

**ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ di BOLOGNA**

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E  
INTERPRETAZIONE SEDE DI FORLÌ

CORSO di LAUREA IN

MEDIAZIONE LINGUISTICA INTERCULTURALE (Classe L-12)

ELABORATO FINALE

ERRORE E APPRENDIMENTO: L'ITALIANO INSEGNATO AI BAMBINI NON  
MADRELINGUA IN UNA SCUOLA PRIMARIA DI FORLÌ

CANDIDATO

RELATORE

Veronica Fabbri

Francesca Gatta

Anno accademico 2014/2015

Sessione seconda



A mia madre che mi ha aiutato a sviluppare questa idea,  
alla mia famiglia che mi sostiene nei momenti difficili,  
ai miei amici.



## Introduzione

L'idea di questa tesi è nata da una conversazione con mia madre che chiacchierando mi ha parlato del progetto di rilevazione dell'interlingua svolto qualche anno fa da lei e il suo gruppo di lavoro nelle loro classi. Quello che quasi subito mi ha colpito delle sue spiegazioni è la maniera “insolita” che questi studi hanno di considerare gli errori commessi dagli apprendenti: l'errore in questo campo non è infatti visto come un fallimento, come un'incapacità, ma è la tappa di una progressione, sinonimo di un sistema in evoluzione e non viene quindi stigmatizzato. In quanto studentessa di lingue ho passato anni e anni sui libri cercando di imparare le regole e di perfezionarmi, e quasi altrettanti anni a sentirmi dire “è sbagliato!”, “hai fatto un errore!”, “non si dice così!” e a domandarmi perché non riuscissi ad interiorizzare subito una nuova regola, perché continuassi a sbagliare. In breve, mi sentivo stupida.

Ebbene, nel corso del mio lavoro e delle riflessioni approfondite con mia madre, che mi ha fornito gli esempi e una parte del materiale che ho utilizzato, mi sono resa conto che le mie passate difficoltà hanno un fondamento oggettivo e verificabile, e che la stupidità non ha niente a che fare con esse: ero (e sono) solo una persona che sta imparando, secondo un percorso ampiamente nella norma, altre lingue, modi di pensare, culture. Una rivelazione non da poco per una persona così esigente con se stessa. Mi sono “perdonata” tutte le imperfezioni e gli “errori” che commettevo e di tanto in tanto ancora commetto quando parlo una lingua straniera.

A questo si è aggiunto il fascino che hanno sempre avuto per me gli studi in ambito linguistico, che rivelano il legame inscindibile tra lingua e pensiero: il pensiero plasma la lingua e da essa è espresso. Questa riflessione si ricollega all'argomento di questo elaborato, poiché chi ha difficoltà ad esprimersi nella lingua (straniera) di conversazione, fa quasi inevitabilmente un'impressione negativa all'interlocutore, quando magari nella sua lingua madre saprebbe parlare di argomenti estremamente complessi. Per questa ragione ritengo che anche al pubblico gioverebbe qualche nozione in più sul concetto di interlingua.

A questo punto è necessario precisare che nel corso di questo elaborato cercherò, attraverso il materiale che mi è stato fornito da mia madre e quello che ho studiato autonomamente, di dare una visione più completa possibile dell'interlingua nei bambini delle

scuole primarie che imparano l'italiano come seconda lingua: si parla dunque di un contesto naturale di apprendimento per certi versi simile a quello della prima lingua. Ho scelto questo punto di vista perché mi interessava analizzare una situazione diversa da quella che ho vissuto io che ho sempre studiato lingue in classi specializzate; inoltre, le fasi di sviluppo dell'interlingua si vedono molto più chiaramente in chi impara in maniera naturale, ed ho quindi ritenuto che sarebbe stato più chiaro e comprensibile sia per me che per il lettore.

Nel primo capitolo spiegherò il concetto di interlingua, ne ripercorrerò brevemente la storia e ne illustrerò le fasi di sviluppo nei bambini.

Il secondo capitolo sarà incentrato sugli effetti che l'idea di interlingua ha sulla didattica mirata a sostenere il bambino nel suo percorso di apprendimento.

Il terzo capitolo sarà dedicato alle rilevazioni fatte nel VII circolo di Forlì.

# 1 Cenni teorici sull'interlingua

Il concetto di interlingua è un concetto positivo [...] che cerca di dare conto di ciò che l'apprendente sa fare. (Gabriele Pallotti)

## 1.1 Breve storia del concetto di interlingua

Prima degli anni '60 gli studi dell'apprendimento di una nuova lingua erano focalizzati principalmente sui sistemi linguistici della lingua di partenza e della lingua d'arrivo. L'intento era quello di determinare, attraverso un'analisi di tipo contrastivo delle differenze e dei punti in comune tra le due lingue, i potenziali errori e difficoltà dell'apprendente. Secondo le loro teorie, le abitudini dettate dalla lingua madre (o L1) avrebbero influenzato positivamente l'apprendimento dei punti in comune con la seconda lingua (o L2), e negativamente quelli in cui la L2 si discostava dalla L1. Apprendere una L2 sarebbe dunque solo questione di superare le “vecchie abitudini” per assumerne delle nuove, anche attraverso un insegnamento che insiste sulle strutture che si discostano da quelle della L1 (Chini, Bosisio, 2014: 66).

Le analisi degli errori effettuate negli anni '60 rivelano però che le teorie formulate non corrispondono al reale comportamento linguistico degli apprendenti, che commettono errori sia in aree cioè di lontananza tra le due lingue, sia in aree di contatto o di identità che porta ad un'inevitabile cambiamento di pensiero e ad una modifica del quadro teorico.

