

ELEMENTI UTILI PER UNA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 ALLA LUCE DELLA RICERCA ACQUISIZIONALE

Marina Chini¹

1. INTRODUZIONE

Nel recente documento del MIUR *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri* (settembre 2015)², redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura istituito nel 2014 dal Ministro Stefania Giannini, troviamo dieci raccomandazioni e proposte operative, che traducono alcuni principi e obiettivi della legge di riforma n. 107 del 13.7.2015, fra cui «l'alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di lingua non italiana» e la necessità di «valorizzare l'educazione interculturale e il dialogo fra le culture» e «rendere la scuola più inclusiva».

Su tali obiettivi convergono verosimilmente tutti gli operatori del mondo della scuola italiana attuale, in un contesto in cui gli alunni con cittadinanza non italiana ammontano a 805.800 (nell'a.s. 2014/2015), il 9,2 % della popolazione scolastica in media, con punte molto più alte in alcune aree, fra cui quella lombarda e milanese, e con più della metà di alunni nati in Italia, aventi, questi ultimi, esigenze in parte diverse da quelle dei neo-arrivati in passato percentualmente più numerosi³. Se è verosimile che non tutti gli operatori condividano le modalità specifiche in cui operare per conseguire i suddetti obiettivi, sicuramente la formazione “capillare e non sporadica” di dirigenti e insegnanti e la diffusione delle buone pratiche, auspicata dal documento, sono da ritenersi alcune delle mosse da adottare in tale frangente. Ad esse potranno offrire un contributo significativo, in particolare per l'area milanese e lombarda, il Centro di Ricerca Coordinata “Skribotablo” inaugurato presso l'Università di Milano, insieme al CALCIF e ai diversi Master sull'Italiano L2 attivi sul territorio (fra cui il Master Promoitals dello stesso Ateneo). Riteniamo che l'operatività auspicata vada sostenuta altresì

¹ Università di Pavia. Relazione tenuta in occasione della giornata di studi “*Skribotablo. Per la didattica dell'italiano scritto e parlato L1/L2/LS in un mondo plurilingue*” – Università degli Studi di Milano, 23 maggio 2016.

² Vd. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915>.

³ Negli ultimi 20 anni vi è stata una forte crescita di alunni con cittadinanza non italiana, dai 147.406 alunni dell'a.s. 2000-2001 (1,84%), ai 424.683 del 2005-2006 (4,8%), al quasi raddoppio di 10 anni dopo (appunto 805.800 alunni stranieri, il 9,2%, nel 2014-2015). Moltissime cittadinanze sono presenti nelle scuole italiane. I Paesi d'origine più rappresentati sono: Romania, Albania, Marocco, Cina, Filippine, Moldavia, India, Ucraina, Perù, Tunisia, Pakistan, Ecuador. Nel 2014-2015 la regione italiana che ospita più alunni non italiani è la Lombardia (201.633 studenti; 14,3%), mentre la densità maggiore di tali presenze si registra in Emilia Romagna (95.241; 15,5%). Gli alunni stranieri nati in Italia superano ora il 50% degli alunni stranieri (55,3% nel 2014/15), mentre erano il 34,7% nel 2007-2008 (Dati MIUR).

dall'approfondimento di una ricerca aggiornata sul campo, condotta tanto in ottica acquisizionale che in chiave glottodidattica e sperimentale.

Il nostro contributo si situa prevalentemente sul fronte acquisizionale e cerca di identificare alcuni suggerimenti che la didattica dell'italiano L2 può ricavare da circa trenta anni di ricerca condotta sull'apprendimento dell'italiano L2 e da studi concernenti, più in generale, l'acquisizione di lingue seconde, tanto in contesto naturale che guidato. Per forza di cose il nostro non sarà un discorso sistematico né completo, speriamo nondimeno di poter fornire alcune coordinate utili anche per successivi approfondimenti, rimandando per riflessioni specifiche e più estese sulle possibili ricadute didattiche di alcuni costrutti della linguistica acquisizionale, fra gli altri, ad alcuni nostri lavori recenti (Chini, 2011; 2012a; 2012c; in stampa).

2. LINGUISTICA ACQUISIZIONALE E DIDATTICA DELLE LINGUE

La disciplina della linguistica acquisizionale si è dapprima sviluppata nell'area anglosassone, poi in vari Paesi europei toccati dall'immigrazione, *in primis* Germania e Francia, in seguito anche in Italia, come un innovativo paradigma di ricerca, spesso scaturito da riflessioni partite dall'esperienza didattica, ma in realtà con un *focus* autonomo, centrato sul discente, più precisamente su principi e modalità di sviluppo della sua competenza linguistico-comunicativa, soprattutto in lingue seconde o L2, cioè in lingue diverse dalla lingua materna, apprese tipicamente dopo il cosiddetto “periodo critico”, in età postpuberale⁴. Per quanto riguarda l'Italia, ma non solo, tale interesse scientifico, nato verso la metà degli anni '80, si è volto dapprima verso l'apprendimento spontaneo dell'italiano L2 in contesto sociale, da parte di soggetti immigrati, per lo più giovani e adulti. Solo più di recente tale filone di studio si è occupato pure di soggetti apprendenti l'italiano in contesto guidato, scolastico o universitario, in particolare in Spagna, Svezia e nei Paesi Bassi, oltre che nella stessa Italia⁵.

Studiare come si impara una lingua seconda risulta di grande interesse sia dal punto di vista scientifico-conoscitivo, in quanto consente di mettere in luce il funzionamento della facoltà di linguaggio e alcuni suoi principi operanti nel processo di formazione di una nuova competenza linguistica, sia sul versante pratico-applicativo, ai fini della didattica di L2 condotta tanto in contesto scolastico che universitario e, in senso più lato, ai fini istituzionali e di politica educativa (e sociale). Sarebbe infatti auspicabile che le istituzioni deputate all'accoglienza e all'inclusione di soggetti di origine alloglotta nella scuola e nella società di arrivo facessero tesoro degli esiti della ricerca acquisizionale (e glottodidattica) nel predisporre strutture e dispositivi didattici facilitanti l'apprendimento della lingua seconda.

Quanto diremo si situa a cavallo fra linguistica acquisizionale e glottodidattica, in una prospettiva di «didattica acquisizionale» (Vedovelli, 2003; Vedovelli, Villarini, 2003).

⁴ Una prima introduzione e alcuni principali riferimenti sulla disciplina sono presentati in Chini (2005); fra le opere di riferimento più estese troviamo Doughty, Long, 2003, Ellis, 1994-2008, e Gass, Selinker, 2008³. La ricerca non si è finora molto occupata dell'apprendimento di L2 in età precedente alla pubertà (ma cfr. Philp, Oliver, Mackey, 2008), neppure per l'italiano (si vedano però Calleri, 2008; Whittle, 2015).

⁵ Per un bilancio recente sull'acquisizione dell'italiano L2 ci permettiamo di rimandare al recente intervento al XIV Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana di Madrid (5 aprile 2016, cfr. Chini, in stampa) e al saggio e alla ricca bibliografia di Giacalone Ramat, Chini, Andorno, 2013.

