

COME SVILUPPARE LA RESA IN GRAMMATICA DEL LESSICO IN ITALIANO L2: UN ESPERIMENTO IN UNA SCUOLA PRIMARIA DI SYDNEY

CAMILLA BETTONI

Università degli Studi di Verona

e

BRUNO DI BIASE

University of Western Sydney

1. Il problema

È ormai ampiamente noto che l'introduzione dell'insegnamento di una lingua straniera alla scuola primaria produce risultati soddisfacenti in varie direzioni: in generale, l'inizio precoce ha il vantaggio di rendere la L2 più naturale ed accetta ai bambini dal punto di vista psico-affettivo, di incoraggiarli alla scoperta di mondi culturalmente diversi e di favorire quindi la comunicazione interculturale; in particolare, può garantire una bella pronuncia, raggiungere discreti livelli di comprensione orale e assicurare l'apprendimento di un buon numero di elementi lessicali.¹ Tuttavia, è anche noto che, per quanto riguarda il processo di resa in grammatica del lessico, il progresso è generalmente molto lento, non solo in Italia relativamente alle nostre lingue straniere,² ma anche in più parti del mondo relativamente a più L2³. I motivi sono complessi e di varia natura: da una parte, come sostiene Piaget (1923), il bambino della scuola primaria è ancora nella fase delle operazioni concrete e solo verso gli undici anni entra in quella delle operazioni formali, per cui – se lasciato solo – è poco portato all'osservazione analitica dei fenomeni grammaticali; dall'altra, i bambini vengono effettivamente privati di stimoli all'analisi, poiché la grande diffusione di metodologie comunicative dell'insegnamento, anche se per altri versi positiva, ha portato parecchi insegnanti a insistere sulla fluenza comunicativa efficace dell'uso di formule e lessemi, ad eccessivo scapito della formalizzazione grammaticale.

In particolare, in quattro scuole primarie di Sydney, in Australia, per un vasto progetto di ricerca diretto da Bruno Di Biase (cf. per es. Di Biase 2002), sono state monitorate longitudinalmente alcune classi di italiano L2. Lo scopo principale del progetto è l'identificazione di quale tipo di comportamento da parte dell'insegnante possa migliorare il processo acquisizionale da parte dei bambini, valutando in modo dettagliato due elementi:

- l'efficacia dell'approccio del *Focus-on-Form* (Long 1991, cf. infra),
- riservato ad alcune strutture linguistiche specifiche riconosciute come imparabili secondo i criteri indicati dalla Teoria della Processabilità (Pienemann 1998, cf. infra).

¹ Sull'apprendimento/insegnamento della L2 nella scuola primaria italiana, cf. tra altri AA.VV. (1993); Borello e Sari (1993); Bosisio e Cambiaghi (2005); Coppola (1988); Fabbro (2004); Freddi (1990a, 1990b); Gotti (1986); Mazzotta (2001, 2002); Rainoldi e Sodini (1992); Rizzardi (2000); Sisti (2002).

² I dati di osservazione in classe relativi al processo di apprendimento/insegnamento di varie L2 in varie scuole raccolti per alcune tesi di laurea presso la cattedra di Didattica delle Lingua Straniere Moderne delle Università di Padova (1992-1997) e di Verona (1997-2002) indicano che, per quanto riguarda la grammatica, alla fine del ciclo elementare, i bambini – se misurati nell'autentico uso conversazionale – si trovano ancora al primo stadio lemmatico e formulaico individuato dalla Teoria della Processabilità (cf. oltre).

³ Per esempio alcuni studi sull'apprendimento dell'inglese L2 in scuole primarie in Germania hanno ottenuto simili risultati (Pienemann, Kessler e Liebner 2006).

Prima del periodo di osservazione, tutti i bambini avevano già ricevuto istruzione nella lingua target per circa due ore due volte la settimana per due o tre anni, totalizzando ciascuno oltre 300 ore di insegnamento – che non sono affatto poche. Inoltre, durante questo esteso periodo di insegnamento che precede l’osservazione longitudinale del progetto di ricerca, il contenuto delle lezioni di italiano L2 era stato perlopiù organizzato per temi nell’ambito della “*Human society and its environment*”, quali le stagioni e il tempo atmosferico, il vestiario da indossare nelle varie occasioni, e così via – temi questi del tutto congrui, e spesso anche in piena sintonia o complementarietà, con quelli dell’intero curriculum primario nella L1 inglese. Infine l’approccio dell’insegnamento in vigore era genericamente ‘comunicativo’, ma occasionalmente mischiato a varie tecniche debolmente ‘grammaticali’, risultando così ecletticamente ‘misto’ (Di Biase e de Rachelwitz 1998) – un mix che oggi non è affatto considerato un male.