Il concetto di *interlingua*<sup>1</sup> appare per la prima volta nella seconda metà degli anni '60 grazie al lavoro di Pit Corder che, nel suo saggio del 1967, *The significance of learners' errors*, propone una descrizione diversa degli errori, che non vengono più visti come una mancanza di conoscenze o “cattive abitudini” derivanti dalla L1, ma come segno di un sistema linguistico in evoluzione. Questa definizione si focalizza su ciò che l'apprendente sa fare invece che su quello che non sa fare.

“Si tratta di un sistema provvisorio [...], instabile e sempre soggetto a revisione, ma che è il

---

<sup>1</sup> Questo termine, coniato da Selinker (1969 e 1972) e poi entrato nell'uso comune, è preceduto da diverse altre definizioni quali “competenza transitoria” (Corder 1967), “dialetto idiosincratico” (Corder 1971), “sistema approssimativo” (Nesmer 1971). Tutte cercano di dare conto dell'autonomia e indipendenza delle produzioni degli apprendenti degli apprendenti (Pallotti, 2000: 21).

frutto degli sforzi dell'apprendente di costruire un modo di esprimersi sempre più complesso, sofisticato e vicino alle varietà dei parlanti nativi. Dobbiamo accostarci alle interlingue con [...] rispetto [.] [S]e questi sistemi appaiono semplici e limitati rispetto alla lingua d'arrivo, lo sono perché sono stati formati in pochi mesi, o pochi anni” (Ledda, Pallotti, 2005: 32)

vf

Chi si avvicina alla seconda lingua lo fa attraverso tentativi ed ipotesi: è così che si crea un'interlingua. L'interlingua è infatti una varietà linguistica transitoria che Selinker (1972) definisce come “un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO [L2]”.

## 1.2 La sistematicità delle interlingue

A partire dagli anni '70 gli studiosi si sono resi conto che sin dall'inizio, anche quando le interlingue nelle loro varietà più di base non mostrano tratti che posso essere definiti “grammatica”, l'apprendimento di una L2 segue fasi comuni a tutte le interlingue che sono sostanzialmente indipendenti dalla L1 del soggetto.

### 1.2.1 Varietà prebasica e basica.

Dopo un primo momento di silenzio, utile all'apprendente per analizzare l'input linguistico<sup>2</sup>, la pressione comunicativa<sup>3</sup> porta l'apprendente a cercare di risolvere il problema della comunicazione con gli altri.

Ma quali sono le prime parole? Pallotti<sup>4</sup> (2000: 23) riporta le prime parole di Fatma, una bambina marocchina di 5 anni inserita in un asilo italiano da lui seguita per i primi otto mesi della sua permanenza in Italia: “guarda, maestra, bimbi, ecco, io, NOMI PROPRI [,] aspetta, andiamo, [...] aiuto, piano, ciao, scusa, grazie, sì, no [,] questo, quello”. Si nota da subito l'assenza di sostantivi: nelle fasi iniziali infatti, l'apprendente tende a preferire i deittici e le parole invariabili “ad alto grado di generalità” (ibid.: 25) come *questo*, *quello*, *buono*, *bello*, *qui*, *là*, che uniti al linguaggio corporeo sono molto più funzionali e trasmettono molti più significati di quanto potrebbero fare i nomi delle singole cose. Inoltre, l'apprendente

---

2 Durante questo periodo è importante che l'apprendente non venga forzato a parlare. Ad esempio, nel caso di un bambino appena inserito in una scuola elementare, è opportuno organizzare attività che non implichino il parlato e favoriscano l'ascolto e il fare, come avviene nel metodo TPR (Total Physical Response) dello psicologo J. Asher.

3 Si fa riferimento ad un contesto di apprendimento naturale della L2; l'apprendimento nelle classi di lingue è difficilmente verificabile.

4 È tuttavia necessario specificare che nel suo libro Gabriele Pallotti non distingue tra *varietà basica* e *varietà prebasica*.



impara per prime le parole che sono legate al suo universo di esperienza (ibid.). A queste si aggiungono una serie di frasi brevi, ad esempio “va' via [...], com chiami? [...] come si chiama?” che Pallotti denomina “formule”. Con “formule” si intendono frasi o parte di frasi che l'apprendente impara come tali senza averne chiara la struttura sintattica e grammaticale. Esse sono dunque “moduli prefabbricati di linguaggio” (ibid. : 33), che pur suonando sorprendentemente corrette, non riflettono le reali competenze di chi le pronuncia. Riassumendo:

“In tutte le interlingue iniziali compaiono forme della negazione, forme di saluto e di commiato, di ringraziamento, e altre espressioni frequenti e comunicativamente rilevanti, di solito apprese come formule non analizzate o routine, e naturalmente nomi di persone e di luogo.” (Giacalone Ramat, 1993: 395)

In questa fase, per quanto in italiano venga acquisita più velocemente che in altre lingue, la morfologia risulta ancora assente. In un primo momento è infatti più utile imparare il significato dei verbi invece della loro morfologia: si otterranno dunque frasi come “io vado”, ma anche “tu vado”, “lui vado”, o ancora “io va”, “io fa”.

Per quanto riguarda l'ordine delle parole, le interlingue iniziali si distanziano ancora dalla sintassi della L2 (in questo caso l'italiano), ma seguono criteri prettamente pragmatici, dettati cioè dalla necessità di far passare un messaggio e di far capire a cosa esso si riferisce. Le frasi sono tipicamente costruite attraverso la strategia del *topic* (o *setting*) / *focus*. Si prendano ad esempio due frasi, una di Fatma (ibid. : 40) e l'altra di un bambino cinese in Italia (Andorno, 2006):

Carne,	non mangiare carne		
<i>topic</i>	<i>focus</i>		
cinese,	sì parlo.	andato,	no parlo. <sup>5</sup>
<i>setting</i>	<i>focus</i>	<i>setting</i>	<i>focus</i>

L'apprendente enuncia dapprima il *topic*, che indica l'argomento di cui si parla (o nel caso del *setting*, le condizioni per cui il *focus* è valido) e prosegue con il *focus* cioè l'elemento

---

5 La domanda era stata “conosci parole del dialetto cinese, lo usi?” e quindi la risposta è traducibile circa come “Quando ero in Cina conoscevo/usavo parole del dialetto cinese, adesso che sono qui [...], non conosco / non uso più quelle parole.

maggiormente informativo che contiene l'informazione da trasmettere.

