a una sola classe (II B) in cui si rendeva necessario intervenire sul clima di relazioni con una proposta dai tempi distesi e non focalizzata.

pertanto un marcato effetto sull'acquisizione delle tre forme da parte dei bambini del gruppo sperimentale.

Per il gruppo sperimentale, delle tre forme di trattamento quella che registra un incremento di accuratezza maggiore è la 3ª plur. (graf. 3.8). Si tratta di un indice affidabile di apprendimento in quanto queste forme sono scarsamente sovra-estese (tabb. 3.2, 3.3 e 3.4). È inoltre possibile evidenziare una generalizzazione della marca *-no* a *item* che non sono oggetto di trattamento e concludere che si tratta con certezza di forme produttive (cfr. § 3.1.3).

Lo studio della produzione dei singoli bambini del gruppo sperimentale evidenzia una certa variabilità nello sviluppo dell'interlingua. È possibile, tuttavia, ricondurre i singoli percorsi ad alcune linee di tendenza condivise. L'analisi qualitativa e quantitativa dell'interlingua del gruppo sperimentale al T2 e al T3 evidenzia, infatti, alcuni indizi del processo di apprendimento: una forte riduzione delle forme sovra-estese in *-re* e un incremento della forme sovra-estese in *-a*, *-e*, *-o*, e *-i* (per le forme in *-i* limitatamente ai verbi di 2ª e 3ª coniugazione). L'analisi qualitativa dell'interlingua evidenzia una strategia di acquisizione a cui i bambini fanno ricorso già nel T1 ma che si rinforza nel T2 e nel T3. I bambini del gruppo sperimentale, e in un caso una bambina del gruppo di controllo, utilizzano il clitico come marca (o doppia marca) di persona in particolare per i clitici *mi* e *ti*. Non è possibile stabilire se si tratti di un passaggio obbligato nel percorso acquisizionale o di un effetto del trattamento sperimentale (che include verbi pronominali solo per la 1ª sing.). Il fatto che le forme cliticizzate compaiano già nell'interlingua iniziale fa pensare, tuttavia, che si tratti di una strategia transitoria spontanea e che il trattamento, rinforzando il riconoscimento della funzione delle persone verbali, la renda più produttiva (cfr. § 3.3.2). Si registra nel T2 e nel T3, per i bambini del gruppo sperimentale, un incremento delle forme regolarizzate che restano comunque in numero limitato e sono più frequenti per i verbi alla 3ª plur. (cfr. § 3.3). Nelle rilevazioni post-trattamento compare anche un numero maggiore di autocorrezioni che segnalano un controllo maggiore sulla produzione da parte dei bambini e un'accresciuta sensibilità metalinguistica (cfr. § 3.1.4).

Riassumendo, per i bambini che partecipano a questo studio si può delineare il seguente percorso di sviluppo morfologico:

- progressivo abbandono delle forme all'infinito;
- ricorso a strategie di analisi dell'input con la sovra-estensione di forme "centrali" (come riscontrato da Banfi - Bernini 2003: 72) costruite con estrazione di radice+vocale tematica;
- maggiore variazione fonologica di forme non morfologizzate (in linea con l'Ipotesi del *Bootstrapping* Prosodico di Di Biase (2007));
- strategie transitorie per la marca di persona (uso dei clitici);
- *mapping* forma/funzione sistematico, anche se non sempre allineato alla lingua obiettivo (forme regolarizzate), e produttivo, con la generalizzazione a nuovi *item*.

Al di là dell'incremento di accuratezza, non è possibile ricostruire un nesso diretto fra la ristrutturazione dell'interlingua dei bambini e il trattamento sperimentale. Tuttavia il gruppo di controllo non mostra al T2 un cambiamento sostanziale. Valga per tutti la sovra-estensione dell'infinito che ha un decremento molto basso se comparato con quello del gruppo sperimentale (cfr. § 3.2.2).

I dati che provengono dalle interviste post-trattamento ai docenti delle tre classi evidenziano che la scelta di condurre l'esperimento a classe intera non compromette la motivazione e la partecipazione dei bambini italo-foni e parlanti quasi-nativi (cfr. anche i risultati sulla griglia di gradimento nel graf. 3.10) e consente la partecipazione più attiva dei bambini del gruppo sperimentale (cfr. anche § 2.3.6).

Epilogo

Gli alunni stranieri che frequentano le scuole primarie italiane hanno bisogni formativi peculiari, e che variano notevolmente da un individuo all'altro secondo la competenza nella seconda lingua, la condizione socio-economica, la storia familiare. Come per altri «bisogni educativi specifici» (MIUR, 2012b), la pedagogia si sta orientando verso un intervento a classe intera in cui l'azione didattica si cala nel contesto della classe, ovvero nel contesto sociale di riferimento degli alunni, dove essi coltivano relazioni significative con il gruppo dei pari e dove sperimentano la lingua in relazione con situazioni autentiche.

Le recentissime disposizioni ministeriali sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2014) ribadiscono che per l'acquisizione della lingua di comunicazione svolge un ruolo centrale l'interazione con i pari parlanti nativi che «rappresentano infatti la vera 'autorità' linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi» (MIUR, 2014: 17). Ciononostante le stesse Linee Guida (MIUR, 2014) suggeriscono di organizzare per i livelli iniziali (A1 e A2) dei laboratori di italiano L2 separati dall'attività di classe e destinati a un piccolo gruppo di soli alunni stranieri. La mediazione del docente di classe, nel suo ruolo di facilitatore, è riconosciuta a partire dai livelli successivi, quando l'obiettivo generale è l'acquisizione dell'italiano per lo studio (cfr. MIUR, 2014: 18). Purtroppo non sempre le scuole sono in condizione di organizzare dei laboratori di italiano L2 e la loro attivazione è subordinata all'intervento degli enti locali. Nel documento del MIUR, inoltre, gli obiettivi dell'intervento di italiano L2 sono fortemente sbilanciati sulla comprensione orale e sull'acquisizione del lessico di base per la fase iniziale (ottimisticamente stimata della durata di pochi mesi) e, per le fasi successive, sull'insegnamento del lessico specialistico per il quale si suggerisce il ricorso a glossari plurilingui e testi semplificati. All'interazione e alla produzione orale, che sono centrali nella didattica della L2, non viene attribuito un ruolo significativo nello sviluppo della competenza linguistica.

Questo studio ha invece esplorato la possibilità di adottare nella classe multilingue le strategie di interazione che vanno sotto l'etichetta comune di *focus on form* a beneficio dello sviluppo delle competenze di produzione orale degli alunni stranieri. Il trattamento è progettato quindi per essere in armonia con la normale attività nella classe di scuola primaria. La diffusione sul territorio nazionale di classi in cui una percentuale cospicua di bambini mostra bisogni di apprendimento dell'italiano di base (nelle classi coinvolte in questo studio circa il 20%) rende attuale la ricerca di soluzioni didattiche compatibili con le risorse a disposizione delle scuole. La scelta di intervenire a classe intera risponde tuttavia anche a ragioni più propriamente pe-

dagogiche: per i bambini di livello basico, che restano perlopiù ai margini delle normali attività didattiche partecipando poco e in maniera passiva, il coinvolgimento in attività tarate sui loro bisogni di apprendimento, da svolgere insieme ai compagni più competenti e alle maestre, rappresenta un forte motore motivazionale.