Eppure, nonostante queste lezioni relativamente numerose e questo approccio tematico e metodologico ritenuto generalmente valido, per quanto riguarda la grammatica i bambini non registrano alcun progresso. Infatti, testati alla fine dei loro primi due/tre anni di apprendimento dell’italiano L2, coincidente con l’inizio del successivo periodo di osservazione sperimentale (cf. Tabella 1 infra), i bambini non concepiscono ancora la flessione nominale:

- (1) *Insegnante*:le stelle sono? ... arrabbiate proviamo il triangolo com’è il triangolo
Amy: una triangolo è arrabbiate
Insegnante:è arrabbiato. e i triangoli come sono?
Amy: due tringolo arrabbiate

In questo articolo, proponiamo dunque un rimedio – sperimentato con successo nell’ambito del progetto Di Biase di Sydney – che può ottenere la rimozione di questo blocco sulla via della resa grammaticale del lessico della L2. Iniziamo, al § 2, presentando prima (i) gli stadi con cui la grammatica si sviluppa in generale e dunque indicando quali strutture sia più proficuo insegnare a ogni stadio, e poi (ii) il modo in cui si potrebbe farlo per produrre migliori risultati – senza tuttavia sacrificare gli importanti e numerosi vantaggi che si possono ottenere altrimenti con l’approccio comunicativo. Poi proseguiamo, al § 3, fornendo le prove del progresso così ottenuto.

2. Il rimedio

2.1. La Teoria della Processabilità

Partiamo dunque dalla Teoria della Processabilità (TP da ora in poi), una teoria dell’apprendimento che ne spiega gli stadi di sviluppo grammaticali proponendo una gerarchia universale di procedure di elaborazione – di processabilità, dall’inglese *processability* (cf. Pienemann 1998 per la teoria in generale; Di Biase e Kawaguchi 2002, Bettoni e Di Biase 2005, in stampa; Bettoni, Di Biase e Ferraris in stampa; Di Biase e Bettoni 2007 per applicazioni all’italiano L2). I principi essenziali della TP sono due: (a) la sequenza temporale delle fasi di produzione dell’enunciato, e (b) lo scambio di informazione tra elementi linguistici per la loro corretta resa in grammatica. Vediamoli uno per volta.

Per la sequenza temporale della produzione del parlato, Pienemann (1998) parte dal noto modello psicolinguistico di Levelt (1989). Secondo questo modello, per produrre un enunciato il parlante prima concettualizza il messaggio e recupera le parole che gli servono dal proprio lessico mentale, poi le assembla, e infine le sonorizza. In questa sequenza, alla TP interessa la grammaticalizzazione del lessico e il suo assemblaggio, cioè come agli elementi semantici (il senso, il significato) di ogni parola selezionata per codificare il messaggio si abbinino gli elementi grammaticali (i tratti sintattici e morfologici). Per esempio, intendendo parlare dei ‘bambini’, per produrre la frase in (2) prima si selezioneranno i lessemi (*bambino, salutare, maestra*), in questo ordine, poi si assegneranno loro i rispettivi tratti, sia sintattici (per es. *i bambini* sarà il sintagma

nominale soggetto in prima posizione) sia morfologici (per es. *-ano* marcherà la terza persona plurale del presente indicativo):

(2) i bambini salutano la maestra

Nella comunicazione in tempo reale del parlante nativo, che normalmente produce 130-180 parole al minuto, questa resa grammaticale del lessico avviene così velocemente da richiedere che sia automatica.

Il secondo principio su cui si fonda la TP è lo scambio di informazione morfosintattica che deve necessariamente avvenire tra le varie componenti lessicali di una struttura per la loro corretta resa in grammatica. Nella frase in (2), per esempio, all'interno del sintagma nominale *i bambini*, lo scambio di informazione tra le due componenti (articolo e nome) unificherà i tratti morfologici di numero e di genere secondo i loro valori, che in questo caso sono rispettivamente plurale e maschile. Invece, tra il sintagma nominale *i bambini*, cui pertengono i tratti di numero (pl.), di genere (masc.) e di persona (3^a), e il sintagma verbale *salutano*, cui pertengono i tratti di persona (3^a) e di numero (pl.), l'informazione comune da scambiare riguarderà il valore del numero (pl.) e della persona (3^a), non il valore del 'genere' in questo caso.

Sulla base di questi due principi (sequenza di produzione e scambio di informazione), la TP ipotizza che

- l'acquisizione della grammatica della L2 segue la sequenza implicazionale con cui sono attivate le procedure durante la produzione del parlato, e
- la sequenza dipende dalla distanza sintattica tra gli elementi i cui tratti richiedono lo scambio d'informazione: più lontani sono sintatticamente, maggiore è il costo di elaborazione per l'apprendente, più tardi ne avverrà l'apprendimento.

Ne consegue, come mostra la tavola 1, che la produzione di parole separate e invariate è più facile ed avviene per prima, allo stadio 1:

(2) *Insegnante*: chi li compra i cavoli?

Thomas: nonna.

Insegnante: va bene, dillo intero.

Thomas: non(na) no(nna). cavoli. nonna.

Qui non c'è ancora struttura grammaticale: non solo ogni lemma è trattato separatamente, senza scambio di informazione tra l'uno e l'altro, come suggeriscono anche le lunghe pause; ma anche i lemmi separati, *nonna* e *cavoli*, sono usati senza consapevolezza grammaticale. Infatti mai, nonostante l'insegnante abbia tentato di elicitarne degli esempi, Thomas ha saputo produrre l'alternanza funzionale *nonna-nonne* e *cavoli-cavolo*. Infatti a questo stadio iniziale del suo sviluppo, l'apprendente ha capito soltanto che le parole italiane finiscono con una vocale, cui però non sa attribuire alcun significato funzionale. Anche in (3) è del tutto ovvio che Thomas ha memorizzato l'intera espressione formulaicamente, senza cioè essere capace, se mai gli occorresse, di flettere correttamente *mi chiamo* in, per esempio, *si chiama* o *vi chiamate*. Si tratta dunque di un primo stadio lemmatico e formulaico.