Dalle informazioni fin'ora fornite si evince chiaramente che le interlingue sono sistemi linguistici dotati delle loro regole e di una loro sistematicità. È comunque evidente che la comprensione delle prime produzioni è strettamente legata al contesto in cui vengono pronunciate, e richiedono da parte dell'interlocutore una buona capacità interpretativa (Andorno, 2006)

Il distacco tra *varietà prebasica* e *varietà basica* consiste nella differenziazione tra elementi verbali ed elementi nominali. A questo punto, la frase inizia lentamente ad avvicinarsi alle regole semantiche della L2 e l'ordine delle parole non è più dettato solamente dall'intento informativo. A questo si unisce un aumento del lessico e ad un primo accenno di morfologia<sup>6</sup> unito all'aumento del lessico, rende l'apprendente più indipendente dal contesto e più capace di produrre enunciati complessi.

### 1.2.2 *Varietà postbasica.*

Il passaggio alle successive fasi di apprendimento è segnato dalla scoperta delle categorie flessive (ibid.), cioè il momento in cui l'apprendente scopre genere, numero, persona, tempo, modo e aspetto, e inizia a sfruttarli nelle sue produzioni. La morfologia diventa più ricca e le nuove forme iniziano a stabilizzarsi. Lentamente il sistema verbale tende sempre di più ad avvicinarsi alla lingua di arrivo, la sintassi diventa mano a mano più complessa e i verbi sono flessi.

Cecilia Andorno (2006) riassume così le fasi fin'ora descritte:

	<b>Varietà prebasica</b>	<b>Varietà basica</b>	<b>Varietà postbasica</b>
Principi organizzativi dell'enunciato	pragmatici	pragmatici semantici	pragmatici semantici sintattici
Principi organizzativi del lessico	-	classi di parole	classi di parole morfologia

<sup>6</sup> “Si può parlare di inizio dello sviluppo del sistema flessivo quando si individua, per almeno un verbo, un'alternanza d'uso di almeno due forme con diverso valore funzionale [...] ad esempio *parla* (o *parli*) vs. *parlato*.” (Andorno, 2006)

### 1.3 Alcune sequenze di apprendimento dell'italiano L2

#### 1.3.1 Morfologia verbale

In primis il “Progetto di Pavia”<sup>7</sup> ha analizzato la morfologia verbale e ha verificato che questa emerge secondo una sequenza costante così riassunta.

*Forma base (presente/infinito) > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo* (Giacalone Ramat, 1993: 396; Banfi, Bernini 2003: 90).

Nelle fasi iniziali, il verbo si presenta solo in una forma base che non viene flessa, spesso la 3<sup>a</sup> sg. del presente, a volte l'infinito (Chini, Bosisio, 2014: 92). In seguito appare l'opposizione con una forma perfettiva del verbo che permette all'apprendente di esprimere le azioni già concluse<sup>8</sup>, cioè il participio passato col suffisso *-to*. Man mano che l'apprendente progredisce compare l'imperfetto (per prime le forme *ero/era*) seguito dal futuro e (meno spesso) dal condizionale e dal congiuntivo solo nelle fasi più avanzate. La modalità, cioè la maniera in cui il parlante si rapporta all'azione (dubbio, ipotesi desiderio) compare anch'essa attraverso le forme verbali solo nelle fasi avanzate; all'inizio viene espressa attraverso il linguaggio del corpo e in seguito attraverso gli avverbi di modo (Pallotti, 2000: 53-4). Al contrario, l'imperativo, che è un tempo che tocca da vicino la vita dell'apprendente, viene appreso quasi subito, anche se probabilmente in maniera quasi solamente formulaica: le forme vengono analizzate solo più avanti nell'apprendimento (ibid. : 55).

#### 1.3.2 Accordo di genere

In una prima fase il genere non viene nemmeno notato, e anche se generalmente la terminazione è giusta, possono comparire errori come *uoma, parca, filma*. In seguito esso poi viene appreso dove è strettamente necessario (ad esempio nella distinzione tra *lui* e *lei*) e attraverso strategie di assonanza, che possono però essere fuorvianti e dare luogo a enunciati come *una cinema*. Viene poi esteso agli attributi e ai predicati, e solo in un'ultima fase dove invece non ha che un'utilità marginale, cioè nella flessione del participio passato (Chini, Bosisio, 2014: 93; Pallotti, 2000: 58-9).

---

<sup>7</sup>Il "progetto di Pavia" è nato nel 1986 come tentativo di raccogliere un corpus di dati sull'italiano L2 appreso da parlanti L1 tipologicamente diverse, allo scopo di sopperire alla carenza di dati sull'apprendimento della nostra lingua in quel periodo. (Giacalone Ramat, A., 1990)

<sup>8</sup> Il participio passato non indica semplicemente ogni azione accaduta prima del momento dell'enunciazione, ma tipicamente quelle azioni con un aspetto perfettivo di evento delimitato e concluso (Pallotti, 2000: 51).

La sequenza di apprendimento del genere può essere dunque riassunta così:

pronome (*lui/lei*) > aggettivo attributivo [cioè gli aggettivi legati ai sostantivi] > aggettivo predicativo [cioè gli aggettivi legati ai verbi] > participio passato. (Chini, 1995: 285)

#### **1.4 L'acquisizione della L1 e della L2: un confronto**

L'acquisizione della lingua materna è un'esperienza comune a tutti, e avviene poco a poco in modo omogeneo a partire da poco dopo il primo anno di età senza particolari sforzi. Imparare una seconda lingua richiede invece un maggiore sforzo e non conduce sempre a risultati altrettanto soddisfacenti. Vedremo ora quali sono i principali punti in comune e le principali differenze tra i due processi di apprendimento.