Progettare in funzione di bisogni specifici su cui intervenire a classe intera rappresenta per i docenti un'importante sfida: è necessario creare le condizioni perché l'intervento sia efficace, e acceleri quindi lo sviluppo dell'acquisizione della L2, ma è anche indispensabile che esso sia compatibile con le esigenze di tutta la classe, che coinvolga tutti gli alunni motivandoli a partecipare.

In questo studio l'efficacia del trattamento sperimentale è dimostrata dalle misurazioni, sia quantitative che qualitative, previste dal dispositivo di ricerca. Il trattamento sperimentale ha l'obiettivo di focalizzare l'attenzione degli apprendenti su tre strutture del presente indicativo (1^a sing., 2^a sing. e 3^a plur., valutate come "insegnabili" ai soggetti dell'esperimento in base alla gerarchia acquisizionale proposta dalla Teoria della Processabilità), di aumentarne la salienza e la densità nell'input, di sollecitare il *mapping* fra le forme e le funzioni corrispondenti. Rispetto al punto di partenza, sia i bambini del gruppo sperimentale che quelli del gruppo di controllo aumentano nelle rilevazioni successive l'accuratezza complessiva nella produzione delle strutture prese in esame, ma solo per il gruppo sperimentale la differenza fra *pre-test* e *post-test* è statisticamente significativa. Ciò dimostra che l'intervento didattico si inserisce sul percorso acquisizionale spontaneo ma ottiene il risultato di accelerarne il processo.

Particolarmente incisivo è l'effetto del trattamento sull'acquisizione della 3^a plur., una forma raramente sovra-estesa nell'interlingua di tutti i bambini, meno accurata al T1 e per la quale il gruppo di controllo registra un leggero decremento di accuratezza fra T1 e T2. La 3^a plur., che in contesto di acquisizione spontanea viene appresa più tardi e che ha avuto nel trattamento di questo studio una copertura minore in termini di tempo e di percentuale di forme focalizzate, sembra la più facile da insegnare: isolando la forma dal *continuum*, grazie all'intonazione, alla ripetizione e al richiamo alla funzione, il trattamento si mostra particolarmente efficace. Il dato può essere spiegato con il fatto che si tratta, fra le tre prese in esame, della struttura con maggiore salienza percettiva (desinenza sillabica), con una costruzione morfologica che richiede meno trasformazioni (strategia agglutinante) e meno complessa concettualmente (non comportando selezione in base alla deissi di persona in relazione al contesto interazionale). Per questa forma è possibile verificare l'estensione del morfema a lessemi non trattati e quindi evidenziare una chiara strategia di generalizzazione a nuovi *item* che può essere ricondotta direttamente al trattamento. È probabile che le attività di *brainstorming* e di ascolto (gioco dei mimi e tombola degli animali), che consentono di trattare un repertorio ampio di lessico, contribuiscano alla generalizzazione dei morfemi.

Gli strumenti di rilevazione utilizzati, che prevedono la produzione orale in task comunicativi, consentono di verificare con un ampio margine di sicurezza che l'apprendimento delle strutture non è limitato al controllo consapevole in base alle conoscenze sulla lingua: sebbene non siano stati dati limiti di tempo nella produzione e

siano considerate anche le produzioni dopo lunga esitazione e le autocorrezioni, l'età dei bambini non consente loro di applicare consapevolmente le regole della morfologia verbale. Del resto le lezioni di grammatica descrittiva previste dai curricula della scuola primaria non sembrano avere nessun impatto sull'interlingua dei bambini stranieri (cfr. § 2.3.4) come dimostra il diffuso ricorso a forme sovra-estese nel T1. Il modello didattico di insegnamento della grammatica utilizzato, il *focus on form*, psicolinguisticamente compatibile con i meccanismi di processazione della L2 e altamente sperimentato con apprendenti dal profilo diverso, ha l'effetto di promuovere l'apprendimento. L'analisi dell'interlingua al T2 e al T3 mostra effetti sia indiretti (ristutturazione dell'interlingua in direzione di forme transitorie) che direttamente collegabili al trattamento sperimentale (generalizzazione dei morfemi a nuovi *item* e aumento delle autocorrezioni).

Rispettare le condizioni naturali del contesto, ovvero lavorare a classe intera, conferisce ai risultati dello studio maggiore trasferibilità ma richiede una verifica sulla compatibilità del modello didattico con i bisogni e la motivazione dei bambini parlanti nativi e quasi-nativi. Le classi sembrano aver accolto con favore l'insieme delle attività del trattamento sperimentale e i docenti di classe riferiscono di una partecipazione attiva per tutti. Del resto i formati sono familiari ai bambini in quanto ricalcano quelli propri della didattica della L2 di cui fanno esperienza durante le lezioni di inglese: lavoro esclusivamente orale, task ludici di breve durata, drammatizzazioni.

Complessivamente dallo studio risulta che l'introduzione di tecniche di *focus on form*, limitatamente alle strutture insegnabili, accelera i tempi di acquisizione di bambini che frequentano la classe multilingue senza compromettere la normale attività didattica. I compiti che sembrano facilitare maggiormente la generalizzazione produttiva dei morfemi verbali sono quelli di produzione ristretta dal punto di vista discorsivo ma su un repertorio lessicale ampio (*brainstorming*).

L'introduzione nelle classi multilingui di attività ispirate alla didattica della L2 appare una strada percorribile ed efficace per promuovere l'acquisizione linguistica dei bambini stranieri. Il dispositivo sperimentato in questo studio prevede una cadenza bisettimanale ma formule diverse possono essere trovate per classi dalle esigenze diverse.

Bibliografia

- ABBIATI M. (2008), *Guida alla lingua cinese*, Carocci, Roma.
- ALLEN P. - FRÖHLICH M. - SPADA N. (1984), The Communicative Orientation of Language Teaching: an Observation Scheme, in HANDSCOMBE J. - OREM R.A. - TAYLOR B. (eds.), *On TESOL '83: The Question of Control*, Washington D.C.: 231-252.
- AJELLO A.M. (2004), La prospettiva pedagogica nello studio dei processi sociali a scuola, in PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma: 39-52.
- AMMAR A. - SPADA N. (2006), One size fits all?, in *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 543-574.
- ANDERSON J.R. (1983), *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- ANDORNO C. (2010), Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi, in RASTELLI S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia: 89-120.
- ANGELI S. (2008), La conservazione della lingua madre negli adulti cinesi di Roma, in PEDONE V. (a cura di), *Il vicino cinese*, Nuove Edizioni Romane, Roma: 101-115.
- BAKER C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BAGNA C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, Franco Angeli, Milano.
- BANFI E. (1990), Infinito ed altro quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni, in BERNINI G. - GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano: 39-50.
- BANFI E. (a cura di) (2003), *Italiano/ L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- BANFI E. (2005), Morfologia, forma e percezione della parola. Osservazioni su dati di lessico italiano/L2 di apprendenti sinofoni: il caso di T., in GRANDI N. (a cura di), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, Franco Angeli, Milano: 105-125.
- BANFI E. - BERNINI G., Il Verbo, in GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2003), *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma: 70-115.
- BARALDI C. (a cura di) (2007), *Dialogare in classe*, Donzelli, Roma.
- BARNI M. (2005), La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2, in VEDOVELLI M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma: 29-46.