(3) *Thomas*: io mi chiamo Thomas.

Quando procede allo stadio 2, l'apprendente comincia ad 'annotare' gli elementi lessicali che ha già imparato, distinguendo alcune categorie lessicali (per esempio, il nome dal verbo) e alcuni tratti grammaticali (per esempio, il numero per il nome, e il tempo per il verbo). Quindi la forma

delle parole incomincia a variare secondo i valori espressi dalla L2. Tuttavia anche a questo stadio non c'è ancora scambio di informazione tra le parole, poiché esse vengono sì annotate formalmente, ma separatamente l'una dall'altra. La TP lo definisce dunque lo stadio della procedura categoriale. In (4) per esempio, il lessema nominale *bambino* alterna con *bambini* (forma in *-i* marcata *plurale*), e il lessema verbale *mangia* alterna con *mangiato* (forma in *-to* marcata *passato*); per il verbo emerge anche un'alternanza di numero per la persona tra le forme *mangia* (qui con il valore canonico di 3^a sing.) e *mangi* (qui con il valore *sui generis* di 3^a plur.):

- (4) *Insegnante* questi chi sono?
Alex: bambini
 (...)
Insegnante chi ha mangiato la caramella?
Alex: mangiato. bambino
 (...)
Insegnante allora il gatto che cosa fa, che cosa mangia?
Alex: questo
Insegnante mhm, come si dice?
Alex: latte
Insegnante mhm, allora dimmi tutta la frase
Alex: mangia latte
Insegnante e i gatti che cosa mangiano?
Alex: mangi latte

Tavola 1. Sequenza nell'apprendimento dell'italiano L2				
	<i>procedura</i>	<i>unificazione</i>	<i>struttura</i>	<i>esempio</i>
4	<i>frasale</i>	<i>intersintagmatica</i>	<i>accordo Sogg-Agg predic.</i>	le mele sono buone
			<i>accordo Sogg-Verbo</i>	i orsi mangiano le mele
3	<i>sintagmatica</i>	<i>intrasintagmatica</i>	<i>accordo entro il SV</i>	sono buoni
			<i>accordo entro il SN</i>	tutti buoni
2	<i>categoriale</i>	<i>nessuna</i>	<i>marca di persona sul V</i>	mangia-mangi
			<i>marca di passato sul V</i>	mangia-mangiato
			<i>marca di plurale sul N</i>	bambino-bambini
1	<i>lemmatica</i>	<i>nessuna</i>	<i>singole parole e formule</i>	io mi chiamo Thomas; nonna, cavoli

Proseguendo ulteriormente nell'apprendimento, la tavola 1 mostra come allo stadio 3 della procedura sintagmatica è possibile l'accordo all'interno di un sintagma, nominale o verbale, e allo stadio 4 della procedura frasale diventa possibile anche attivare la procedura frasale e fare l'accordo tra sintagmi diversi, tipicamente tra quello nominale e quello verbale nella struttura sintattica soggetto+verbo. Ma poiché alla scuola primaria il progresso è lento, ci occupiamo qui solo dei primi 3 stadi.

Poiché si tratta di stadi di sviluppo universali, cui sottostanno tutti gli apprendenti indipendentemente dalla L1 di partenza, ne deriva l'Ipotesi di Insegnabilità (Pienemann 1986, 1989), secondo cui l'insegnamento risulta del tutto inutile se insiste su strutture che appartengono a stadi troppo avanzati, per i quali l'apprendente non è pronto non avendo ancora acquisito e almeno in parte automatizzato le procedure necessarie per produrre le strutture degli stadi precedenti. L'insegnamento risulta invece estremamente proficuo in due modi:

- se pratica, ampliandone la gamma, le strutture che richiedono l'attivazione della procedura caratteristica dello stadio su cui l'apprendente presentemente si trova, e
- se presenta le strutture che richiedono l'attivazione della procedura dello stadio immediatamente successivo.

La lentezza del progresso dell'apprendimento dei bambini di Sydney monitorati dal progetto diretto da Di Biase, li vede ancora fermi allo stadio lemmatico e formulaico dopo due o tre anni di insegnamento in classe. Nei termini della TP, l'apprendente capisce e produce espressioni formulaiche e parole formalmente invariate, ma non sa marcare il numero sul nome, né, ovviamente, è in grado di produrre l'accordo tra nessuna parola. A questo punto l'Ipotesi di Insegnabilità della TP suggerisce di sperimentare insistendo prima con la marcatura del plurale dello stadio categoriale, poi con l'accordo dello stadio sintagmatico.

2.1. *Il Focus-on-Form*

Il *Focus-on-Form* (FoF da ora in poi) è una proposta didattica di compromesso tra due opposti approcci all'insegnamento della L2: da una parte, l'approccio comunicativo del tutto ignaro di focalizzazione grammaticale, concepito dai teorici della glottodidattica ormai trent'anni fa e oggi largamente diffuso, ma, come abbiamo appena visto, grammaticalmente poco efficace; e dall'altra, il più tradizionale approccio formalizzante e traduttivo, da tempo teoricamente bandito dai programmi, ma tuttora non del tutto scomparso nell'effettiva pratica di classe.