Prima di entrare nel vivo del tema occorre perciò qualche precisazione terminologica. Se la linguistica acquisizionale (LA) «studia processi e modelli relativi all'acquisizione di una lingua non materna» (Chini, 2005: 9), centrando la sua attenzione sull'apprendente (e sul contesto interazionale da cui attinge il suo *input*), la glottodidattica (GD), dallo spiccato carattere interdisciplinare, è «la scienza dell'educazione linguistica» (Balboni, 1999) che «studia l'apprendimento e l'apprendente dalla prospettiva dell'insegnamento» (Vedovelli, 2003: 179), risultando dunque particolarmente rilevante per il docente. Come precisa Balboni (2008), sulla scia di altri studiosi (da Freddi a Titone e Porcelli; cfr. Bosisio, 2014) la glottodidattica si colloca comunque al crocevia di varie discipline, da quelle linguistiche, a quelle culturali, psicologiche e della formazione⁶. In quanto segue, sulla base della nostra competenza, privilegeremo il ruolo delle prime, pur essendo consapevoli della parzialità dell'approccio e rimandando ad altri l'approfondimento sui restanti versanti.

Negli ultimi anni l'interesse per le valenze didattiche degli esiti della ricerca su L2 ha dato impulso a una nuova disciplina chiamata in Italia “didattica acquisizionale” (DA), definita da Vedovelli come «un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo della L2, non violi le sequenze implicazionali» (Vedovelli, 2003: 178). Su di essa ha suggerito riflessioni e proposte anche operative Stefano Rastelli (2009, 2010b), secondo cui la DA considera «gli elementi che favoriscono l'apprendimento e che sono tipici della classe di lingua» (Rastelli, 2009: 10) e li verifica con protocolli di ricerca sperimentali, cercando di armonizzare l'intervento didattico con i processi naturali di acquisizione. La DA è volta, in altri termini, a verificare come a certe condizioni la classe possa essere «il supporto migliore per imparare una lingua accidentalmente» (Rastelli, 2010a: 46).

In un'ottica di DA il docente procede pertanto tenendo conto degli esiti della ricerca acquisizionale, ma anche dei bisogni e dell'età dei discenti, della loro L1, di quanto insegnano glottodidattica, tipologia, linguistica generale e psicolinguistica (Rastelli, 2009; Andorno, 2006; Chini, 2009, 2012a e 2012b). Costituiscono esempi in tal senso il volume sull'apprendimento e la didattica dell'italiano a studenti universitari sinofoni curato da Rastelli nel 2010 (*Italiano di cinesi, Italiano per cinesi*), basato sugli esiti della ricerca sull'italiano L2 di sinofoni (cfr. per esempio, Banfi, 2003) e il lavoro di Della Putta, Visigalli (2010) sulla didattica del sintagma nominale italiano ad anglofoni. Altri utili punti di riferimento per la DA italiana sono offerti da convegni e pubblicazioni del Centro di Italiano per Stranieri CIS dell'Università di Bergamo, dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA) e dalla stessa rivista *on-line Italiano LinguaDue* che ci ospita. Riteniamo di particolare rilievo nell'ottica della DA i contributi al convegno CIS del 2006 intitolato *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2* (Grassi *et al.*, 2008).

Quanto esporremo rientra in tale filone di DA, riprendendo la riflessione svolta in precedenti lavori cui si rimanda per i dettagli (Chini, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, in stampa) e a partire dalla bibliografia internazionale e italiana sul tema del rapporto (e delle inevitabili differenze) fra ricerca acquisizionale e didattica delle lingue

⁶ Per un'introduzione alla glottodidattica rimandiamo ai recenti manuali di Ciliberti, 2012, e di Chini, Bosisio, 2014.

seconde/straniere⁷. In questa sede il nostro obiettivo è piuttosto introduttivo e funzionale al tema assegnatoci.

3. SPUNTI DALLA RICERCA SULL'ITALIANO L2, CON PARTICOLARE ATTENZIONE ALLA MORFOSINTASSI

Finora, nei suoi circa trenta anni di vita, la ricerca sull'italiano L2 si è interessata di alcune regolarità ricorrenti nei processi di acquisizione di tale lingua a vari livelli linguistici, soprattutto morfosintassi, poi testualità (Giacalone Ramat, 2003 sintetizza tali aspetti) e lessico (Bernini *et al.* 2008), più recentemente anche fonologia, prosodia e pragmatica (sintesi e bibliografia in Giacalone, Chini, Andorno, 2013; Chini, 2015 per prosodia e pragmatica), mentre si è occupata meno dei fattori responsabili della variazione, se non, in parte, per il ruolo della lingua materna (più o meno distante dall'italiano; pensiamo, per esempio, agli studi di Schmid, 1994 e Vietti, 2005, sull'italiano di ispanofoni; di Banfi, 2003; Valentini, 1992; Rastelli, 2010b, sull'italiano di cinesi). Ricorderemo qui solo alcuni risultati della ricerca sulla morfosintassi dell'italiano L2 in relazione a quanto suggeriscono in chiave didattica.

Il più ampio e antico progetto di ricerca sull'italiano L2, nato a metà degli anni '80, è il cosiddetto Progetto di Pavia, coordinato dapprima da Anna Giacalone Ramat e dal 2003 da Giuliano Bernini, prima attivo a Pavia, poi all'Università di Bergamo⁸. I dati di italiano L2 raccolti da tale Progetto riguardano 20 apprendenti (12-48 anni), con 8 madrelingue diverse (albanese, arabo, chichewa, cinese, inglese, morè, tedesco, tigrino), per un totale di ca. 120 ore di parlato (conversazioni-interviste nativo / non nativo), che è stato trascritto secondo specifiche convenzioni e per specifiche finalità di studio (Banca dati a cura di Andorno, 2001; Andorno, Bernini, 2003). Ad essi si sono aggiunti più recentemente dati trasversali soprattutto di apprendenti francofoni, sinofoni, tedescofoni e ispanofoni studiati in particolare dal punto di vista testuale e pragmatico-informativo (ad esempio, Chini, 2008; Rosi, 2009; Biazzi, Matteini, 2010).

L'approccio teorico scelto dal Progetto di Pavia è di tipo cognitivo-funzionale, quello metodologico dapprima longitudinale, poi anche trasversale. L'idea basilare sottostante a questo tipo di ricerca è quella di individuare, attraverso lo studio delle produzioni per lo più orali degli apprendenti, i principi che li guidano nella scoperta del rapporto fra forma (linguistica) e funzione nella lingua di arrivo, a partire da un lato dal bisogno comunicativo (e dalle nozioni che intendono codificare: ad esempio, quella del tempo), dall'altro sulla base di quanto l'input effettivo a disposizione (più o meno ricco, più o meno standard) offre a tal fine (lessico, desinenze verbali, ausiliari, pragmatica, ecc.), poggiando sulla facoltà di linguaggio e sulle esperienze linguistiche precedenti.

Gli studiosi del Progetto di Pavia fanno poi riferimento pure alla tipologia linguistica, che annovera un inventario di modalità di codifica, più o meno ampio, attestato nelle varie lingue del mondo (rimandiamo al recente WALS *World Atlas of Language Structure* a

⁷ Fra gli altri ricordiamo Ellis, 1997; Doughty, 2003; Hinkel, 2005; Housen, Pierrard, 2005, e, più specificamente, per l'ambito francese, Véronique, 2000, 2005, e Trévisiol-Okamura, Komur-Thillo, 2011.