##### *1.4.1 Tratti comuni.*

Studi empirici sull'acquisizione di L1 e L2 mostrano che questa avviene attraverso fasi di sviluppo ricorrenti e in parte comuni (Chini, Bosisio, 2014: 50). Ad esempio, nell'apprendimento della negazione in inglese e in tedesco L1 e L2, la particella negativa viene dapprima messa all'esterno della frase, poi viene spostata all'interno della frase ma prima del verbo e solo infine viene collocata nella posizione corretta (Dulay, Burt, Krashen, 1985 : 174-5); in entrambe ricorrono inoltre errori comuni detti evolutivi (ibid. : cap VII), ad esempio semplificazioni del paradigma come *dicete* per *dite*; infine, sia la L1 che la L2 possono porre problemi quando presentano tratti particolarmente complessi o unici rispetto alle altre lingue, come alcuni foni dell'italiano tra cui la ([r]) vibrante.

##### *1.4.2 Differenze.*

Ciononostante, contrariamente a quanto si era arrivati a sostenere negli anni '70 con l'ipotesi dell'identità<sup>9</sup> (Dulay, Burt, 1974), l'apprendimento della prima e della seconda lingua presenta notevoli differenze, che Marina Chini e Cristina Bosisio elencano nel manuale "Fondamenti di glottodidattica":

- L'acquisizione linguistica della L1 è parallela allo sviluppo cognitivo e sociale del bambino e con la formazione della sua identità, di cui la sua lingua madre farà parte in

---

<sup>9</sup> L'ipotesi dell'identità sostiene che l'acquisizione della prima e della seconda lingua avviene allo stesso modo.

maniera radicata; la L2 viene spesso appresa in età più avanzata quando lo sviluppo cognitivo è più avanzato se non del tutto completo.

- Per definizione, la L2 viene appresa da soggetti che conoscono già una o più lingue; il suo apprendimento può essere dunque influenzato positivamente o negativamente dalla L1 [cfr. paragrafo *Il transfer*].
- Le differenze individuali (personalità, motivazione, eccetera) possono influire sull'apprendimento notevolmente di più di quanto non accada per la L1; inoltre, il livello finale è di solito meno soddisfacente e spesso nettamente inferiore a quello della L1.
- La L1 può di solito contare su un input linguistico più abbondante e spesso più mirato e più adatto alle capacità dell'apprendente, come accade per il *baby talk*<sup>10</sup>, il quale è più comprensibile e utile all'acquisizione (Snow, 1999).
- L'apprendimento della L1 è quasi esclusivamente di tipo implicito; per la L2 ha un peso maggiore l'apprendimento esplicito e consapevole, ad esempio lo studio nelle classi di lingue.

#### 1.4.3 *Il transfer*

Anche se gli studi hanno dimostrato che apprendenti con L1 diverse seguono tutti lo stesso percorso<sup>11</sup> nell'acquisizione delle strutture linguistiche (Pallotti, 2006: 59), l'influenza della lingua materna sulle produzioni linguistiche in L2 è innegabile. Nonostante il nome però, questo fenomeno non consiste solo in un trasferimento di elementi della L1 nella L2, e può anche avvenire da una L2 già appresa a una che si sta imparando. Selinker lo definisce come “un'intera classe di comportamenti, processi e condizionamenti, ciascuno dei quali ha a che fare con l'influenza translinguistica [e] contribuisce alla costruzione dell'interlingua” (1992: 208).

Il *transfer* avviene a tutti i livelli del linguaggio (Pallotti, 2006: 60):

- **Fonologia:** è senza il livello dubbio dove l'influenza è più evidente. Comprende da ciò che viene comunemente definito *accento* a fenomeni paralinguistici difficilmente

---

<sup>10</sup> Il *baby talk* è la lingua semplificata con cui spesso si parla ai bambini.

<sup>11</sup> L'apprendimento è influenzato dalla lingua da apprendere e dall'organizzazione della mente umana (Pallotti, 2006).

risolvibili che riguardano l'intonazione, il ritmo e le accentuazioni della frase.

- Lessico e sintassi: sono inclusi i falsi amici e le frasi che riflettono la sintassi della L1, come *Ho la macchina anche preso* (tedesco L1)
- Morfologia: la morfologia è meno colpita ma possono verificarsi fenomeni di transfer come la frase *Too manys cars* di un parlante nativo di spagnolo con inglese come L2<sup>12</sup>.
- Discorso: la L1 può influenzare il modo in cui gli apprendenti organizzano e utilizzano le frasi.

Nonostante ciò, il *transfer* può avere anche influenze positive e facilitare l'apprendimento della seconda lingua, come accade per le lingue che appartengono allo stesso ceppo linguistico; in generale, i punti in comune tra la L1 e la L2 sono più facili da memorizzare.

---

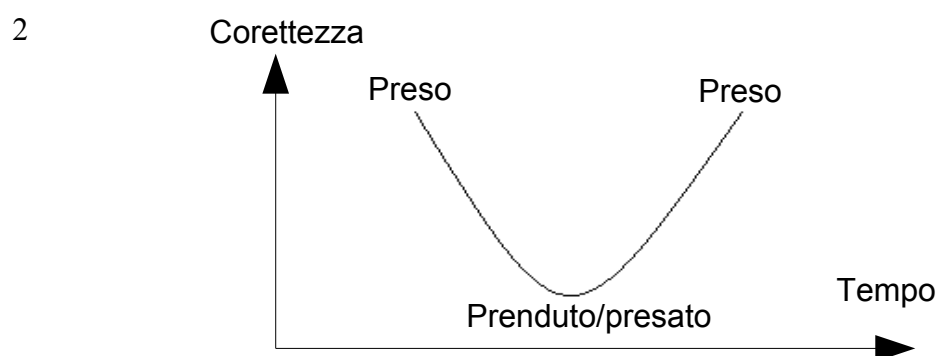
12 La frase corretta sarebbe *Too many cars*. La “s” di *manys* deriva dal plurale in “s” dello spagnolo che si applica sia agli aggettivi che ai sostantivi.