Così come lo ha proposto Long (1991: 45-46), più che un approccio metodologico, il FoF è una tecnica didattica che "overtly draws attention to the linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication". Il movente che porta l'insegnante (ma anche uno o più degli apprendenti stessi) a distogliere l'attenzione dal contenuto per soffermarla momentaneamente su un elemento del codice linguistico è la percezione che, durante la comunicazione, è sorto un problema di comprensione o di produzione (Long e Robinson 1998). Nella sua formulazione originaria si tratta quindi sostanzialmente di un atteggiamento che suggerisce un comportamento di feedback di natura correttiva da parte dell'insegnante, anche se successivamente, grazie al successo riscontrato⁴, ne è stata data un'interpretazione più ampia e flessibile (cf. tra altri Doughty e Williams 1998, Doughty 2003, Ellis 2001, Loewen 2005, Norris e Ortega 2000). Oggi, purché conservi la sua principale caratteristica originaria di tecnica didattica in cui la forma, mai fine a se stessa, è sempre al servizio dei problemi comunicativi, oltre al feedback correttivo, il FoF può includere anche altre attività didattiche, quali per esempio, la presentazione e la pratica degli elementi target dell'apprendimento. Come il lettore vedrà più avanti, nel nostro esperimento il FoF è usato in entrambe queste due interpretazioni, l'una più stretta di sola correzione incidentale e l'altra più varia.

In ogni caso, però, anche quando viene inteso più ampiamente, il FoF non contempla mai né l'organizzazione degli elementi da insegnare in un curriculum né la loro sequenziazione in un sillabo grammaticale. Ecco perché è bene – e nell'esperimento che presentiamo lo si è fatto – che il FoF venga integrato con la TP:

⁴ È da notare però che il successo del FoF è riscontrabile più tra i linguisti acquisizionali che non presso i teorici della glottodidattica.

- la TP (una teoria di apprendimento) suggerisce quali elementi linguistici specifici vanno insegnati e quando – ossia quelli dello stadio presente su cui si trova l'apprendente e quelli dello stadio immediatamente successivo,
- il FoF (un approccio di insegnamento) suggerisce le circostanze in cui intervenire per insistere proprio su quegli stessi elementi.

La combinazione di questi due fattori permette di praticare ripetutamente la comprensione e la produzione degli elementi imparabili senza estrarli dal loro naturale contesto nel corso della comunicazione tra l'insegnante e la classe o tra gli allievi stessi. Grazie a questa ripetuta pratica, agganciata saldamente a contesti comunicativi specifici, l'apprendente potrà ottenere l'automatizzazione delle procedure richieste tanto dal modello di Levelt per la produzione del parlato quanto dalla TP per elaborare una particolare struttura e l'accesso al lessico che essa comporta. Questa combinazione dovrebbe quindi ottenere un apprendimento più efficiente, che sia cioè insieme più veloce nel passaggio allo stadio superiore e più accurato nella gamma formale dello stadio attuale. È quanto l'esperimento del progetto di Sydney si prefigge di dimostrare.

3. L'esperimento

Nell'ambito del progetto più ampio già presentato sopra in § 1, riportiamo qui solo i dati dello studio specifico che ci interessa adesso. Lo scopo generale di questo studio sperimentale è duplice: verificare in primo luogo se, grazie all'insegnamento rispettoso degli stadi di sviluppo e all'uso di tecniche FoF, si può ottenere un apprendimento ottimale rispetto a quello ottenuto precedentemente in due o tre anni, e in secondo luogo se questo apprendimento ottimale può avvenire senza dovere aumentare le ore di istruzione in classe da parte del programma scolastico.

Si tratta di uno studio sperimentale, in cui

- sono state video-registrate, longitudinalmente per 8 settimane, le lezioni di italiano L2 in due classi di terza elementare, l'una di controllo e l'altra sperimentale;
- le due classi fanno parte della stessa scuola e sono del tutto simili, poiché condotte dalla stessa insegnante e frequentate da bambini provenienti dallo stesso mix di background socio-economico e linguistico⁵;
- in queste due classi è stato misurato il progresso in italiano L2 di 18 alunni, equamente divisi in 9 per ognuna delle due classi⁶;
- l'esperimento misura l'apprendimento di alcune strutture linguistiche specifiche, individuate secondo fondate ipotesi teoriche (cf. § 3.1);
- le due classi hanno ricevuto due trattamenti diversi, uno normale di controllo, l'altro sperimentale, il cui probabile effetto diverso si intende appunto testare (cf. § 3.2);
- tutti i 18 alunni partecipanti, sono stati testati individualmente due volte, ossia prima e dopo il trattamento (cf. § 3.3).

⁵ A Sydney, metropoli importante di un paese ricchissimo di popolazione immigrata anche recentemente da vari continenti (Clyne 2003), è pressoché impossibile trovare oggi classi i cui alunni abbiano un background etnico e linguistico omogeneo.