⁸ Esso ha coinvolto linguisti di vari Atenei (Pavia, Bergamo, Milano Bicocca, Udine, Vercelli, Verona, Siena Stranieri, Torino, poi Verona e Modena-Reggio), alcuni dei quali negli anni '90 sono entrati anche in reti di ricerca europee su L2, ad esempio la rete creata dal Progetto ESF coordinato da Wolfgang Klein e Clive Perdue negli anni '80 e poi continuata nel Progetto sulle *Learner Varieties* coordinato dal MPI di Nimega nei due decenni successivi (Perdue, 1993; Hendriks, 2005).

cura di Haspelmath, Dryer, Gil, Comrie, 2005)⁹, e che consente di scoprire la maggiore o minore marcatezza delle forme linguistiche. Essendo le interlingue lingue naturali, si suppone che si applichino anche ad esse universali linguistici e gerarchie di marcatezza di validità più generale: per esempio si può supporre che pure in L2 valga l'Universale 29 di Greenberg (1976) per cui «Se una lingua presenta flessione, presenta sempre derivazione». Di conseguenza la flessione, fenomeno altamente formale, si svilupperà (nelle lingue e verosimilmente pure nelle interlingue) più tardi della derivazione, che è un processo in cui la semantica ha un peso maggiore (cfr. la differenza fra *libro/libri* e *libro/libraio*). Inoltre nell'evoluzione delle interlingue si ritiene che si possano rintracciare all'opera pure principi e fenomeni del mutamento linguistico studiati dalla linguistica storica (formazioni analogiche, semplificazioni paradigmatiche, ecc.). Se questo è in sintesi lo sfondo teorico del Progetto di Pavia cui faremo riferimento qui in modo precipuo¹⁰, possiamo ora ad alcuni suoi risultati sul piano dell'acquisizione della morfologia e della sintassi, con particolare attenzione alle sequenze di acquisizione riscontrate e ai possibili loro risvolti didattici.

Come ricorda Roberta Grassi nell'Introduzione al citato volume *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, i «tre impieghi glottodidattici primari dei risultati acquisizionali» consistono: «nel diagnosticare la competenza in ingresso, nel dirigere l'*input* istruttivo, nel valutare l'*output* conseguente» (Grassi, 2008: 14). Davanti alle produzioni degli apprendenti, la LA fornisce un orientamento utile in particolare in ordine al primo e al terzo fine, diagnosi e valutazione, e lo fa principalmente tramite appunto le sequenze acquisizionali, riscontrate per diversi ambiti specie morfosintattici dell'italiano L2 (come di altre L2). Esse attestano che soggetti con L1 diversa, studiati longitudinalmente per un periodo più o meno lungo, acquisiscono nello stesso ordine (stadio 1 > stadio 2 > stadio n) alcune regole, nozioni e sottosistemi di L2 (ad esempio, strutture negative, interrogative, morfologia verbale), pur percorrendo la sequenza con velocità diverse, in dipendenza da vari fattori (la maggiore o minore marcatezza della struttura; la maggiore o minore distanza genetica e strutturale dalla L1 dell'apprendente; fattori extralinguistici come età, motivazione, esposizione all'*input*, attitudine alle lingue, ecc.).

Un aspetto di tali stadi, interessante sia in chiave teorica che didattica, è la loro valenza implicazionale: il raggiungimento dello stadio 3 implica l'acquisizione delle strutture degli stadi 1 e 2, il che ha un chiaro risvolto diagnostico e prognostico, fornendo un punto di orientamento anche per la programmazione didattica, in considerazione della cosiddetta "insegnabilità" (vd. *infra*). Come ha mostrato la ricerca internazionale, le regolarità di sviluppo in L2 paiono valere sia per l'apprendimento in contesto "naturale" che in contesto istituzionale (scolastico). Per tale motivo riprendiamo alcune sequenze emerse dalla ricerca sull'italiano L2 a partire dagli anni '80, all'interno del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat, 2003), in vista di una possibile loro applicazione didattica.

Le sequenze finora scoperte non coprono tutti gli aspetti della grammatica dell'italiano, ma riguardano ormai diversi suoi settori, per lo più morfosintattici (forse più di quanti ne siano stati evidenziati per altre L2 molto studiate, come il francese o il

⁹ Cfr. <http://wals.info/index> e a Grandi, 2003 per un'introduzione.

¹⁰ Non è qui possibile riassumere gli esiti di tali ricerche, riportati nel dettaglio nell'opera collettiva *Verso l'italiano* curata da Giacalone Ramat, 2003, poi in Bernini, Spreafico, Valentini, 2008, oltre che in molti articoli di singoli studiosi e in lavori di sintesi cui rimandiamo (Banfi, 1993; Giacalone Ramat, 1993, 2007; Vedovelli, 2002; Bernini, 2010; Giacalone, Chini, Andorno, 2013).

tedesco): la morfologia verbale e nominale, i pronomi clitici, la negazione, la connessione interproposizionale, la subordinazione, la modalità, gli ordini marcati, le strategie anaforiche¹¹. Le tre sequenze che riportiamo riguardano la prima l'acquisizione di tempi e modi verbali dell'italiano, la seconda l'acquisizione dell'accordo di genere, la terza lo sviluppo dei vari tipi di subordinate avverbiali (il segno ">" significa che ciò che sta a sinistra del segno > è appreso prima di ciò che sta a destra).

(1) presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro
> condizionale > congiuntivo (Banfi, Bernini, 2003: 90)

La seguente Tabella riporta il nome (pseudonimo, in realtà) di alcuni dei soggetti della Banca dati del Progetto di Pavia (Andorno, 2001) su cui la sequenza in (1) si basa, evidenziando bene il carattere implicazionale di tale tipo di sequenze. Come si nota, un soggetto che usa l'imperfetto ha di norma acquisito pure una forma di passato composto e una forma di presente, non necessariamente conosce però futuro e condizionale.

Tabella 1: *Sequenze di apprendimento del sistema verbale in italiano L2 (Banfi, Bernini, 2003: 90)*¹²

<i>Apprendente, L1 età</i>	<i>Pres./inf.</i>	<i>(Aus) PP</i>	<i>Imperfetto</i>	<i>Futuro</i>	<i>Condizionale</i>	<i>Congiuntivo</i>
Hagos, tigrino 15 a.	-	-	-	-	-	-
Chu, cinese 17 a.	+	+	-	-	-	-
Markos, tigrino 20 a.	+	+	+	-?	-	-
John, inglese 20 a.	+	+	+	+	+/-	-
Antje, tedesco 20 a.	+	+	+	+	+	-
Matthias, tedesco 22 a.	+	+	+	+	+	+

Le sequenze in (2) e (3) riguardano l'acquisizione di altri aspetti della morfologia e sintassi dell'italiano: l'accordo di genere e la subordinazione avverbiale:

(2) anaforico di 3a sg. > articolo determinativo (>) articolo indeterminativo
> aggettivo attributivo > aggettivo predicativo (>) participio passato
(Chini, 1995: 285)

(3) causali > temporali > finali > ipotetiche > concessive
(Berruto, 2001: 27)

In estrema sintesi l'accordo di genere del pronome anaforico *lui/lei* è appreso prima e con minore difficoltà di quello dell'articolo e prima ancora di quello dell'aggettivo e del participio passato variabile; fra le subordinate, le più precoci sono le causali e poi le temporali, mentre decisamente più tarde sono ipotetiche e concessive. Gli studiosi hanno cercato di spiegare il perché di tali sequenze e del loro carattere implicazionale,

¹¹ Si vedano per i dettagli i capp. 3-6 di Giacalone Ramat, 2003, per una rassegna sintetica Chini, 2005: 94-105.