- BARTOLINI U. - TAVAGLINI C. - ZAMPOLLI A. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, IBM, Milano.
- BEEBE L.M. (1988), Five sociolinguistic approaches to second language acquisition, in BEEBE L.M. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, Newbury House, New York: 43-77.
- BERNINI G. (1989), Strategie di costruzione dei paradigmi verbali in lingua seconda, in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate*, 5: 195-208.
- BERNINI G. (1990), Lo sviluppo di paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda, in BERNINI G. - GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano: 81-101.
- BERNINI G. - GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano.
- BERRETTA M. (1990a), Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano L2, in BERNINI G. - GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano: 51-80.
- BERRETTA M. (1990b), Morfologia in italiano lingua seconda, in BANFI E. - CORDIN P. a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Bulzoni, Roma: 181-201.
- BETTONI C. (2008), Migrazioni e competenze linguistiche, in BERRUTO G. - BRINCAT J. - CARUANA S. - ANDORNO C. (a cura di) *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea. Atti del 8° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 17-32.
- BETTONI C. (2010), Come gestire l'errore grammaticale, in GRASSI R. - PIANTONI M. - GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico. Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 16-18 giugno 2008*, Guerra, Perugia: 163-184.
- BETTONI C. - DI BIASE B. (2007), Come sviluppare la resa in grammatica del lessico in italiano L2: un esperimento in una scuola primaria di Sydney, in *Studi di glottodidattica*, 2: 80-91.
- BETTONI C. - DI BIASE B. (2011), Beyond canonical order: The acquisition of marked word orders in Italian as a second language, in ROBERTS L. - PALLOTTI G. - BETTONI C., *Eurosla Yearbook*, vol. 11, Benjamins, Amsterdam: 244-277.
- BETTONI C. - DI BIASE B. (eds.) in stampa, *Grammatical Development in Second languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, EUROSLA Monograph series.
- BIALYSTOK E. (2005), Consequences of bilingualism for cognitive development, in KROLL J.F. - DE GROOT A. (eds.), *Handbook of Bilingualism*, Oxford University Press, Oxford: 417-432.
- BIRDSONG D. (2006), Age and second language acquisition and processing: a selective overview, in *Language Learning*, 56, supp. 1: 9-49.
- BOULIMA J. (1999), *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- BRANDI L. - SALVADORI B. (2004), *Dal suono alla parola*, Firenze University Press, Firenze.
- BRONFENBRENNER U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna. Ed. orig.: *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1979.

- CANALE M. - SWAIN M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- CARITAS MIGRANTES, (2012), *Dossier Statistico Immigrazione*, 22° Rapporto, <http://www.caritasitaliana.it>.
- CASATI F. - CODATO C. - CANGIANO R. (2007), *Ambarabà*, vol. 2, Alma, Firenze.
- CASATI F. - CODATO C. - CANGIANO R. (2008), *Ambarabà*, vol. 3, Alma, Firenze.
- CASATI F. - CODATO C. - CANGIANO R. (2009), *Ambarabà*, vol. 4, Alma, Firenze.
- CAZDEN C. (1983), Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instructions, in PARKER R.P. - DAVIS F.A. (eds.), *Developing Literacy*, International Reading Association, Delaware: 3-18.
- CECCAGNO A. (2003), Lingue e dialetti dei cinesi in Italia: percezioni, aspirazioni, ostacoli, in BANFI E. (a cura di), *Italino/ L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano: 123-150.
- CHAUDRON C. (1988), *Second Language Classroom. Research on Teaching and Learning*, Cambridge University Press, New York.
- CHAUDRON C. (2003), Data collection in SLA research, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Malden, MA: 762-828.
- CILIBERTI A. (2003), La classe come 'ambiente comunicativo', in CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L., *Le lingue in classe*, Carocci, Roma: 43-56.
- COCCHI G. - GIUSTI M. - MANZINI M.R. - MORI T. - SAVOIA L.M. (1996), *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo*, Bulzoni, Roma.
- CODATO C. - CRAVEDI S. - DORIGATTI A. - VIOLA M. (2007), *Ambarabà*, vol. 1, Alma, Firenze.
- COHEN A. - SWAIN M. (1979), Bilingual education: The 'immersion' model in the North American context, in PRIDE J. (ed.), *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford: 144-151.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, La Nuova Italia, Firenze. Ed. orig. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001.
- CUMMINS J. (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, in *Working Papers On Bilingualism*, 19: 121-129.
- CUMMINS J. (2000), *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DAL NEGRO S. (1994), Il sistema verbale di apprendenti di italiano L2 nella Svizzera tedesca, in *Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue Dialetti Società*, XVIII: 51-77.
- DEKEYSER R.M. (1995), Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system, in *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 379-410.
- DEKEYSER R.M. (1998), Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar, in DOUGHTY C. - WILLIAMS J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge: 42-63.

- DEKEYSER R.M. (2000), The robustness of critical period effects in second language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 499-533.
- DEKEYSER R.M. (2001), Automaticity and automatization, in ROBINSON P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge: 125-151.
- DEKEYSER R.M. (2007), Introduction: Situating the concept of practice, in DEKEYSER R.M. (ed.), *Practice in Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DE MAURO T. (2012), Il plurilingue ben temprato: fatti e obiettivi, italiani e non solo, in BERNINI G. - LAVINIO C. - VALENTINI A. - VOGHERA M. (a cura di), *Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia: 297-309.
- DI BIASE B. (2002), Focusing strategies in second language development: Classroom-based study of Italian L2 in primary school, in DI BIASE B. (ed.), *Developing a Second Language. Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*, Language Australia, Melbourne: 95-112.
- DI BIASE B. (2007), *A Processability Approach to the Acquisition of Italian as a Second Language: Theory and Applications*, tesi di dottorato, Australian National University.
- DI BIASE B. - KAWAGUCHI S. (2002), Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language, in *Second Language Research*, 18 (3): 274-302.
- DÖRNYEI Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- DOUGHTY C. (1991), Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization, in *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 431-469.
- DOUGHTY C. (2001), Cognitive underpinning of focus on form, in ROBINSON P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge: 206-257.
- DOUGHTY C. - VARELA E. (1998), Communicative focus on form, in DOUGHTY C. - WILLIAMS J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge: 114-138.
- DOUGHTY C. - WILLIAMS J. (1998), Pedagogical choices in focus on form, in DOUGHTY C. - WILLIAMS J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge: 197-261.
- DULAY H.C. - BURT M.K. (1974), Natural sequences in child second language acquisition, in *Language Learning*, 24: 245-258.
- ELLIS R. (1999), Item versus system learning: Explaining free variation, in *Applied Linguistics*, 20 (4): 460-480.
- ELLIS R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS R. (2007), Educational setting and second language learning, in *Asian EFL Journal*, 9 (4): 11-27.