⁶ In realtà le classi erano più numerose, ma gli alunni testati prima e dopo l'esperimento fuori dall'orario delle lezioni di italiano L2 sono solo 9 per ognuna delle due classi, per varie ragioni, tra cui l'omogeneità della competenza linguistica iniziale, la partecipazione a tutti e due i test, e la frequenza regolare alle lezioni durante le 8 settimane del periodo di trattamento.

3.1. Le strutture linguistiche

Si è già detto che all'inizio del periodo di osservazione, nonostante due o tre anni di insegnamento 'normale', nessun bambino aveva ancora superato lo stadio lemmatico e formulaico. A tutte e due le classi viene perciò insegnato prima il contrasto formale tra le forme del singolare e del plurale riguardo tanto al nome quanto all'aggettivo singolarmente – contrasto che secondo la TP appartiene allo stadio 2 categoriale, e poi l'accordo di numero tra il nome e l'aggettivo – accordo che secondo la TP appartiene allo stadio 3 sintagmatico.

Consapevoli di non potere tassare eccessivamente il compito acquisizionale degli alunni, l'intervento didattico specifico della morfologizzazione è stato limitato in due modi cruciali. Per quanto riguarda il lessico, ci si è serviti solo delle parole che i bambini già conoscevano nella loro forma basica, e cioè di nomi riferiti per esempio agli animali (*gatto, cane, ecc.*), alla frutta (*mela, fico, ecc.*) e alle forme (*quadrato, stella, ecc.*), e di aggettivi riferiti per esempio ai colori (*rosso, verde, ecc.*) e alla grandezza (*piccolo, grande, ecc.*). Il secondo limite riguarda invece la morfologia stessa, che in italiano è alquanto complessa rispetto al rapporto 1:1 tra forma e funzione, che risulta ideale per trasparenza e dunque per apprendibilità (cf. Andersen 1984).

L'italiano infatti è una lingua fusionale, che sul nome e sull'aggettivo marca contemporaneamente il numero, il genere e la classe. Ma questi tre elementi hanno uno statuto diverso: mentre il numero è rilevante concettualmente, il genere lo è solo nei rari casi di referenti sessuati, e la classe non lo è mai. Tanto che, secondo il modello di Levelt (cf. § 2.1), il tratto del numero viene elaborato dal parlante già nel concettualizzatore, mentre il genere e la classe sono tratti formali che vengono attribuiti grammaticalmente (e dunque convenzionalmente) nel formulatore, e per questo vanno imparati singolarmente per ogni lessema, con un costo di apprendimento ovviamente maggiore. Si è quindi scelto di fattorializzare i tre elementi (cf. Pienemann 1998: 159-162) e di focalizzare l'attenzione solo sul numero per le due classi più numerose, iniziando così con la marca plurale in *-i*, che è quella più comune di default⁷ che al singolare prevede *-o* per il maschile oppure *-e* tanto per il maschile quanto per il femminile, proseguendo poi con la marca plurale in *-e* che al singolare prevede *-a*.

La Tavola 2 riassume dunque le forme linguistiche, nominali e aggettivali, oggetto di attenzione specifica da parte dell'insegnante durante le 8 settimane dell'esperimento – attenzione che ne prevede l'uso sia categorialmente sia congiuntamente accordate in sintagma. Infatti, nonostante queste stesse forme riguardino tanto strutture categoriali che si collocano allo stadio 2 se vengono usate individualmente, quanto strutture invece sintagmatiche che si collocano allo stadio 3 se vengono usate accordate, la TP non prevede che l'apprendimento delle strutture di uno stadio debba essere totalmente accurato prima che emerga la possibilità di apprendere quelle dello stadio superiore. In altre parole, come l'apprendente non deve conoscere tutto il lessico prima di poterlo annotare categorialmente, così non deve sapere annotare categorialmente tutti i nomi e tutti gli aggettivi separati prima di poterne annotare alcuni sintagmaticamente insieme. Più plausibilmente succederà che la maggior parte dei bambini in un primo momento imparerà a marcare l'alternanza formale singolare-plurale di default più trasparente (in italiano con il plurale in *-i*) separatamente su alcuni nomi e su alcuni aggettivi, e in un secondo momento sarà in grado contemporaneamente sia di consolidare questa alternanza su una gamma più ampia di lessemi (appartenenti anche a classi diverse, per esempio quella di non-default con il plurale in *-e*), sia di procedere con la marcatura più trasparente dello stadio successivo.

⁷ Poiché, da una parte, tra le sette classi di nomi italiani individuate da D'Achille e Thornton (2003), quattro al plurale escono in *-i* e rappresentano circa il 60% del lessico nominale italiano (De Mauro, Mancini, Vedovelli e Voghera 1993), e viceversa, dall'altra, l'uscita in *-i* rappresenta sistematicamente il valore plurale del nome (e dell'aggettivo), in questo caso l'italiano si avvicina maggiormente al rapporto ottimale 1:1 tra forma e funzione, che risulta più trasparente e dunque più facile da apprendere.