¹² Come nella nostra fonte, i segni utilizzati nella Tabella hanno il seguente valore: + = presenza; +? = presenza con significativi problemi nell'uso; +/- = presenza su un numero limitato di tipi lessicali; - = assenza.

evidenziando di solito nelle forme più a destra delle scale tratti via via più marcati, semanticamente e/o formalmente, meno salienti o meno frequenti, tratti meno centrali del sistema, meno utili comunicativamente, tratti talora in via di indebolimento pure in processi di mutamento linguistico e di *attrition*. I fattori invocati solitamente a spiegazione delle sequenze si possono pertanto sintetizzare così:

- carattere basilico o, al contrario, marcato di certe forme (es. Berretta, 1995);
- loro frequenza;
- loro centralità-prototipicità;
- loro salienza (percettiva);
- loro utilità comunicativa;
- ruolo degli universali linguistici nell'evidenziare gerarchie di marcatezza di regole, categorie e tratti linguistici (Giacalone Ramat, 2009);
- altri principi attivi nella dinamica e nel mutamento delle lingue (es. economia; cfr. Giacalone Ramat, 2003, cap. 1 e riferimenti).

Il progresso lungo queste sequenze si inserisce inoltre in un graduale movimento osservato in L2 da strutture a base pragmatica e lessicale a strutture più grammaticalizzate e sintattiche (capp. 3-5 di Giacalone Ramat, 2003, e *infra*, Tabella 2).

Le ricadute in chiave didattica di tali sequenze sono abbastanza prevedibili: ha senso insegnare le strutture linguistiche nell'ordine in cui emergono naturalmente nella competenza in fieri di un apprendente, e non è sensato pretendere troppo presto che siano usate correttamente le strutture che si collocano in una fase avanzata della sequenza (per esempio, in (1) il congiuntivo, in (2) l'accordo del participio passato, in (3) la frase concessiva). Ciò non significa che tali strutture non debbano essere presenti nell'*input* del docente fino a quando l'apprendente non sia pronto a impararle, ma solo che non ci si può attendere che esse vengano usate correttamente prima che siano apprese strutture più precoci (come, rispettivamente, il passato composto o prossimo, l'accordo dell'articolo, le frasi finali).

Le sequenze acquisizionali possono essere tradotte in chiave didattica alla luce della cosiddetta *teachability hypothesis* o "ipotesi della insegnabilità" formulata da Manfred Pienemann (1986), secondo cui ha senso insegnare (ed è pertanto "insegnabile") solo ciò che è imparabile da parte di uno specifico apprendente in un certo momento del suo percorso acquisizionale, in quanto «l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale» (Pienemann, 1986: 313), cioè se l'apprendente è "pronto". Varie ricerche di Pienemann e altri lo hanno dimostrato¹³. Nella successiva sua Teoria della Processabilità Pienemann (1998, 2005) fornisce una cornice teorica per tale ipotesi, spiegando che a ogni stadio l'apprendente può produrre e comprendere solo le forme di L2 che il suo "processore" linguistico (una sorta di elaboratore mentale della lingua) riesce a trattare in quel momento. Le strutture presenti ai vari stadi prevedono costi di processazione linguistica progressivamente maggiori, insostenibili per chi si trova a uno stadio più basso. Per tale motivo sarebbe (quasi) inutile insegnare o pretendere

¹³ L'ipotesi di Pienemann (1986) è abbastanza condivisa oggi, pur con alcune precisazioni: infatti non varrebbe per tratti variazionali non evolutivi, per cui non si riscontrano chiare sequenze acquisizionali. Zobl ha poi proposto che se l'istruzione punta su tratti marcati, essa comporta pure l'acquisizione di tratti meno marcati ad essi associati (si tratta della *Projection Hypothesis* di Zobl, 1983; cfr. Ellis, 1997: 64-65).

dall'apprendente che sappia gestire strutture di stadi molto più avanzati di quello in cui si colloca. Non è qui possibile entrare nei dettagli di tale teoria e dei suoi stadi (proposti per la morfologia e per la sintassi)¹⁴. Essa ci pare di particolare interesse anche perché è stata convalidata da alcune sperimentazioni didattiche sull'italiano L2 (Bettoni, Di Biase, 2008; Whittle, 2015) e recentemente è stata applicata all'italiano L2 in modo sistematico (Di Biase, Bettoni, 2015).

Nell'interpretazione del carattere sequenziale dell'acquisizione riteniamo pure utile per il docente conoscere l'esito degli studi condotti a livello europeo, già negli anni '80, sulle caratteristiche delle varietà di apprendimento di diverse lingue europee (fra cui l'inglese, il tedesco e il francese) studiate nel contesto migratorio (Klein, Perdue, 1992 e 1997). Tali studi concordemente riscontrano in successione tre tipi di varietà, chiamate varietà prebasica, basica e postbasica, caratterizzate dai seguenti tratti e principi (cfr. Bernini, 2005: 125), anch'essi rilevanti, a nostro parere, in chiave didattica:

Tabella 2: *Caratteristiche strutturali delle diverse fasi delle varietà di apprendimento (Bernini, 2005: 125)*

<i>Caratteristiche</i>	<i>Varietà di apprendimento</i>		
	<i>prebasica</i>	<i>basica</i>	<i>postbasica</i>
Categorie grammaticali	nessuna	predicato e argomenti	nomi, verbi
Morfologia	nessuna	forma base dei verbi	verbi e nomi flessi
Organizzazione dell'enunciato	pragmatica	semantica	sintattica
Dipendenza dal contesto	estrema	minore	bassa

Le varietà o interlingue degli apprendenti pertanto non comprendono da subito categorie e regole grammaticali vere e proprie, uguali a quelle della lingua d'arrivo e molto specifiche (ad esempio, accordo di numero o genere nell'articolo, flessione di tempo e modo del verbo, ecc.), ma attraversano fasi sorprendentemente simili in tutte le L2, fasi che risultano governate dapprima da principi pragmatici e semantici generali. Ricordiamo, ad esempio, il principio pragmatico (*Focus last*) della varietà prebasica (e basica), che prevede che il costituente informativamente più rilevante (*in focus*) stia alla fine dell'enunciato, oppure il principio semantico della varietà basica *Controller first*, che induce a collocare all'inizio dell'enunciato il costituente che esprime il controllore dell'evento (spesso si tratta di un agente, ma non necessariamente), senza ancora tener conto delle funzioni sintattiche (soggetto, oggetto, ecc.) svolte dal costituente stesso nella frase e delle varie regole sintattiche vigenti nel sistema di arrivo (accordo soggetto-predicato, posizione del verbo finito, ecc.).