- FAVARO G. (2005), Le parole hanno un sapore ... Italiano e lingue d'origine, in IORI B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano: 24-33.
- FAZIO L. - LYSTER R. (1998), Immersion and submersion classrooms: A comparison of instructional practices in language arts, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (4): 303-317.
- FELE G. - PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- FERRARI S. - NUZZO E. (2009), Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2: 235-249.
- GASS S.M. - MACKEY A. (2000), *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- GENESEE F. (1987), *Learning Through two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Children*, Newbury House, Cambridge, MA.
- GENESEE F., (1992), Second/foreign language immersion and at-risk English-speaking children, in *Foreign Language Annals*, 25: 199-213.
- GENESEE F. (1994), *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Report n. 11*, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, Santa Cruz, CA.
- GOLDSCHNEIDER J.M. - DEKEYSER R.M. (2005), Explaining the natural order of L2 morpheme acquisition in English: A meta-analysis of multiple determinants, in *Language Learning*, 55, supp. 1: 27-77.
- GRASSI R. (2007a), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- GRASSI R. (2007b), Interrogare l'allievo straniero: strategie di adeguamento, in BARALDI C. (a cura di), *Dialogare in classe*, Donzelli Editore, Roma: 131-150.
- GRASSI R. (2010), Correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto, in GRASSI R. - PIANTONI M. - GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico. Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 16-18 giugno 2008*, Guerra, Perugia: 103-128.
- GUASTI M.T. (2005), Determinazione del valore dei parametri attraverso la prosodia: l'ipotesi di *bootstrapping* fonologico, in GRANDI N. (a cura di), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, Franco Angeli, Milano: 197-207.
- HARLEY B. (1980), Interlanguage units and their relations, in *Interlanguage Studies Bulletin*, 5: 3-30.
- HARLEY B. (1989), Functional grammar in French immersion: A classroom experiment, in *Applied Linguistics*, 10: 331-359.
- HARLEY B. (1998), The role of Focus-On-Form tasks in promoting child L2 acquisition, in DOUGHTY C. - WILLIAMS J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge: 156-174.
- HARLEY B. - CUMMINS J. - SWAIN M. - ALLEN P. (1990), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HAWKINS M.R. (2010), ESL in elementary education, in HINKEL E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge, London: 25-43.

- HULTENSTAM K. - ABRAHAMSSON N. (2003), Maturation constraints in SLA, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Malden, MA: 539-588.
- HULSTIJN J.H. (2003), Incidental and intentional learning, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Malden, MA: 131-143.
- JIA G. - AARONSON D. (2003), A longitudinal study of Chinese and adolescent learning English in United States, in *Applied Psycholinguistics*, 24: 131-161.
- JIA G. - FUSE A. (2007), Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin speaking children and adolescents: Age related differences, in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50 (5): 1280-1299.
- JONHSON K. - SWAIN M. (eds.) (1997), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KRASHEN S. (1981), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, Londra.
- LARSEN-FREEMAN D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*, Heinle, Boston.
- LARSEN-FREEMAN D. (2012), Teaching grammar, in CELCE-MURCIA M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle, Boston.
- LIGHTBOWN P. (2000), Anniversary Article. Classroom SLA research and second language teaching, in *Applied Linguistics*, 21 (4): 431-462.
- LIGHTBOWN P. - SPADA N. (2006), *How Languages Are Learned*, Oxford University Press, Oxford.
- LO DUCA M. (2003), *Lingua Italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M. (2004), *Esperimenti Grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LONG, M. (1991), Focus on Form: a design feature in language teaching methodology, in DE BOT K. - GINSBERG R. - KRAMSCH C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross Cultural Perspective*, Benjamins, Amsterdam: 39-52.
- LONG M. (1996), The role of linguistic environment in second language acquisition, in RITCHIE W.C. - BHATIA T.K. (eds.), *Handbook of Language Acquisition, vol. 2: Second Language Acquisition*, Academic Press, New York: 413-468.
- LONG M. - ROBINSON P. (1998), Focus on form. Theory, research, and practice, in DOUGHTY C. - WILLIAMS J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge: 15-41.
- LORENZETTI L. (2002), *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- LOTHERINGTON H. (2004), Bilingual Education, in DAVIES A. - ELDER C. (eds.), *Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell, Malden, MA: 695-717.
- LYSTER R. (1994), Négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion, in *Canadian Modern Language Review*, 50: 447-465.
- LYSTER R. (2004), Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction, in *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 399-432.

- LYSTER R. (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content. a Counterbalanced Approach*, Benjamins, Amsterdam.
- LYSTER R. (2010), Variable effects of interactional feedback as instructional input, relazione presentata alla *Language Learning Round Table on Interaction and SLA*, Eurosla, Reggio Emilia, 1 settembre 2010.
- LYSTER R. - MORI H. (2006), Interactional feedback and instructional counterbalance, in *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 269-300.
- LYSTER R. - RANTA L. (1997), Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms, in *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 37-66.
- LYSTER R. - REBUFFOT J. (2002), Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17: 51-71.
- LYSTER R. - SAITO K. (2010), Oral feedback in classroom SLA. A meta-analysis, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 265-302.
- MC CORMICK D.E. - DONATO R. (2000), Teacher questions as scaffolded assistance in a ESL classroom, in HALL J.K. - VERPLAETSE L.S. (eds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*, Erlbaum, Mahwah: 156-172.
- MANTOVANI S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- MARGUTTI P. (2004), *Comunicare in una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- MARSH D. - MEHISTO P. - WOLFF D. - FRIGOLS MARTIN M.J. (2011), *Framework for CLIL Teacher Education*, European Centre For Modern Languages, <http://clil-cd.ecml.at/>
- MIUR (2012a), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2011-2012*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>
- MIUR (2012b), *Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012: Strumenti di intervento per alunni con bisogni educative speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>
- MIUR (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- MORGAN-SHORT K. - STEINHAEUER K. - SANZ C. - ULLMAN M.T. (2012), Explicit and implicit second language training differentially affect the achievement of native-like brain activation patterns, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24 (4): 933-947.
- MUÑOZ C. (2007), Age related differences and second language practice, in R.M. DEKEYSER (ed.), *Practice in Second Language. Perspective from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge: 229-255.
- NETTEN J. (1991), Towards a more language oriented second language classroom, in MALAVÉ L. - DUQUETTE G. (eds.), *Language, Culture and Cognition*, Multilingual Matters, Clevedon: 284-304.
- NICHOLAS H. - LIGHTBOWN P. (2008), Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction, in PHILIP J. - OLIVER R. - MACKEY A., *Second Language Acquisition and the Young Learner. Child's Play?*, Benjamins, Amsterdam: 27-51.
- NORRIS J.M. - ORTEGA L. (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis, in *Language Learning*, 50: 417-528.