Tavola 2. Forme nominali e aggettivali delle maggiori classi italiane				
Singolare	Plurale	Genere	Esempio: nome	Esempio: aggettivo
<i>-o</i>	<i>-i</i>	maschile	<i>libro</i>	<i>rosso</i>
<i>-e</i>	<i>-i</i>	maschile/femminile	<i>pane/neve</i>	<i>verde</i>
<i>-a</i>	<i>-e</i>	femminile	<i>casa</i>	<i>gialla</i>

3.2. Il trattamento

In tutte e due le classi del nostro studio, sia quella di controllo sia quella sperimentale, constatato lo scarso progresso generale della resa in grammatica del lessico dopo due o tre anni di insegnamento, il trattamento prevede, per una decina di minuti circa all'inizio di ogni lezione, l'inclusione sistematica della presentazione e pratica delle strutture target insegnabili per mezzo di varie tecniche di focalizzazione. Dopodiché la lezione prosegue con l'approccio comunicativo tematico adottato negli anni precedenti.

Con, tuttavia, una cruciale variante tra le due classi: nella classe di controllo l'insegnante prosegue, come aveva sempre fatto, con tecniche di feedback correttivo che riguardano indifferentemente a volte errori di forma (pronuncia, lessico o grammatica) e a volte errori contenuto, man mano che compaiono nella produzione degli allievi. Nella classe sperimentale, invece, il feedback correttivo si concentra esclusivamente sulle strutture presentate nei primi dieci minuti della lezione e oggetto dell'esperimento. All'insegnante si era infatti chiesto espressamente di ignorare tutti gli altri errori commessi dai bambini. In entrambi i casi tuttavia, seppure focalizzate su errori diversi, le tecniche di feedback correttivo sono le medesime FoF e le più varie: negoziazione del significato, richieste di chiarimento, rimodellamento, spiegazione della regola, e così via. In questo modo l'unica variabile di discriminazione dell'esperimento è la gamma di errori oggetto di feedback correttivo che i bambini ricevono dall'insegnante durante l'intera lezione: un'ampia gamma, nel caso della classe di controllo; limitata invece alle strutture selezionate come oggetto di insegnamento specifico, nel caso della classe sperimentale.

La Tavola 2 riassume le principali caratteristiche dell'esperimento. L'ipotesi è la seguente: se con la presentazione e pratica delle strutture selezionate nel rispetto dello sviluppo in base alla TP entrambi i gruppi progrediranno, con il feedback mirato sulle sole strutture oggetto di insegnamento specifico, i bambini del gruppo sperimentale impareranno di più rispetto a quelli del gruppo di controllo. E lo faranno in due modi: guadagnando in accuratezza riguardo alle strutture al secondo stadio della TP e passando più velocemente al terzo stadio.

Tavola 2. Metodologia dell'esperimento		
Test prima dell'esperimento	8 settimane di trattamento i) rispettoso dello sviluppo ii) con/senza feedback mirato	Test 6-7 settimane dopo il trattamento

3.3. I risultati

Nel test iniziale, i bambini, invitati uno per volta fuori dell'aula, tengono una breve conversazione in italiano con la persona che ha aiutato a raccogliere i dati del progetto. L'argomento della conversazione è la descrizione di un disegno in cui c'è l'opportunità di usare, al plurale, una ventina di nomi e altrettanti aggettivi.

I risultati generali di questo test confermano che l'insegnamento degli anni precedenti ha garantito una discreta padronanza lessicale relativa agli animali, ai colori, alla frutta, alle forme e i colori, oltre che di varie espressioni formulaiche, come *buongiorno, mi chiamo X, non lo so*. Inoltre, tutti i bambini hanno capito perfettamente la forma fonica della parola italiana, che generalmente finisce in vocale, tanto che una bambina, per esempio, volendo parlare del coniglio lo chiama 'rabbito' (dall'inglese *rabbit*). Tuttavia, come mostra la Tabella 1, quando è richiesto il plurale, i 18 bambini di entrambe le classi lo producono solo sporadicamente. Possiamo quindi dedurre, specificamente, che tanto sul nome quanto sull'aggettivo non esiste nessuna variazione formale sistematica, e che pertanto nessuno dei 18 bambini ha ancora acquisito la marca del plurale.

Tabella 1. Test iniziale: produzione di forme plurali nominali e aggettivali

Gruppo di controllo					Gruppo sperimentale				
Soggetti	Nomi in <i>-i</i>	Nomi in <i>-e</i>	Agg. in <i>-i</i>	Agg. in <i>-e</i>	Soggetti	Nomi in <i>-i</i>	Nomi in <i>-e</i>	Agg. in <i>-i</i>	Agg. in <i>-e</i>
Amy	0	3	0	1(?)	Adr	0	3	0	0
Car	1	0	0	0	Ale	0	0	0	0
Chr	0	1	1	0	Alli	0	0	0	0
Coum	0	0	0	0	Chrs	0	0	0	0
Jor	1	0	0	0	Katv	0	0	0	0
Jos	0	0	0	1?	Lau	0	0	0	0
Kie	0	1(?)	0	0	Matw	0	0	1?	0
Nik	1	2	0	1	Sar	0	1	0	1
Olg	0	0	0	0	Sop	0	1	0	0

I dati del test successivo alle 8 settimane di trattamento grammaticale sono stati raccolti con procedura e in condizioni del tutto equivalenti al test iniziale. Il risultato è presentato nelle Tabelle 2-3. Qui la differenza tra i due gruppi, inesistente nel primo test, è significativa. Per quanto riguarda il progresso allo stadio 2, tutti i 9 alunni del gruppo sperimentale sanno adesso marcare formalmente il plurale sia sul nome sia sull'aggettivo. Nel gruppo di controllo, invece, lo sanno fare con una certa sistematicità solo in 6 su 9.