Per il docente di L2 conoscere tali principi, insieme alle suddette sequenze, può servire a interpretare tappe, difficoltà ed "errori" dei suoi alunni e a programmare la sua didattica in modo più produttivo e realistico. L'intervento didattico dovrà tenere conto di tali successive varietà, non partendo, per esempio, a tappeto con liste di regole e

¹⁴ Tale teoria rimanda per l'architettura del processore al modello psicolinguistico di Levelt, 1989, e si rifà alla Grammatica Lessico-Funzionale di Bresnan, 2001, come modello formale..

paradigmi da imparare, che verrebbero magari memorizzati dall'alunno, ma non veramente acquisiti, non essendoci un'impalcatura di sistema in cui inserirli. Riflessioni esplicite e fini sulla morfologia di nomi e verbi hanno senso pertanto solo e soprattutto se l'apprendente ha almeno raggiunto la varietà basica e sta elaborando la varietà postbasica, con alcune categorie grammaticali. Nelle fasi precedenti l'insegnamento servirà soprattutto se, nel rispetto delle tappe evolutive naturali, creerà le occasioni per esporre l'apprendente a un *input* ricco, comprensibile e motivante, su cui questi potrà applicare i procedimenti naturali di costruzione dell'interlingua e da cui ricaverà dapprima lessico e formule utili alla comunicazione in L2, magari insieme ad alcuni tratti formali ricorrenti e salienti.

La presenza nell'*output* dell'apprendente, cioè nelle sue produzioni, orali o scritte, di strutture apparentemente corrette non deve trarre in inganno il docente circa la loro effettiva acquisizione e tanto meno circa una loro elaborazione (o *processing*) *native-like* (sul *processing* in L2, cfr. Rastelli, 2013). Essa potrà accelerarne l'acquisizione effettiva, ma servirà sempre un certo tempo perché il sistema linguistico dell'apprendente incorpori regole e costruzioni della lingua di arrivo. Non basta la loro memorizzazione, anche se questa può essere utile e può preparare l'acquisizione.

Naturalmente il docente non deve solo decidere quando insegnare le strutture di L2, ma anche a che cosa dare la priorità (ad esempio, lessico, pragmatica, pronuncia, parlato e/o scritto? lingua della comunicazione o lingua dello studio? funzionalità comunicativa o correttezza formale?), deve tener conto del contesto di apprendimento, dei bisogni, linguistici, socio-affettivi e cognitivi del discente, degli obiettivi dell'istituzione scolastica in cui opera, oltre che del più ampio quadro nazionale ed europeo. Per tutte queste decisioni la linguistica acquisizionale è meno pertinente e sarà opportuno tener conto piuttosto dei suggerimenti provenienti dalla glottodidattica (Ciliberti, 2012; Chini, Bosisio, 2014, specialmente i capp. 4 e 6 di Bosisio). Inoltre, come suggerisce Rastelli (2009), anche in ragione di tali aspetti, il docente di L2 potrà decidere di anticipare alcune strutture linguistiche magari non facili, ma utili: il lessico di base e quello delle discipline studiate, alcune formule pragmaticamente rilevanti (ad esempio, domande di chiarimento; richieste, domande e risposte cortesi; scuse, ecc.).

4. IL RUOLO DELL'*INPUT* E DEL *FEEDBACK* DELL'INSEGNANTE

Per l'alunno alloglotto le fonti di *input* in italiano sono molteplici, dai compagni di scuola e gioco, ai media, vecchi e nuovi, spesso lo sono anche gli stessi familiari con cui vive in Italia¹⁵. Una fonte qualificata di *input* in varietà anche alte e formali, standard di italiano gli proviene molto spesso dal parlato e dallo scritto (dai testi scritti) proposto dall'insegnante. Data la forte responsabilità di quest'ultimo sull'*input* (soprattutto, ma non solo) standard e formale offerto al discente (alloglotto e non), terminiamo queste note con qualche riflessione in merito.

¹⁵ Rimandiamo, per esempio, a quanto emerso da un'indagine condotta nel 2012 nel Pavese (e poi in Piemonte) fra alunni dai 9 ai 15 anni con origini non italiane. Molto spesso (nel 70% dei casi) essi affermano che l'italiano è presente nella loro famiglia insieme ad altre lingue; riportano poi che i loro familiari parlando con loro usano l'italiano insieme alla lingua d'origine nel 40% dei casi, mentre il completo passaggio o *shift* all'italiano è più contenuto (10-12% dei genitori, 30% dei fratelli; Chini, 2014).

Recenti studi acquisizionali condotti in classe, spesso in ottica sperimentale, offrono utili criteri al docente per organizzare il suo “input istruttivo” in L2 (ad esempio, Nizgorodcew, 2007; per vari aspetti, cfr. pure Piske, Young-Scholten, 2009 e studi in Valentini, 2016). Dopo una stagione glottodidattica contrassegnata dall’ottica comunicativa e contenutistica, essi confermano l’importanza della cura dell’input in L2 da parte del docente. Tale *input* deve essere non solo abbondante e comprensibile, motivante, come suggeriva Krashen (1985) nella sua Ipotesi dell’Input, ma anche interattivo e coinvolgente, stimolando il discente a intervenire, cioè a produrre output e a lavorare su di esso, come suggeriscono l’Ipotesi dell’Interazione di Long (1996) e l’Ipotesi dell’output di Swain (1985)¹⁶. Più precisamente l’*input* del docente può essere:

- focalizzato (solo) sul contenuto;
- focalizzato (anche, difficilmente solo) sulla forma.

L’attenzione didattica alla forma di L2 può essere incidentale, quasi una parentesi all’interno di momenti a dominanza comunicativa, magari a partire da un fraintendimento, da un problema comunicativo o da una espressione del discente non corretta, da cui può prendere le mosse la riflessione, anche metalinguistica, con alcuni approfondimenti sulle forme (*focus on form*). In alternativa vi può essere una focalizzazione più sistematica sulle forme (*focus on forms*; Long, 1996), almeno in specifici momenti didattici (sul *focus on form* in classe, cfr. Doughty, Williams, 1998). Le ricerche mostrano che si raggiungono risultati migliori, specie su forme marcate della lingua d’arrivo, quando la didattica prevede non solo la focalizzazione sui contenuti, ma pure momenti con *focus on form* o *on forms* (cfr. meta-analisi di Norris, Ortega, 2000). Questo può avvenire ricorrendo, per esempio, a mezzi che migliorano la salienza, prosodica e uditiva o visiva delle forme di L2 (sottolineature, evidenziazioni foniche o visive), alla spiegazione metalinguistica di regole di L2, specie se complesse.