- NORRIS J.M. - ORTEGA L. (2003), Defining and measuring SLA, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Malden, MA: 717-761.
- NUZZO E. (2011), La ricerca sull'italiano delle 'seconde generazioni': gli strumenti di rilevazione, l'analisi delle produzioni, in FAVARO G. (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Parma: 43-68.
- NUZZO E. - GAUCI P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- NUZZO E. - RASTELLI S. (2011), *Glottodidattica sperimentale*, Carocci, Roma.
- OLIVER R. (1995), Negative feedback in child NS-NNS conversation, in *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 459-481.
- ORLETTI F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- PALLOTTI G. (1999), Socializzazione e apprendimento della seconda lingua, in *Etnosistemi*, 6: 76-91.
- PALLOTTI G. (2002), La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, in *Aile*, 16: 163-197.
- PARADIS J. (2007), Second Language Acquisition in Childhood, in HOFF E. - SHATZ M. (eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*, Blackwell, Malden: 387-405.
- PARADIS M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Benjamins, Amsterdam.
- PARADIS M. (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, Benjamins, Amsterdam.
- PIENEMANN M. (1986), L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2, in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna: 307-326.
- PIENEMANN M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- PINKER S. (1984), *Language learnability and language development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- PINTO G. (1993), *Dal linguaggio orale alla lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- PONTECORVO C. (2004), Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca, in PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma: 53-72.
- PUGLIESE R. - CILIBERTI A. - ANDERSON L. (2003), Le attività riflessive nelle classi di lingua, in CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (a cura di), *Le lingue in classe*, Carocci, Roma: 93-108.
- QUERZÉ A. (2005), Assimilare, integrare, intrecciare culture, in IORI B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano: 15-23.
- RANTA L. - LYSTER R. (2007), A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence, in DEKEYSER R.M. (ed.), *Practice in Second Language. Perspective From Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge: 141-160.
- RASTELLI S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

- ROGERS C. (1997), *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze. Ed. orig.: *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, Constable, Londra, 1951.
- SALA M. (2007), *L'arte di (non) insegnare*, Change, Torino.
- SALA M. (2009), Incertezza e arte di (non) insegnare, *Riflessioni Sistemiche 1*, AIEMS, http://www.marcellosala.it/incertezza_AIEMS.htm.
- SCHMIDT R. (1990), The role of consciousness in second language learning, in *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- SCHMIDT R. (2001), Attention, in ROBINSON P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge: 3-32.
- SCHMIDT R. - FROTA S. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese, in DAY R. (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA: 237-326.
- SCHUMANN J. (1978), *The Pidginization Process: a Model For Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA.
- SCHUMANN J. (1987), The expression of temporality in basilectal speech, in *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (1): 21-42.
- SEEDHOUSE P. (1997), The case of the missing no. The relationship between pedagogy and interaction, in *Language Learning*, 47: 547-583.
- SELIGER H.W. (1978), Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning, in RITCHIE W. (ed.), *Second Language Acquisition Research*, Academic Press, New York: 11-19.
- SHAOFENG L. (2010), The effectiveness on corrective feedback in SLA: A meta-analysis, in *Language Learning*, 60 (2): 309-365.
- SHARWOOD SMITH M. (1981), Consciousness-raising and the second language learner, in *Applied Linguistics*, 2: 159-68.
- SIEGEL J. (2003), Social Context, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Malden, MA: 178-223.
- SKEHAN P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- SKUTTNAB-KANGAS T. (1981), *Bilingualism or not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SKUTTNAB-KANGAS T. (1988), Multilingualism and the education of minority children, in SKUTTNAB-KANGAS T. - CUMMINS J. (eds.), *Minority Education*, Multilingual Matters, Clevedon: 9-44.
- SPADA N. - LIGHTBOWN P.M. (2002), L1 and L2 in the education of Inuit children in Northern Quebec: Students' abilities and teachers, in *Language and Education*, 16: 212-40.
- STACCIOLI G. (2008), *Gioco e giocare*, Carocci, Roma.
- SWAIN M. (1993), The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough, in *The Canadian Modern Language Review*, 50: 158-164.
- SWAIN M. (1998), Focus on form through conscious reflection, in DOUGHTY C. - WILLIAMS J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge: 64-82.

- SWAIN M. - LAPKIN S. (1990), Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students, in SCARCELLA R. - ANDERSON E. - KRASHEN S. (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Newbury House, New York: 41-54.
- TURNBULL M. - LAPKIN S. - HART D. (2001), Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province wide results from Ontario (1989-1999), in *The Canadian Modern Language Review*, 58: 9-26.
- ULLMAN M.T. (2001), The declarative/procedural model of lexicon and grammar, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 30 (1): 37-69.
- VALENTINI A. (1992), *L'italiano di cinesi*, Guerini, Milano.
- VYGOTSKIJ L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma. Ed. orig.: *Myslenie I rec Psichologiceskie issledovanija*, 1934.
- WHITTLE A. - CHIAPPELLI T. (2005), *Italiano attivo*, Alma, Firenze.
- WHITTLE A. - LYSTER R., in stampa, Focus on Italian verbal morphology in multilingual classes, in *Language Learning*, 65 (4).
- WHITTLE A. - NUZZO E., in preparazione, 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, in VALENTINI A. (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione. Atti dell'VIII Convegno - seminario CIS*, Bergamo, 12-14 giugno 2014.
- WONG FILLMORE L. (1992), Learning a language from learners, in KRAMSCH C. - MCCONNELL-GINET S. (eds.), *Text and context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*, D.C. Heath, Lexington, MA: 46-66.
- WOOD D. - BRUNER J. - ROSS G. (1976), The role of tutoring in problem solving, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.
- YANG Y. - LYSTER R. (2010), Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 235-263.
- ZUENGLER J. - COLE K.M. (2005), Language socialization and second language learning, in HINKEL E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge, Londra: 301-316.

Appendice

1. Task di elicitazione del parlato

Vengono qui riportate le diapositive utilizzate come stimolo visivo per i task di elicitazione del parlato somministrati durante il pre-test e i due post-test.