Anche per quanto riguarda il progresso dallo stadio 2 categoriale allo stadio 3 sintagmatico, i bambini della classe sperimentale confermano un apprendimento più veloce. Nella tabella 3 vediamo le cifre dell'accordo al plurale tra nome e aggettivo all'interno del sintagma nominale; qui la semplice frazione indica in prima posizione il numero di volte in cui l'accordo è prodotto con la forma plurale di default in *-i*, e in seconda posizione dopo la barra obliqua il numero di contesti in cui l'accordo verrebbe richiesto. Dove invece la frazione contiene anche un'altra cifra tra parentesi preceduta dal segno '+' significa che è stata prodotta anche, come canonicamente richiesta, la forma accurata di non-default in *-e*. Così, per esempio, l'apprendente Jor, su 11 contesti obbligatori, ha prodotto 9 accordi: 8 di default in *-i* (anche se non tutti canonicamente accurati), e uno accurato in *-e*.

La tabella 3 mostra dunque che, nella classe di controllo, su 9 bambini, 6 sono progrediti allo stadio 3 sintagmatico, e tra questi 6 due fanno l'accordo anche con la marca di non-default in *-e*. Inoltre la tabella conferma che i 3 bambini che, come avevamo già visto nella tabella 2, non erano ancora passati allo stadio 2 categoriale (Chr, Coum e Olg) non progrediscono allo stadio 3 – come del tutto ovviamente prevede la TP sostenendo il carattere implicazionale degli stadi e l'impossibilità di saltarne uno intermedio. Nella classe sperimentale, invece, non solo tutti i bambini hanno imparato l'accordo sintagmatico plurale di default tra nome e aggettivo, ma 6 di loro (di contro a solo 2 del gruppo di controllo) lo fanno anche con maggiore accuratezza formale producendo almeno una volta, dove richiesta, la marca di non-default in *-e*.

Tabella 2. Test finale: produzione di forme plurali nominali e aggettivali

Gruppo di controllo					Gruppo sperimentale				
Soggetti	Nomi in <i>-i</i>	Nomi in <i>-e</i>	Agg. in <i>-i</i>	Agg. in <i>-e</i>	Soggetti	Nomi in <i>-i</i>	Nomi in <i>-e</i>	Agg. in <i>-i</i>	Agg. in <i>-e</i>
Amy	7	2(?)	5	0	Adr	6	1	6	2
Car	2	0	5	0	Ale	2	2	2	0
Chr	0	0	0	0	Alli	3	4	7	5
Coum	0	0	0	0	Chrs	17	0	7	1(?)
Jor	7	1	11	1	Katv	3	3	4	6
Jos	15	0	15	0	Lau	5	2	3	1
Kie	7	1(?)	12	0	Matw	4	2	3	2(?)
Nik	5	3	8	0	Sar	3	1	2	3
Olg	0	2	0	0	Sop	5	2	2	0

Tabella 3. Test finale: produzione di forme di accordo plurale tra nome e aggettivo

Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale	
Soggetti	Accordo N+Agg.	Soggetti	Accordo N+Agg.
Amy	4/11	Adr	4(+1)/12
Car	3/12	Ale	2(+1)/9
Chr	0/10	Alli	3(+1)/9
Coum	0/11	Chrs	10/14
Jor	8(+1)/11	Katv	4(+2)/11
Jos	14/16	Lau	4(+1)/9
Kie	9(+1)/15	Matw	3(+2)/9
Nik	5/8	Sar	3/7
Olg	0/13	Sop	3/8

In entrambi i gruppi non si tratta di un progresso trascurabile ottenuto in 8 settimane di insegnamento mirato, specialmente se confrontato al mancato sviluppo grammaticale dei due o tre anni di insegnamento precedente: se per 3 su 18 apprendenti non si registra purtroppo nessun progresso, in breve tempo 15 bambini progrediscono di due stadi: da quello lemmatico a quello sintagmatico. Inoltre, tra questi 15 bambini, nel gruppo sperimentale si sviluppa anche un maggiore

controllo formale relativo alle due principali classi morfologiche. Possiamo quindi attribuirne il merito, in primo luogo, per quanto riguarda l'emergenza dell'abilità di marcare il plurale, alla presentazione e pratica grammaticale all'inizio di ogni lezione comune ai due gruppi; e in secondo luogo, per quanto riguarda un maggiore controllo sull'accuratezza delle marche formali, al feedback FoF limitato alle sole strutture oggetto di insegnamento specifico, praticato esclusivamente con il gruppo sperimentale.

4. Conclusione

L'esperimento di Sydney conferma le nostre ipotesi: nella scuola primaria, quando – nel limitato orario di un paio di ore di lezione settimanali, anche protratte per qualche anno – un approccio comunicativo finalizzato esclusivamente alla trasmissione del contenuto produce scarsi risultati a livello grammaticale, con l'integrazione nel programma di una componente grammaticale anche modesta, è possibile, anche in tempi relativamente brevi, accelerare significativamente il passaggio verso la resa in grammatica del lessico, e passare così da un primo stadio lemmatico e formulaico ai successivi stadi categoriale e sintagmatico.