Il primo riscontro sul discente di tali pratiche è il suo rendersi conto (*noticing*) delle forme e strutture di L2. Secondo Schmidt e la sua Ipotesi del *noticing* (Schmidt, 1995 e 2001) questo sarebbe la condizione necessaria e sufficiente per convertire l’*input* in *intake* (Schmidt, 1990:130), per agevolare cioè la sua interiorizzazione in vista della costruzione di una grammatica di interlingua. Non tutti accettano tale Ipotesi, soprattutto nella sua versione forte, per cui essa è stata in parte ridimensionata dallo stesso Schmidt, anche se si riconosce il ruolo del *noticing* e più in generale dell’attenzione nell’apprendimento di L2 (sul ruolo di queste e altre variabili cognitive, cfr. Robinson, 2001).

Si apre qui un’ulteriore controversia cui possiamo solo fare cenno, ma che soggiace a tutta la questione relativa al ruolo dell’insegnamento nell’apprendimento di L2. Si tratta della questione dell’esistenza o meno di un’interfaccia (forte o debole) fra apprendimento di L2 (esplicito, consapevole, tipicamente favorito dall’insegnamento) e sua acquisizione implicita (automatizzata o proceduralizzata, interiorizzata). Vi abbiamo già fatto cenno in occasioni precedenti (Chini, 2011: par. 3), cui rimandiamo, ricordando che ultimamente è piuttosto accreditata una posizione mediana di “interfaccia debole” (Ellis, 2005): si ritiene cioè che la conoscenza esplicita possa favorire (non però determinare, come vorrebbe la versione forte) il formarsi di quella implicita, in particolare per alcune regole e ad alcune condizioni (se l’apprendente è “pronto”), o per lo meno si asserisce che l’apprendimento esplicito, facente leva su spiegazioni ed esercizi anche di stampo metalinguistico, possa condurre alla conoscenza implicita tramite la pratica e l’automatizzazione di conoscenze esplicite da essa favorita (DeKeyser, 2003).

¹⁶ Un quadro complessivo e lucido sul ruolo dell’*input* e dell’interazione in L2 è fornito da Gass, 1997.

Su tale sfondo riteniamo vada rivalutato l'apporto della lezione di grammatica in L2, a certe condizioni, come mezzo utile per focalizzare periodicamente l'attenzione sulla forma e anche per soddisfare esigenze di tipo cognitivo, soprattutto, in apprendenti di età adolescenziale o adulta¹⁷. Sarà cura del docente attingere a descrizioni grammaticali aggiornate e fondate e, possibilmente, favorire nel discente un approccio induttivo e ragionato alla grammatica di L2, del tipo di quello suggerito per i nativi da Lo Duca nei suoi *Esperimenti grammaticali* (2004 [1997]), un approccio che sia anche motivante e gratificante.

Un tema collegato a quanto appena esposto è quello del *feedback* fornito dal docente al discente, in particolare quando questi produce forme che risultano errate secondo la norma standard. Tale *feedback* si può leggere anche come un tipo molto particolare e qualificato di input. Anche il *feedback* del docente può essere più o meno esplicito, segnalando solo che vi è un problema (*prompt*) o fornendo la riformulazione corretta (*recast*), eventualmente dando al discente la regola da seguire, con una modalità metalinguistica esplicita. Esemplichiamo: per enunciati errati come **Ieri sera ho andato a ballare con i miei amici* le risposte del docente (a parte fare finta di nulla e puntare solo sulla comunicazione, scelta legittima in certi momenti) possono essere varie e più o meno esplicite (cfr. Grassi, 2010: 113), nell'ordine dal meno al più esplicito:

1. la sollecitazione, più o meno chiara, a una correzione (*prompt*): ad esempio, *Come hai detto?*
2. la riformulazione corretta di quanto detto dal discente (*recast*), più o meno enfaticata, piuttosto implicita: ad esempio, *[Ab]Sei andato a ballare.*
3. l'informazione metalinguistica, una modalità molto esplicita: ad esempio, *Devi usare un altro ausiliare.*

Correggere esplicitamente l'errore, fornendo la forma corretta e magari un commento metalinguistico, pare essere una strategia molto efficace (Ellis, Loewen, Erlam, 2006; Russel, Spada, 2006), mentre correzioni implicite e indirette, con riformulazioni (*recasts*) o con ripetizioni e sollecitazioni (*prompts*), non sono sempre altrettanto efficaci, pur essendo meno problematiche per la "faccia" del discente. In generale le parti dell'*input* su cui ci si sofferma esplicitamente, con sequenze di negoziazione del significato ed esplicita attenzione alla forma, sono ottime candidate a promuovere l'acquisizione (Lyster, Saito, 2010; Grassi, 2010 e riferimenti). Al contrario, evitare di correggere l'apprendente proponendo un *input* centrato solo sulla comunicazione in L2, come suggeriscono alcuni metodi comunicativi, può aiutare lo sviluppo della competenza comunicativa e della fluenza, ma non ad imparare strutture e regole difficili di L2.

La scelta del tipo di *feedback* va pure correlato all'età dell'apprendente (cfr. meta-analisi di Lyster, Saito, 2010): i più giovani sembrano più sensibili al *feedback* correttivo, più ai *prompts* che alle riformulazioni. Fattori contestuali e individuali incidono pure sull'appropriatezza del *feedback*, per cui è piuttosto rischioso proporre generalizzazioni (Ellis, 1994 e 2008³: 884-899).

¹⁷ Per l'insegnamento della grammatica in L2 rimandiamo almeno a Andorno, Ribotta, 1999-2000, ai contributi di Bettoni, 2008; Lo Duca, 2008; Andorno, 2008 in Grassi *et al.*, 2008; più recentemente a Andorno, 2014 e a Whittle, Nuzzo, 2015.

Riprendendo quanto esposto al par. 2, la ricerca suggerisce poi al docente una correzione qualitativamente, oltre che quantitativamente, mirata (Bettoni, 2010: 179). Essa deve tener conto di ciò che è imparabile, dunque insegnabile (e correggibile), a partire da sequenze acquisizionali e *readiness* dell'apprendente (Pienemann, 1986; Andorno, 2006; Bettoni, 2010; Grassi, 2010), soffermandosi soprattutto su tratti che risultano problematici e complessi sulla base delle teorie, linguistiche e psicolinguistiche, e dell'esperienza didattica (Ellis, 2006: 34; Pienemann, 1998, 2005)¹⁸. Il *feedback* correttivo sarà particolarmente utile nel caso di: forme con ridotta salienza percettiva, scarsa trasparenza, codificazione complessa o variabile, forme rare o irregolari (sintesi in Grassi, 2010: 120). Inoltre pare più produttivo che il docente gestisca un errore per volta, in quanto risultano poco efficaci, se non demotivanti, interventi correttivi effettuati su tutti gli errori degli apprendenti (Bettoni, 2010). Se è vero che “sbagliando si impara”, la ricerca ha mostrato che si impara soprattutto se si viene corretti esplicitamente e quando si è pronti.

In sintesi, né la correzione né il riferimento esplicito alla grammatica vanno demonizzati nell'insegnamento di L2, anzi a certe condizioni essi sono mezzi utili per focalizzare periodicamente l'attenzione sulla forma e soddisfare esigenze di tipo cognitivo, magari a partire dalla spiegazione di forme del discente “errate” dal punto di vista del target.