## 2 L'applicazione della ricerca alla didattica

### 2.1 La valutazione dell'errore

Generalmente, le competenze linguistiche si misurano sulla base di esercizi di tipo mnemonico prevalentemente orientati sulla forma, ad esempio “Scrivi i verbi nella forma appropriata”, “Volgi le seguenti frasi al passato”. Questa valutazione però genera due problemi: innanzitutto, la situazione irrealistica di calma e il fatto di doversi concentrare solo su un aspetto della lingua può portare l'apprendente a commettere pochi errori e a produrre molte più risposte corrette rispetto a quanto normalmente non farebbe, e questo “falsa” il risultato e non permette agli insegnanti di vedere quale sia il livello dello studente; in secondo luogo, avendo come riferimento la lingua di arrivo, una valutazione così eseguita e basata solo sulla conta delle forme non corrette mette in luce solo quello che l'apprendente non sa o non ha imparato e non tiene conto dei vari sistemi interlinguistici e dei progressi fatti all'interno di essi (Pallotti, 2005).

Nella valutazione dell'errore è importante tenere conto, oltre che di quello di cui si è già parlato in precedenza, anche dei cosiddetti “percorsi a U” (ibid.): in un primo momento l'apprendente può imparare, ad esempio, la forma corretta di un participio passato irregolare in maniera formulaica (ad esempio preso), per poi “sbagliarlo” sovraestendendo la regola del participio passato nel momento in cui sviluppa la consapevolezza di questa forma verbale (ad esempio le forme prenduto e presato<sup>1</sup>), ed infine tornare ad usare la forma corretta, come descritto nella tabella.



---

1 Questa si verifica nei casi in cui la forma “preso” viene memorizzata come forma base del verbo.

È importante quindi tenere conto del fatto che ogni errore è diverso e che ognuno di essi va valutato sulla base dei progressi compiuti dall'apprendente nel suo sistema interlinguistico (ibid.). Ad esempio, gli enunciati *due probleme* e *due computri*, sbagliati dal punto di vista grammaticale, denotano una strategia del plurale (-e per i sostantivi femminili in -a; -i per i sostantivi maschili) che invece si avvicina a quella corretta ma non tiene conto delle specificità dei due sostantivi in questione (cioè del fatto che *problema* è un sostantivo maschile e che *computer* resta invariato al plurale).

Per valutare il livello di competenza di un apprendente occorre sempre mettersi dal suo punto di vista ed analizzare perché vengono formulate certe ipotesi e non altre, perché alcune prima di altre e perché e quando un'ipotesi viene abbandonata o riformulata. In questo senso è utile il concetto di “competenza transitoria”: l'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica. Alcuni errori segnalano che l'apprendente sta formulando ipotesi interessanti sul funzionamento della L2 e segnalano il grado di avvicinamento alla forma corretta: il semplice conteggio degli errori non permette di capire quali sono le sue ipotesi, quali sono le aree dove sta compiendo esperimenti, quali aree cerca di evitare, dove sono i punti di instabilità ed eventuali punti di consolidamento e dove si sta fossilizzando.

## **2.2 L'intervento didattico**

Ogni intervento didattico basato su quanto fin'ora esposto dovrà dunque comporsi di una valutazione linguistica dell'apprendente che valuti e non conti gli errori per poter poi elaborare del materiale didattico adatto che permetta di lavorare sulle difficoltà specifiche. Per queste ragioni, è più opportuno che la valutazione avvenga attraverso prove che permettono di osservare le competenze dello studente mentre non è concentrato sulla forma linguistica (ibid.).

### *2.2.1 Il protocollo di rilevazione dell'interlingua*

Nel corso del progetto “Osservare l'interlingua”, una sperimentazione educativa svolta nell'anno scolastico 2007/08 con le insegnanti delle sezioni dei cinque anni delle scuole dell'infanzia statali di Modena e promossa dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ambito del progetto regionale Lingue e Culture coordinato da Benedetta Toni, è stato stilato un protocollo di rilevazione



dell'interlingua che riporteremo qui di seguito (Pallotti, Ferrari, 2007)

### 1. **Biografia linguistica**

Finalità: la biografia linguistica è la scheda che permette la rilevazione della situazione linguistica dei bambini, strumento essenziale per la definizione dei bisogni di educazione linguistica, permette una prima conoscenza con la famiglia.

Somministrazione: la scheda viene compilata dall'insegnante dopo il colloquio di accoglienza condotto con i genitori, quando necessario e possibile con l'aiuto di un interprete. È importante che l'insegnante spieghi alla famiglia il motivo per cui la scuola richiede informazioni sulle competenze e gli usi linguistici del bambino. Il colloquio può essere una buona occasione per spiegare ai genitori il valore del bilinguismo, oltre che essere occasione per ricordare le regole e le abitudini della scuola.

Materiali: biografia linguistica.

### 2. **Osservazione sistematica dell'interlingua**

Finalità: descrivere in modo preciso le competenze linguistiche del bambino attraverso la raccolta di campioni rappresentativi di interlingua.

Somministrazione: l'insegnante registra ed analizza in due momenti dell'anno le produzioni orali dei bambini impegnati in quattro compiti comunicativi: conversazione libera, racconto di eventi al passato, racconto di una storia e attività di descrizione di un'immagine.