Sono tuttavia cruciali due avvertenze: l'insegnamento grammaticale deve interessare unicamente le strutture per le quali l'apprendente è pronto, come previsto da solide basi teoriche (ossia, nel nostro caso, dalla Teoria della Processabilità), e non prescindere mai dall'intento comunicativo, come previsto da un preciso atteggiamento didattico (ossia, nel nostro caso, dal *Focus-on-Form*), che concentra lo sforzo acquisizionale di volta in volta nell'unica direzione individuata dalla teoria.

Bibliografia

- AA.VV., 1993, *L'insegnante di lingue nella scuola elementare*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Andersen R., 1984, The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning* 34, 77-95.
- Bettoni C. e Di Biase B., 2005, Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di Processabilità in italiano L2. *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera* III/7, 27-48.
- Bettoni C. e Di Biase B., in stampa, Lessico verbale e questioni di processabilità in italiano L2. In Barni M. e Troncarelli D., a cura di, *Lessico e apprendimenti*, Milano, Franco Angeli.
- Bettoni C., Di Biase B. e Ferraris S., in stampa, Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2. In Bernini G., Spreafico L. e Valentini A., a cura di, *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra Editore.
- Borello E. e Sari M., 1993, *Lingue straniere e scuola elementare: nuove tecnologie, verifica e valutazione*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Bosisio C. e Cambiaghi B., a cura di, 2005, *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, numero tematico di *Rivista Italiana di Linguistica Applicata* Roma, Bulzoni.
- Clyne M., 2003, *Dynamics of language contact*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Coppola D., a cura di, 1988, *L'apprendimento della lingue nella scuola elementare*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.

- D'Achille, P. e Thornton, A.M., 2003, La flessione del nome dall'italiano antico all'italiano contemporaneo. In Maraschi N. e Poggi-Salani T., a cura di, *Italia linguistica anno Mille; Italia linguistica anno Duemila* (pp. 211-230), Roma, Bulzoni.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M. e Voghera M., 1993, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS LIBRI.
- Di Biase B. e Kawaguchi S., 2002, Exploring the typological plausibility of Processability Theory: language development in Italian second language and Japanese second language. *Second Language Research* 18, 272-300.
- Di Biase B., 2002, Focusing strategies in second language development: a classroom-based study of Italian L2 in primary school. In Di Biase B., a cura di, *Developing a second language: acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish* (pp. 95-120), Melbourne, Language Australia.
- Di Biase B. e Bettoni C., 2007, Funzioni discorsive e Processabilità in italiano L2. In Chini M., De Meo A., Desideri P. e Pallotti G., a cura di, *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative* (pp. 209-233), Perugia, Guerra.
- Di Biase B. e de Rachelwitz C., 1998, L'italiano a scuola: sondaggio tra gli insegnanti del Co.As.It. *Italiano e Scuola* 1-2, 14-15.
- Doughty C.J., 2003, Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. In Doughty C.J. e Long M.H., a cura di, *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 256-310), Malden, Blackwell.
- Doughty C. e Williams J., 1998, Issues and terminology. In Doughty C. e Williams J., a cura di, *Focus on Form in Second Language Acquisition* (pp. 197-261), Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis R., 2001, Investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51, Supplement, 1-47.
- Fabbro F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Casa Editrice Astrolabio.
- Freddi G., 1990a, *Azione, gioco lingua. Fondamenti per una glottodidattica per bambini*, Padova-Torino, Liviana-Petrini.
- Freddi G., 1990b, *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Padova-Torino, Liviana-Petrini.
- Gotti M., 1986, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Bologna, Zanichelli.
- Levelt W.J.M., 1989, *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- Loewen S., 2005, Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 361-386.
- Long M., 1991, Focus on form: a design feature in language teaching. In de Bot K., Ginsberg R. e Kramsh C, a cura di, *Foreign language research in cross cultural perspective* (pp. 39-52), Amsterdam, John Benjamins.
- Long M. e Robinson P., 1998, Focus on form: theory, research and practice. In Doughty C. e Williams J., a cura di, *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41) Cambridge, Cambridge University Press.
- Mazzotta P., a cura di, 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET.
- Mazzotta P., 2001, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*, Milano, Guerini.

- Norris J. M. e Ortega L., 2000, Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417-528.
- Piaget J., 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachoux et Niestlé; traduzione it. *Il linguaggio e il pensiero nel fanciullo*, Firenze, Giunti e Barbera, 1962.
- 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* (pp. 307-326), Bologna, Il Mulino.
- Pienemann M., 1989, Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 1, 52-79.
- Pienemann M., 1998, *Language processing and second language development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- Pienemann M., Keßler J.-U. e Liebner M., 2006, Englischerwerb in der Grundschule: Untersuchungsergebnisse im Überblick. In Pienemann M., Keßler J.-U. e Roos E., a cura di, *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (pp. 67-88), Paderborn, Schöningh/UTB.
- Rainoldi M. e Sodini S., a cura di, 1992, *La lingua straniera nella scuola elementare*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- Rizzardi C., 2000, *Programmare e insegnare le lingue straniere nella scuola di base*, Torino, UTET.
- Sisti F., a cura di, 2002, *The Magic Line LiReMar. L'inglese on line nella scuola dell'infanzia*, Roma, Anicia.