1.1. Task per il pre-test (T1)

<p>Task di elicitazione del parlato per il profilo linguistico di apprendenti basici di italiano L2 precoce</p> <p>Anna Whittle Scuola di dottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri Università per gli Stranieri di Siena</p>	<p>Task 1</p> <p>Trova le differenze</p>
<p>Istruzioni</p> <p>Ora vedrai due disegni molto simili, ma non proprio uguali. Trova tutte le differenze il più velocemente possibile. Attenzione ai colori!</p> <p><i>Esempio: nel disegno A c'è un armadio arancione, nel disegno B un armadio verde.</i></p>	<p>disegno A</p>  <p>disegno B</p>
<p>Task 2</p> <p>Tante domande</p>	<p>RISPONDI A QUESTE DOMANDE</p>  <ol style="list-style-type: none">1. Cosa fai quando arrivi a scuola?2. Cosa fate a ricreazione?3. Cosa fai quando ti manca la gomma?4. Cosa fai quando non riesci a fare un disegno?5. Cosa fate quando andate in palestra?6. Cosa fate quando è ora di andare a mensa?7. Cosa fai quando un bambino ti dice una cosa che non capisci?8. Cosa fate quando è il momento di lavarsi le mani?

Task 3

Che cosa fanno?

DICI COSA FANNO I BAMBINI CHE TI INDICO



Task 4

ieri era una bella giornata.
Mi sono messa alla finestra
a guardare fuori.
Ho visto un aquilone.



GUARDA LE IMMAGINI E RACCONTA LA STORIA
COMINCIA COSÌ:

« Ieri l'aquilone è uscito dalla finestra di una casa ... »

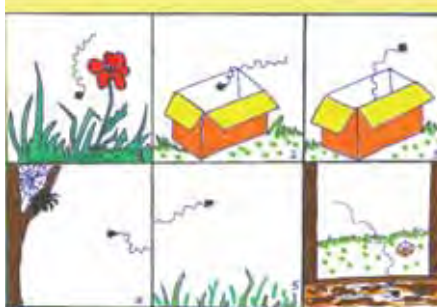


Poi ho visto una mosca



GUARDA LE IMMAGINI E RACCONTA LA STORIA
COMINCIA COSÌ:

« Ieri la mosca è volata nel prato ... »



Poi ho visto due farfalle.



GUARDA LE IMMAGINI E RACCONTA LA STORIA
COMINCIA COSÌ:

« Ieri le farfalle sono volate alte nel cielo ... »

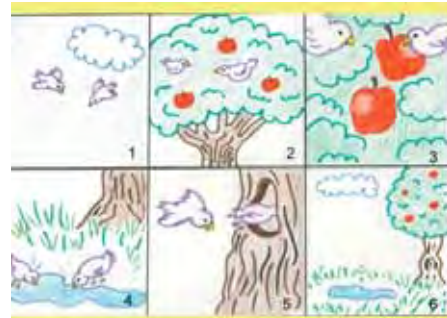


Poi ho visto due uccelli



GUARDA LE IMMAGINI E RACCONTA LA STORIA
COMINCIA COSÌ:

« Ieri gli uccelli sono volati vicino a una nuvola ...»



Task 5

Il mimo

ORA MIMO DELLE AZIONI
E TU MI DICI CHE COSA FACCIO.

Per esempio guarda questa foto:



- Che cosa faccio?
- Bevi.

Task 6

La maestra nuova

OGGI È ARRIVATA UNA MAESTRA NUOVA.
GUARDA LE IMMAGINI.
CHE COSA DICE AI BAMBINI DELLA CLASSE?




Task 7

Pinocchio

ORA SEI TU CHE DAI LE CONSEGNE.
GUARDA LE IMMAGINI E DI' A PINOCCHIO DI FARE
QUESTE COSE.

« Pinocchio dormi!»



Task 8 – Tempi moderni

Istruzioni

- Guarda i video e dopo ognuno rispondi alla domanda "Che cosa è successo?".



1.2. Post-test e post-test differito (T2 e T3)

Task 1

Tutti i giorni

CHE COSA FAI TUTTI I GIORNI?

Guarda le immagini e dici quali di queste cose fai.

Per esempio:
Mi sveglio, apro gli occhi, esco dal letto.



Task 2

Tante domande

RISPONDI ALLA DOMANDE: ?

Cosa fai quando esci da scuola?
Cosa fai quando la maestra ti mette bravo o brava?
Cosa fai quando non hai fatto i compiti?
Cosa fai la domenica?
Cosa fai in giardino?

?

?

?

?

SCEGLI UN PERSONAGGIO, TROVA UN NOME E RISPONDI ALLE DOMANDE:

Come ti chiami?
Dove abiti?
Cosa mangi?
Vai a scuola?
Cosa fai la mattina?
Cosa fai il pomeriggio?
Cosa fai la sera?
Cosa fai la notte?

ORA TOCCA A TE!

Fai tu l'intervista! Fai le domande!

Per esempio:
 -Come ti chiami?
 -A che ora ti svegli?

GIORNALISTA



Task 3

Il mimo

ORA MIMO DELLE AZIONI
 E TU MI DICI CHE COSA FACCIO.

Per esempio guarda questa foto:

- *Che cosa faccio?*
 - *Bevi.*



Task 4

Animali

Animali che vivono in famiglia

GUARDA LE FOTO DI ANIMALI
 CHE COSA FANNO?

Per esempio:

- *Che cosa fanno i canguri?*
- *Mangiano erba e foglie, vivono in Australia, saltano, tengono i piccoli nel marsupio.*



Che cosa fanno gli orsi?



Che cosa fanno gli elefanti?



Che cosa fanno gli uccelli?





2. *Il trattamento*

In questa sezione presentiamo una selezione di estratti dalla trascrizione dell'interazione in una delle classi in cui si è svolto l'esperimento. Gli estratti hanno lo scopo di esemplificare alcune delle attività didattiche proposte durante il trattamento. Ogni brano di trascrizione è preceduto da sintetiche informazioni sull'attività: forma verbale obiettivo dell'insegnamento, abilità sollecitate, organizzazione del gruppo classe, eventuali materiali utilizzati e breve descrizione della modalità di svolgimento. Per i riferimenti teorici che hanno ispirato la progettazione del trattamento cfr. § 2.3.

2.1. Gioco: "Non ridere" (da Whittle - Chiappelli, 2005: 74)

Forma: 1^a sing.

Abilità: memorizzare forme

Lezione: n. 4

Organizzazione: gruppi di 5

Materiali: carte gioco e tamburello

I bambini giocano a gruppi di cinque, un gruppo per volta. Un bambino pesca una carta, la legge ad alta voce e la mima (es.: *arriccio il naso*); il bambino successivo deve ripetere parole e gesti senza ridere. Se un bambino ride l'insegnante batte sul tamburello e il bambino è eliminato. Vince chi resta solo.

Sono rimasti solo in 3 a giocare: Piero, Barbara e QN5.