Materiali: descrizione prove per l'osservazione, indicazioni operative per le insegnanti, griglia e descrittori per la valutazione.<sup>2</sup>

#### **Indicazioni operative generali per le insegnanti**

#### **Diario di bordo**

Per tutta la durata del progetto è utile tenere una sorta di diario di bordo dell'attività. È bene registrare commenti sull'uso dei materiali, le modalità di somministrazione, gli atteggiamenti e le reazioni dei bambini, ecc. Annotare qualsiasi elemento o evento contestuale

---

<sup>2</sup> Per la consultazione di entrambe le schede si rimanda alla sezione *Appendice*

rilevante per l'andamento del lavoro, nonché eventuali difficoltà, dubbi o scoperte.

### **La registrazione**

Il registratore deve essere sempre acceso: non va spento nemmeno nei momenti vuoti in cui il bambino legge il libro con le immagini o guarda il film. Si attiverà prima che il bambino entri in aula e si spegnerà dopo che è uscito: questo sia perché si possono registrare dati interessanti anche nei momenti di confine tra attività sia perché si minimizza la presenza del registratore, se si evita di accenderlo e spegnerlo davanti al bambino.

Occorre usare un buon microfono, possibilmente esterno rispetto al registratore. È opportuno non mettere il microfono direttamente sul tavolo, perché ogni vibrazione viene amplificata, ma collocarlo su una superficie morbida, ad esempio dentro un astuccio, una borsetta ecc., lasciando sporgere solo la capsula che registra.

Le attività possono essere registrate tutte in un'unica sessione, ma è anche possibile dividerle in più momenti, purché questi non siano troppo distanti nel tempo (al massimo un paio di settimane).

### **La trascrizione**

[...] Trascrivere il parlato significa riportare per iscritto esattamente ciò che il bambino dice, senza aggiunte o correzioni, tralasciando invece eventuali interventi poco significativi dell'adulto coinvolto nell'attività (per esempio risposte brevi come ah, sì, mh mh, okay ecc.). Per quanto riguarda l'indicazione del parlante, si consiglia di utilizzare le prime tre lettere del nome del bambino (nell'esempio RAP per Raphael), e le prime tre della parola "intervistatore", seguite da : e spazio. Per segnare il contorno intonativo degli enunciati si possono utilizzare i normali segni di punteggiatura di base (virgola, punto, punto interrogativo, punto esclamativo). Per le pause mute all'interno del parlato si usa il segno # (indicativamente uno ogni 2 secondi di pausa). Per le pause sonorizzate, si può cercare di riprodurre vagamente il suono: eh, ah, mhmm, uhm.... Per le vocali prolungate, si può mettere uno o più segni : subito dopo la vocale (a seconda di quanto dura il prolungamento).

[...] Per qualsiasi commento sul comportamento non verbale del bambino si possono usare le parentesi quadre. Le parole della cui trascrizione si è incerti si possono mettere tra parentesi tonde. Per le parole che non si riescono a capire, si possono utilizzare le x (indicativamente una per ogni lettera non udita).

Come precedentemente menzionato, le prove che sono state sottoposte ai bambini sono 4:

1. Conversazione libera

Al bambino viene richiesto di parlare di sé, della sua famiglia o di argomenti per lui significanti. Aiuta a mettere il bambino a proprio agio e permette di osservarne la produzione linguistica decontestualizzata.

2. Racconto di eventi passati

Questa fase serve per osservare la produzione di verbi al passato. Al bambino possono essere poste domande come *Cosa hai fatto ieri?* per stimolarlo ad usare frasi al participio passato oppure come *Cosa facevi l'anno scorso a scuola?* per fargli utilizzare l'imperfetto. È importante cercare di fare in modo che il bambino non parli solo di sé, ma anche di altri, così da poter osservare come utilizza, oltre alla prima persona singolare, anche la terza singolare/plurale e la prima plurale.

3. Racconto di una storia per immagini

Al bambino viene presentata una storia per immagini, e gli si lascia qualche minuto per guardarla e sfogiarla, dicendogli che poi dovrà raccontarla all'adulto, il quale nel frattempo si distrae. Poi il bambino racconta la storia reggendo il foglio in mano per evitare che indichi troppo le figure col dito.

4. Descrizione di un'immagine

L'attività viene presentata come un gioco. L'adulto, che non conosce l'immagine, deve cercare di ricostruirla seguendo le istruzioni del bambino. Non bisogna correggere la versione del bambino: vanno evitate le domande specifiche sul contenuto come *Quante persone ci sono? Cosa c'è in basso?* (l'adulto può intervenire solo brevemente per incoraggiarlo a continuare o ad utilizzare perifrasi per descrivere le cose di cui non conosce il nome, sdrammatizzare, scherzare e chiedere chiarimenti) e bisogna lasciare parlare liberamente il bambino finché ha qualcosa da dire, fermandosi se dopo qualche invito a continuare non riesce a dire altro. Si interviene solo in caso le produzioni siano talmente incomprensibili da pregiudicare la comprensione.

Infine si mostra il disegno al bambino e glielo si fa commentare. Quest'attività serve per far produrre al bambino nomi, aggettivi e sintagmi nominali formati da nome + aggettivo

ed anche frasi presentative ed esistenziali.

L'immagine presentata deve avere delle caratteristiche precise che vengono così definite:

- Gli oggetti si differenziano per colore, dimensione e numero.
- Attenzione in particolare ai colori: meglio privilegiare quelli che in italiano possono avere quattro terminazioni.
- Gli oggetti possono essere modificati per dimensione e numero: se in una delle immagini ad esempio si trova una bottiglia grande e rossa, nell'altra ne compaiono due piccole e gialle. In questo modo viene fornita al bambino la possibilità di produrre non solo coppie morfologiche dello stesso lessema al singolare e al plurale, ma anche coppie di sintagmi nominali formati da nome e aggettivo, in cui almeno uno dei due elementi risulta in comune (una bottiglia rossa/le bottiglie rosse; la macchina gialla/le macchine gialle) (Pallotti, Ferrari, 2007).