5. CONCLUSIONE

In sintesi riteniamo che la ricerca acquisizionale inviti il docente di italiano L2 a tener presenti alcuni suggerimenti, che in parte abbiamo trattato in questa sede e/o sviluppato in articoli recenti (Chini, 2012a e 2012b). Essi riguardano:

- il modo di considerare il processo acquisizionale e le produzioni linguistiche degli apprendenti, alla luce di tappe, sequenze e difficoltà emerse negli studi acquisizionali, non solo in relazione all'obiettivo finale della piena competenza, orale e scritta in L2, raggiungibile solo in tempi lunghi. In tal senso la linguistica acquisizionale fornisce un'utile chiave di lettura del processo di apprendimento in corso, dei suoi ostacoli e condizionamenti, promuovendo aspettative e valutazioni più realistiche nel docente;
- la lettura delle interlingue degli apprendenti all'interno del più vasto novero delle “lingue umane possibili”, governate da principi generali e soggiacenti a generalizzazioni (ad esempio, universali linguistici) e tendenze (economia, scelta per il meno marcato) di vasta portata, studiate dalla tipologia linguistica, dalla linguistica generale e storica; il docente è invitato a vedere le interlingue non tanto come “cumuli di errori”, scimmiettamenti delle “vere lingue”, ma come varietà linguistiche naturali, dotate di una certa autonomia e sistematicità, rispondenti normalmente ai suddetti principi e tendenze;

¹⁸ In tale quadro ci pare che un approccio *Focus on Form*, che tratta solo gli errori che emergono incidentalmente nell'interazione della classe, mantenendo il focus prevalente sulla comunicazione, alla lunga risulti poco soddisfacente sia empiricamente, in quanto dà risultati non sempre ottimali (Norris, Ortega, 2000: par. 3), sia teoricamente, poiché si affida al puro caso e non a un sillabo scientificamente fondato.

- la maggiore consapevolezza circa l'importanza dell'input in L2 che il docente deve fornire ai discenti, possibilmente ricco, motivato, commisurato al livello dei discenti, e circa il ruolo di varie tecniche favorevoli al *noticing* di alcune sue parti;
- la gradazione dei contenuti grammaticali su cui via via concentrare l'attenzione, con modalità adeguate all'età dei discenti, in momenti orientati sulla forma che non devono esaurire l'intera proposta didattica in L2, ma che è opportuno prevedere. Tale gradazione deve sia seguire criteri di utilità comunicativa e interazionale (privilegiando dapprima lessico e formule), ma soprattutto tener conto delle sequenze acquisizionali osservate, laddove sono state studiate, più in generale non deve prescindere dalla "processabilità" delle stesse strutture (Pienemann, 1998 e 2007);
- la calibratura del *feedback* e degli interventi di correzione del docente, più nello specifico, stabilendo una gerarchia fra gli errori e correggendo selettivamente, un errore per volta (Bettoni, 2010), privilegiando interventi anche espliciti su forme della lingua d'arrivo "processabili" nello stadio in cui il discente si trova.

Sulla scorta di questi e altri suggerimenti di didattica acquisizionale è ora auspicabile che si intensifichi anche in Italia la ricerca sperimentale condotta in classe sulla reale efficacia delle indicazioni emerse dai primi decenni di vita della linguistica acquisizionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2001), *Banca dati di Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD-Rom, Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica.
- Andorno C. (2006), "Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica", in Bosc F., Marelli C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino, pp. 86-111.
- Andorno C. (2008), "Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?", in Grassi *et al.* (a cura di), Guerra, Perugia, pp. 123-142.
- Andorno C. (2014), "Grammatica e competenza metalinguistica", in Chini, Bosisio (a cura di), pp. 115-131.
- Andorno C., Bernini G. (2003), "Premesse teoriche e metodologiche", in Giacalone Ramat (a cura di), pp. 27-36.
- Andorno C., Ribotta P. (1999-2000), *Insegnare e imparare la grammatica*, Paravia, Torino.
- Balboni P. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.
- Balboni P. (2008), "Linguistica Acquisizionale e Glottodidattica", in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 23-34.
- Banfi E. (1993), "Italiano come L2", in Banfi E. (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 35-102.
- Banfi E. (2003) (a cura di), *Italiano di cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 70-115.

- Bernini G. (2005), “La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell’acquisizione di L2”, in Costamagna L., Giannini S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*, Il Calamo, Roma, pp. 121-150.
- Bernini G. (2010), “Acquisizione dell’italiano come L2”, in Simone R. (diretta da), *Enciclopedia dell’italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma, vol. 1, pp. 139-140: [http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_\(Enciclopedia-dell-Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_(Enciclopedia-dell-Italiano)/).
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2008) (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell’acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- Berretta M. (1995), “Morphological markedness in L2 acquisition”, in Simone R. (a cura di), *Iconicity in language*, Benjamins, Amsterdam, pp. 197-233.
- Berruto G. (2001), “L’emergenza della connessione interproposizionale nell’italiano di immigrati. Un’analisi di superficie”, in *Romanische Forschungen*, 113, pp. 1-37.
- Bettoni C. (2008), “Quando e come insegnare grammatica”, in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 55-68.
- Bettoni C. (2010), “Come gestire l’errore grammaticale”, in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 163-182.
- Bettoni C., Di Biase B. (2008), “Teaching learnable grammar”, in Occhipinti E. (ed.), *New approaches to teaching Italian language and culture*, Cambridge Scholars, Newcastle, pp. 119-139.
- Biazzi M., Matteini I. (2010), “Referents and topics in narratives by Chinese Learners of Italian”, in Chini M. (a cura di), *Topic, struttura dell’informazione e acquisizione linguistica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-157.
- Bosisio C. (2014), “La glottodidattica oggi: scienza (interdisciplinare) dell’educazione (pluri)linguistica”, in Chini, Bosisio (a cura di), pp. 33-45.
- Bresnan J. (2001), *Lexical-functional syntax*, Blackwell, Oxford.
- Calleri D. (2008), “Le preposizioni italiane: una categoria ‘debole’”, in Bernini *et al.* (a cura di), Guerra, Perugia, pp. 37-52.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2005), *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2008), “Spunti comparativi sulla testualità nell’italiano L2 di tedescofoni e ispanofoni”, in Bernini *et al.* (a cura di), Guerra, Perugia, pp. 301-339.
- Chini M. (2009), “Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)”, in *Italiano LinguaDue*, I, pp. 185-202: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/439>.
- Chini M. (2011), “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, III, 2, pp. 1-22: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.
- Chini M. (2012a) “Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali sull’italiano L2”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. Numero monografico *L’italiano L2 nella scuola secondaria di secondo grado*, a cura di Bosisio C., Cambiagli B., Zanolà M., XLIV, 1, pp. 69-91.
- Chini M. (2012b), “Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2”, in S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, pp.123-140.
- Chini M. (2012c), “Spunti per la didattica linguistica a partire da alcuni recenti filoni di studio di L2”, in Bonvino E., Luzi E., Tamponi A.R. (a cura di), *(Far) apprendere*,

- usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*, Bonacci, Roma, pp. 61-74.
- Chini M. (2014), "Italianizzazione di immigrati a Pavia e a Torino a distanza di dieci anni (2002-2012)", in Banfi E., Maraschio N. (a cura di), *Città d'Italia. Dinamiche linguistiche postunitarie*, Edizioni della Crusca, Firenze, pp. 209-234.
- Chini M. (2015) (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2016), "Trent'anni di studio sull'italiano L2: qualche bilancio e qualche prospettiva", relazione invitata presentata al Convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana SILFI, Madrid, 5 aprile 2016 (in stampa in *Acquisizione e didattica dell'italiano*, a cura di Borreguero M.).
- Chini M. (in stampa), "Riflessioni sul contributo della linguistica acquisizionale alla didattica di L2", in Corrà L. (a cura di), *L'educazione linguistica nelle classi multietniche*, Aracne, Roma.
- Chini M., Bosisio C. (2014) (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Chini M., Desideri P., Favilla M.E., Pallotti G. (2007) (a cura di), *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- DeKeyser R. (2003), "Implicit and explicit learning", in Doughty, Long (eds.), pp. 313-349.
- Della Putta P., Visigalli M. (2010), "Come aiutare l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano: confronto fra tre percorsi glottodidattici rivolti a studenti anglofoni", in *Italiano LinguaDue*, II, 2, pp. 23-52:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/821/1062>.
- Di Biase B., Bettoni C. (2015), "The development of Italian as a second language", in Bettoni C., Di Biase B. (eds.), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, The European Second Language Association, Amsterdam, pp. 117-148.
- Doughty C. (2003), *Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement*, in Doughty, Long (eds.), pp. 256-310.
- Doughty C.J., Long M.H. (eds.) (2003), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Doughty C.J., Williams J. (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis N.C. (2005), "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", in *Studies in Second Language Acquisition*, XXIV, pp. 305-352.
- Ellis R. (1994; 2008³, ampliata), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (1997), *SLA research and language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2006), "Researching the effects of Form-Focussed instruction on L2 acquisition", in Bardovi-Harlig K., Dörnyei Z. (eds.), *Themes in SLA Research: AILA Review*, 19, pp. 18-41.
- Ellis R., Loewen S., Erlam R. (2006), "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar", in *Studies in Second Language Acquisition*, XXVIII, 2, pp. 339-368.
- Gass S. M. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, Erlbaum, Mahwah NJ.

- Gass S., Selinker L. (2008³ [1994]), *Second language acquisition. An introductory course. Third Edition*, Routledge, New York.
- Giacalone Ramat A. (1993), "Italiano di stranieri", in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat A. (2007), "On the road': verso l'acquisizione dell'italiano lingua seconda", in Chini *et al.* (a cura di), pp. 13-42.
- Giacalone Ramat A. (2009), *Typological Universals and Second language Acquisition*, in Scalise S., Magni E., Bisetto A. (eds.), *Universals of Language Today*, Springer, Amsterdam, pp. 253-272.
- Giacalone Ramat A. (2003) (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Chini M., Andorno C. (2013), "Italiano come L2", in Iannaccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, tomo primo, Bulzoni, Roma, pp. 149-205.
- Grandi N. (2003), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- Grassi R. (2008), "Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?", in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 9-20.
- Grassi R. (2010), "Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto", in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 103-127.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (2008) (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (2010) (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia.
- Greenberg J. H. (1976 [1963]), "Alcuni universali della grammatica con particolare riferimento all'ordine degli elementi significativi", in Ramat P. (a cura di), *La tipologia linguistica*, il Mulino, Bologna, pp. 115-154.
- Haspelmath M., Dryer M.S., Gil D., Comrie B. (2005) (eds.), *World Atlas of Language Structure*, Oxford University Press, Oxford (vd. anche <http://wals.info/index>).
- Hendriks H. (2005) (ed.), *The structure of learner varieties*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hinkel E. (2005) (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Erlbaum, Mahwah NJ.
- Housen A., Pierrard M. (2005) (eds.), *Investigations in instructed second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Klein W., Perdue C. (1992), *Utterance structure: Developing grammars again*, Benjamins, Amsterdam.
- Klein W., Perdue C. (1997), "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", in *Second Language Research*, XIII, pp. 301-347.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- Levelt W. J. M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, The MIT Press, Cambridge MA.
- Lo Duca M. G. (2004 [1997]), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2008), "Costruire un sillabo di italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", in Grassi *et al.* (a cura di), pp. 99-121.
- Long M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 413-468.

- Lyster R., Saito K. (2010), "Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, XXXII, pp. 265-302.
- MIUR (2015), Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Diversi da chi?*, settembre 2015:
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915>.
- Nizgorodcew A. (2007), *Input for instructed L2 learners. The relevance of relevance*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Norris J., Ortega L. (2000), "Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis", in *Language Learning*, DIX, pp. 417-528.
- Perdue C. (1993) (ed.), *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Philp J., Oliver R., Mackey A. (2008) (eds.), *Second Language Acquisition and Younger Learner: Child's Play?*, 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, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (2007), "La Teoria della Processabilità: elaborazione linguistica e acquisizione della seconda lingua", in Chini *et al.* (a cura di), pp. 65-81.
- Pienemann M. (2005) (ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Piske Th., Young-Scholten M. (2009) (eds.), *Input matters in SLA*, Multilingual Matters, Bristol.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (2010a), "La didattica acquisizionale: ragioni, metodo e critica", in Rastelli (a cura di), pp. 45-61.
- Rastelli S. (2010b) (a cura di), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- Rastelli S. (2013), *Il processing nella seconda lingua. Teorie, dati sperimentali, didattica*, Carocci, Roma.
- Robinson P. (2001) (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rosi F. (2009), *Learning aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- Russell J., Spada N. (2006), "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research", in Norris J.D., Ortega L. (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, Benjamins, Amsterdam, pp. 133-164.
- Schmid S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, FrancoAngeli, Milano.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied linguistics*, XI, pp. 129-158.
- Schmidt R. (1995), "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness", in Schmidt R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language teaching and learning (Technical Report No. 9)*, University of Hawaii at Manoa, Honolulu, pp. 1-64.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in Robinson (ed.), pp. 3-32.

- Swain M. (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S., Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley MA, pp. 235-253.
- Trévisiol-Okamura P., Komur-Thillooy G. (2011)(éds.), *Discours, acquisition et didactique des langues: Les termes d'un dialogue*, Orizons, Paris.
- Valentini A. (1992), *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Milano.
- Valentini A. (2016) (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Franco Cesati, Firenze.
- Vedovelli M. (2002), "Italiano come L2", in Lavinio C. (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Bulzoni, Roma, pp. 161-212.
- Vedovelli M. (2003), "Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XVIII, 2, pp. 173-197.
- Vedovelli M., Villarini A. (2003), "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri" in Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 270-304.
- Véronique D. (2005), "Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère", in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère/ AILE*, XXIII, pp. 9-41.
- Véronique D. (2000) (éd.), "Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, CXX (numero monografico).
- Vietti A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Whittle A. (2015), "Focalizzare la forma: sviluppo della competenza linguistica nella classe multilingue della scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, VII, 2, pp. 13-35: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6802>.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AItLA, Milano.
- Zobl H. (1983), "Markedness and the projection problem", in *Language Learning*, XXXIII, pp. 293-313.