RIC: bene . QN5 pesca

QN5: apro la bocca

RIC: °io apro la bocca°

PIE: maestra . ma loro mi fa ridere

RIC: sono sciocchi se ti fanno ridere . vai Piero

PIE: io mi apro la bocca

RIC: allora . te lo dico così lo puoi ripetere . Piero . va bene? . io apro la bocca

PIE: io apro la bocca

RIC: Barbara pesca la carta

BAR: io mi tiro le orecchie

RIC: le orecchie . quella carta dalla a QN6 . dai dillo

BAR: io . mi . tiro . le orecchie

RIC: Piero

PIE: io mi tiro le orecchie

RIC: QN5

QN5: io mi tiro le orecchie

RIC: Piero pesca

PIE: io mi tocco . mi tocchi i piedi

RIC: attenzione . bisogna dirlo bene . ascolta . ti faccio un ragionamento Piero . ti faccio un ragionamento . io . mi to-?

PIE: -co

RIC: bravo . io mi tocco i piedi . ripeti

PIE: io mi tocco i piedi

RIC: QN5

QN5: io mi tocco i piedi

RIC: Barbara

BAR: io mi tocco i piedi

RIC: QN5 pesca . questo gruppo è bravo . eh

2.2. Gioco del *memory*

Forma: 1^a sing., 2^a sing.

Abilità: memorizzare forme, produrre

Lezione: n. 5

Organizzazione: collettiva

Materiali: *flashcard* che rappresentano verbi

L'insegnante mostra le *flashcard*, dice ad alta voce i verbi che rappresentano (tutti alla 1^a sing.) e chiede ai bambini di ripetere in coro (es.: *Mangio un panino*). I bambini ricostruiscono la lista di verbi e ottengono di prendere le carte che ricordano. Per aumentare il proprio numero di carte, a turno pongono domande ai compagni utilizzando la 2^a sing. (es.: *Andrea, mangi un panino?*). I compagni rispondono con il verbo alla 1^a sing. (*No, non mangio un panino/ Sì, mangio un panino*) e se hanno la carta devono cederla.

È il turno di Barbara di chiedere le carte ai compagni; subito dopo gioca Adrian.

BAR: QN5 scrivi?

QN5: sì

RIC: certo è brutto per QN5 . aveva tutte queste carte e piano . piano . le sta perdendo . eh? . il gioco è un po' così . è il gioco che è così

BAR: QN5 voli?

RIC: più forte . ripeti

BAR: voli?

RIC: un altro

BAR: QN5 ti siedi?

RIC: QN5 ti siedi?

QN4: non ce l'ha . quella si alza

RIC: non ce l'ha . queste sono di Barbara

bbb: posso venire io?

RIC: dai . a posto . allora può venire . Adrian . prendi la carta . sì . Adrian . si mette qui

ADR: N03 si siede

RIC: ah . no attenzione . attenzione . N03?

N11: ti siedi?

RIC: dai ripeti

ADR: N03 . N03 ti siedi?

N03: sì

BBB: ((brusio))

RIC: veloci . ci sono le carte di QN5 . ci sono le carte di Barbara

ADR: Barbara . ti lavi i piatti?

ADR: N05 riordini il letto?

RIC: o fai il letto . N05 . sì?

ADR: QN5 . tu ti alzi

QN5: eh?

ADR: QN5 . tu ti alzi

QN5: sì

2.3. Gioco: "Chi sei?"

Forma: 1^a sing.

Abilità: produrre

Lezione: n. 6, n. 13

Organizzazione: collettiva

Materiali: nessuno

I bambini giocano due per volta: uno deve coprirsi gli occhi, appoggiare la testa alla lavagna e fare due domande per indovinare l'identità dell'altro (*Chi sei?* e *Che fai?*). L'altro risponde alterando la sua voce. Alla prima domanda risponde con *sono un bambino/a*, alla seconda con un verbo alla 1^a sing. a sua scelta.

Lezione 6, giocano prima N08 e QN4, poi N04 e N11.

RIC: metti le mani sugli occhi . le mani non le dita . le mani . ti giri . metti la testa alla lavagna e non guardare . vieni N01 . vieni N01 . dai . QN4 dai vieni tu . tanto è la prova questa non è ancora il gioco . adesso N08 che è alla lavagna fa una domanda . e domanda . chi sei? . domanda

N08: chi sei?

QN4: QN4

RIC: aspetta . no . non dire il tuo nome . perché lui deve indovinare il tuo nome . ora lo sa chi sei . perché stiamo facendo solo la prova

QN4: eh . eh

RIC: tu devi dire . sono . una . bambina

QN4: sono una bambina

RIC: domanda . chi sei?

N08: chi sei?

QN4: sono una bambina

RIC: sono una bambina . però tu devi cercare di non farti riconoscere

N06: dalla voce . devi un po' cambiare la voce

RIC: brava . devi cambiare la voce . dici ((voce grossa)) SONO UNA BAMBINA . oppure dici ((voce stridula)) SONO UNA BAMBINA . domanda . chi sei?

[...]

RIC: sssstt . domanda . chi sei?

N11: chi sei?

N07: ((voce alterata)) sono un bambino

N11: cha fai? . che fai?

BBB: ((risate))

RIC: che fai?

N07: ((voce alterata)) mangio

N11: N09

RIC: no . no . no

BBB: ((risate))

2.4. Gioco del *mingling*

Forma: 1^a sing., 2^a sing

Abilità: memorizzare forme, ricostruire, produrre

Lezione: n. 7, n. 8

Organizzazione: collettiva

Materiali: carte da gioco con domande o risposte (D: *Vieni a scuola a piedi?/ R: No, vengo a scuola in bicicletta*)

L'insegnante presenta e fa ripetere le carte in ordine sparso; poi chiede ai bambini di ricostruire oralmente collegando domanda e risposta. A ogni bambino viene distribuita una carta, al segnale dell'insegnante i bambini si alzano in piedi e girano per la classe alla ricerca di chi abbia la domanda alla propria risposta o la risposta alla propria domanda. Le coppie che si trovano si siedono in un posto qualsiasi e aspet-

tano che tutti si siano trovati. A turno le coppie leggono la domanda e la risposta della loro carta.

Lezione 8, dopo averle ascoltate e ripetute, i bambini stanno ricostruendo domande e risposte delle carte.

RIC: c'è qualcuno che ha trovato due carte che potrebbero stare insieme? . N05
aveva trovato anche l'altra volta . vediamo QN4

QN4: scrivi delle storie lunghe? . no . scrivo delle storie corte . ma divertenti

RIC: mhm . qualcun altro . QN1

QN1: suoni la chitarra? . no . suono la batteria

RIC: benissimo . c'è qualcun altro . c'è qualcun altro che ha trovato delle cose . vai N06

N06: parli solo in italiano? . no parlo anche . .

RIC: un'altra lingua

N06: un'altra lingua

RIC: bene . poi . vediamo N02

N02: bevi l'acqua frizzante? . no . bevo l'acqua del rubinetto

RIC: mhm . QN3

QN3: giochi a calcio? . no . gioco a pallavolo

RIC: bravissimo . qualcun altro? . . . QN5

QN5: aiuti i tuoi genitori?