## **3 Esempi di osservazione dell'interlingua nel VII circolo di Forlì**

### **3.1 L'intervista**

Nel corso di questo lavoro c'è stata la possibilità di raccogliere il racconto dell'esperienza diretta da una delle insegnanti coinvolte nel progetto, Franca F., che ha un'esperienza pluridecennale nel campo dell'insegnamento primario. La riporteremo qui di seguito.

#### ***Mi parli di lei e del gruppo di lavoro.***

Mi chiamo Franca, insegno presso la scuola primaria “G. Bersani”. Sono stata referente per l'inserimento degli alunni stranieri presso la nostra scuola per cinque anni. Avevamo costituito un gruppo di lavoro che annualmente si focalizzava su problematiche diverse di tipo culturale e di ricerca di strumenti per l'insegnamento dell'italiano come L2. Negli anni precedenti al progetto di osservazione dell'interlingua nel 2010 avevamo lavorato ad altri progetti, ad esempio “La fiaba come ponte tra le culture” e “Le feste nel mondo” e alla stesura di un protocollo di accoglienza per gli alunni stranieri. Avevamo anche organizzato degli incontri tra un ampio gruppo di insegnanti e diversi mediatori culturali per parlare dei paesi di origine dei ragazzi e delle aspettative dei genitori verso la scuola in base alla loro esperienza scolastica.

#### ***Da dove è venuta l'idea del progetto?***

Abbiamo aderito anche ad un progetto Lingue e Culture della Regione Emilia Romagna che prevedeva un breve corso teorico e una sperimentazione pratica. In particolare ci è sembrato che le modalità di valutazione dell'apprendimento linguistico basate sul concetto di interlingua fossero il miglior modo per aiutare i bambini non italofoni a progredire, ma anche per contrastare il senso di impotenza degli insegnanti che hanno necessità di ottimizzare le poche ore che hanno a disposizione per un insegnamento mirato e individualizzato.

#### ***Come si è svolto concretamente?***

Innanzitutto, abbiamo creato un gruppo di lavoro ad hoc formato da insegnanti interessati al progetto con alunni stranieri in classe. Il lavoro si è svolto in quattro fasi: stesura del protocollo di lavoro, scelta dei task da sottoporre ai bambini, somministrazione e registrazione, valutazione delle produzioni dei bambini attraverso la tabella di osservazione sistematica. A seguito di questo lavoro le insegnanti hanno elaborato degli esercizi adatti ai propri alunni, focalizzati soprattutto sulle strutture da consolidare. Inizialmente ci erano state messe a disposizione solo dieci ore, a cui ne sono poi state aggiunte altre quattro. Questo ci ha costretti a semplificare il protocollo standard proposto dal progetto originale.

***Com'era composto il vostro protocollo? Quali task avete scelto?***

Il nostro protocollo era una versione semplificata di quello standard. Abbiamo precisato le modalità di registrazione, di trascrizione e di analisi dei dati raccolti. Abbiamo invece tralasciato il *Diario di bordo* degli insegnanti e la *Biografia linguistica*, quest'ultima perché disponevamo già di dati sufficienti.

Abbiamo deciso di proporre un solo tipo di task narrativo, cioè il racconto di una storia per immagini, in quanto da un lato ci sembrava più semplice da valutare ad una prima esperienza rispetto ad esempio alla conversazione libera, e dall'altro ci ha consentito di osservare ciò che più ci interessava, cioè l'uso dei tempi verbali. Ogni insegnante aveva la facoltà di proporre una delle storie che avevamo selezionato insieme.

***In quale maniera vi è stata utile questa esperienza? Che seguiti ha avuto?***

L'esperienza è stata molto interessante. Il metodo di osservazione proposto si è rivelato conforme alle nostre aspettative e ci ha permesso di elaborare metodi concreti di insegnamento ed esercizi mirati. Riteniamo infatti che le didattiche di valorizzazione delle conoscenze e delle competenze apprese siano i più validi perché permettono un percorso di crescita a partire dall'allievo, senza misurare le distanze dallo standard. A mio parere, questo principio nella scuola primaria dovrebbe essere applicato a tutti gli insegnamenti.

Avremmo voluto portare avanti l'esperienza anche l'anno successivo ma purtroppo non ci sono state le condizioni per poterlo fare.

## 3.2 Esempi di osservazione dell'interlingua

Legenda delle trascrizioni:

- ++ +++ ++++ PAUSE
- ( ) PAROLE O SILLABE NON COMPRESIBILI

### 3.2.1 Esempio di varietà basica

Mandina è una bambina proveniente dal Burkina Faso che al momento della rilevazione aveva sei anni. È stato utilizzato un TASK narrativo con immagini tratto dal suo libro di testo con il quale ha una certa familiarità.

Viene presentata la storia di una bambina GELATO...ALLE LACRIME. L'apprendente la osserva brevemente e su richiesta dell'interlocutore è invitato a raccontarla.