RIC: a pulire? . no

QN5: no apparecchio la tavola

2.5. Gioco dei mimi

Forma: 1^a sing., 2^a sing., 3^a plur.

Abilità: produrre (in *brainstorming*)

Lezione: n. 6, n. 7, n. 13, n. 14, n. 15

Organizzazione: collettiva

Materiali: carte da gioco con l'indicazione scritta di cose che si fanno

A turno i bambini pescano una carta (es.: *porti fuori il cane*), la mimano e domandano *Che faccio?*. La classe risponde, chi indovina mima la carta successiva. Nella versione con verbi alla 3^a plur. i bambini mimano a coppie e la ricercatrice domanda *Che fanno?*

Lezione 6, N10 mima "mi faccio la doccia", la classe cerca di indovinare cosa fa.

N10: che faccio N06?

N06: vedi?

RIC: mhm

N10: che faccio N01?

N01: indossi la maglia

RIC: indossi la maglia . mhm

N10: cosa faccio QN6?

QN6: tocchi il sapone
 RIC: mhm
 N10: cosa faccio N03?
 N03: balli
 N10: no . cosa faccio QN3?
 QN3: tocchi il grembiule
 N10: no . cosa faccio N11?
 N11: ti sciacqui
 N10: no . cosa faccio Barbara?
 BAR: metti il giubbotto
 N10: no . cosa faccio Olga?
 OLG: eh lavare la (...)
 RIC: ancora . fallo vedere di nuovo . secondo me . sssstt . dai la parola a Piero . perché secondo me . Piero lo sa
 N10: cosa faccio Piero?
 PIE: ti fai la doccia
 RIC: vieni Piero

2.6. Gioco: “Tombola degli animali”

Forma: 3^a plur.

Abilità: ascoltare

Lezione: n. 11, n. 15

Organizzazione: collettiva

Materiali: carte con sei riquadri in cui sono raffigurati animali

A ogni coppia di bambini viene distribuita una carta. L’insegnante fa il banco e chiama gli animali descrivendoli (es.: *Questi animali vivono nel bosco, corrono, saltano, mangiano carne*). I bambini indovinano e segnano sulla loro carta gli animali che via via sono chiamati. Vince la coppia che riempie tutta la carta. In una lezione successiva alcuni bambini fanno il banco, l’insegnante suggerisce.

Lezione 15, Piero fa il banco, l’insegnante suggerisce.

RIC: Piero è pronto sssstt
 PIE: questi animali corrono . e . questi animali corrono .
 RIC: ((sussurra)) nitriscono e mangiano l’erba
 PIE: triscono e mangiano le erbe
 RIC: QN1
 QN1: lepre
 RIC: non sono le lepri . le lepri non nitriscono . N01
 N01: cavalli
 RIC: i cavalli
 N05: E VAI
 PIE: questi animali eh . .
 RIC: ((sussurra)) mangiano erba . vivono nella fattoria . fanno la lana
 PIE: questi animali mangiano l’erbe . vivono fattoria . mangio . eh

RIC: fanno
 PIE: fanno . . .
 RIC: la
 PIE: la
 RIC: lana
 PIE: lana
 RIC: QN4?
 QN4: pecora
 RIC: pecore
 PIE: questi animali camminano . bevono l'acqua . nuotano . volano
 RIC: Adrian
 ADR: la balena
 RIC: le balene non camminano
 PIE: e non volano
 RIC: non volano . QN5
 QN5: il cigno
 RIC: questi animali
 QN5: i cigni
 RIC: i cigni vai . ultimo
 PIE: questi animali . . sono piccolini . camminano . hanno otto zampe . vivono in famiglia ((RIC sussurra in sottofondo))
 RIC: QN6
 QN6: le formiche

3. Riferimenti per la trascrizione del parlato

3.1. Identificazione dei parlanti

ADR: bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo identificati con le prime tre lettere del nome fittizio
 BBB: bambini in coro
 bbb: bambino/a non identificato/a
 MAE: maestro/a di scuola primaria
 N: parlante nativo/a
 QN: parlante quasi-nativo/a
 RIC: ricercatrice

3.2. Criteri di trascrizione

Il parlato è stato trascritto quanto più possibile aderente alle convenzioni italiane compresi gli errori di pronuncia (es.: *barra* per *balla*, *dommi* per *dormi*, *mec donald* per *Mac Donald*) e adottando le seguenti convenzioni:

. pausa di circa due secondi
 .. pausa di circa quattro secondi
 ... pausa di circa sei secondi

(...)	parole inintelligibili
((ride))	glossa
[...]	omissione di parte di trascrizione
//	sovrapposizioni fra parlanti
<u>formica</u>	enfasi
ma::	allungamento di sillaba
mi la-?	parole tronche
SILENZIO	parole pronunciate a voce alta
°ripeti°	parole pronunciate a voce bassa
sssttt	invito al silenzio

Il volume riporta i risultati di un esperimento didattico finalizzato a esplorare le possibili applicazioni dell'insegnamento della L2 secondo la prospettiva del *focus on form* nella realtà multilingue della scuola primaria. La sperimentazione ha coinvolto tre classi intere di seconda elementare, anche se i destinatari principali erano soltanto alcuni dei bambini cui è stato somministrato il trattamento didattico: un gruppo di apprendenti cinesi che, dopo due anni di scolarizzazione in Italia, manifestavano ancora una scarsa competenza grammaticale a fronte di una buona capacità di comunicare con i pari e con gli insegnanti. I risultati positivi della sperimentazione suggeriscono che brevi e regolari sessioni di italiano L2 basate sul *focus on form* sono benefiche per lo sviluppo dell'interlingua di bambini migranti e possono efficacemente essere applicate alla classe multilingue.

Anna Whittle è docente di italiano L2 dal 1986, docente di scuola primaria dal 1995 e formatrice di docenti L2 dal 1999. Dal 2011 conduce il laboratorio di Linguistica Italiana presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Nel 2005 ha pubblicato, insieme a Tiziana Chiappelli, il volume *Italiano attivo. Attività linguistiche per l'insegnamento dell'italiano a bambini*. Nel 2013 si è addottorata presso l'Università per stranieri di Siena e un estratto dalla sua ricerca è in corso di pubblicazione sulla rivista *Language Learning*.

Elena Nuzzo è ricercatrice in Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere dell'Università di Roma Tre. Tra i suoi principali interessi di ricerca vi sono le applicazioni pratiche della teoria degli atti linguistici nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento delle seconde lingue e l'effetto di diverse modalità di intervento didattico sui processi acquisizionali, con particolare riferimento all'italiano L2.

studi AItLA vol. 3

L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA NELLA CLASSE MULTILINGUE

Anna Whittle - Elena Nuzzo

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da
Offi cinaventuno
via Doberdò, 13 - 20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-10-1