### TRASCRIZIONE

*Chi mamma (an)dare il gialato bambino ++ e tira palla giocando con palla, mangiando con gialata e poi tirato palla bambino e poi è venuta e venuta bambin e buttato+ e buttato a terra gialato e poi e poi piangere++ piangere, piangere, piangere+ e poi ++ buttato gialato*

Scheda per l'analisi

<i>Competenza comunicativa</i>	<i>Competenza linguistica</i>			
FLUENZA ED EFFICACIA COMUNICATIVA	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>Fluenza</p> <p>Buona: poche esitazioni, alcune pause, autocorrezioni (an-dare)</p>	<p>Morfologia nome e aggettivo:</p> <p>Utilizza nomi aggettivi solo al singolare.</p> <p>Concordanza semplice tra participio passato e nome (è venuta palla, buttato gialato)</p>	<p>Coniugazione del verbo:</p> <p>Utilizza preferibilmente le forme base del verbo non sempre in modo appropriato.</p> <p>Utilizza il gerundio come espressione della contemporaneità.</p>	<p>Formule</p> <p>La formula ricorrente è: e poi....</p>	<p>Varietà, ricchezza:</p> <p>Essenziale ma appropriata</p>
<p>Efficacia comunicativa</p> <p>Resa essenziale della storia ma il discorso dipende fortemente dalle immagini. Talvolta è espressiva e coinvolgente</p>	<p>Costruzione dei sintagmi nominali</p> <p>Non utilizza alcun tipo di articolo.</p>	<p>Tempi, aspetti e modi del verbo</p> <p>Utilizza il presente, l'infinito, il gerundio e il participio passato con ausiliare</p>	<p>Ordine delle parole in diversi tipi di costruzione</p> <p>Utilizza sintagmi semplici (soggetto-predicato-oggetto)</p> <p>L'utilizzo delle preposizioni semplici non sempre è appropriato (con gialata)</p>	<p>Strategie comunicative</p> <p>Una lunga esitazione (piangere)</p>



## **Conclusioni**

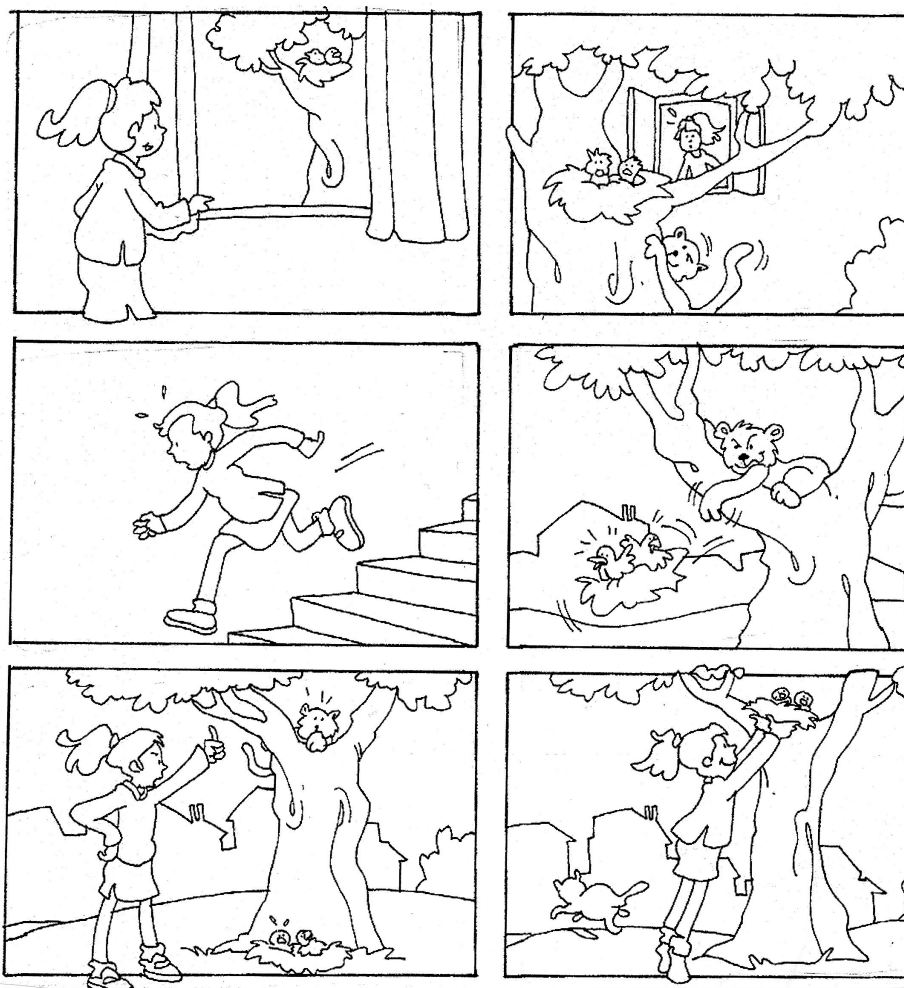
La bambina appartiene, a livello di interlingua, ad una forma basica, anche se in positiva evoluzione. Utilizza sempre l'infinito in maniera prevalente, ma si nota anche che il participio potrebbe avere la funzione di rendere il senso fondamentale della storia. Sempre per quanto riguarda i verbi, va notato l'uso di una concordanza semplice tra participio passato e nome (venuta palla, buttato gelato). Inoltre in un' occasione la bambina tenta anche l'uso dell'ausiliare (è venuta). Altro elemento importante, è che prova a comunicarci il senso temporale della contemporaneità usando il gerundio. Non riesce ad andare oltre in quanto le mancano i connettivi temporali (mentre, nello stesso momento, ect...). Tuttavia la bambina riesce sufficientemente bene a trasmettere a livello temporale la successione (uso frequente dell'avverbio POI).

## **PROPOSTE DIDATTICHE**

Dalle osservazione effettuate la bambina sembra pronta a sviluppare ulteriormente le proprie capacità narrative e in particolare l'uso corretto della frase minima (soggetto-verbo-oggetto). Inoltre sono presenti i presupposti per un arricchimento lessicale.

### 3.2.2 Esempio di varietà medio-avanzata

L'alunno, un bambino di 11 anni di origine moldava, è stato inserito nella classe, il 9 dicembre 2009. Frequenta regolarmente le lezioni.



#### Trascrizione

Un giorno Alessia è uscita a guardare sul balcone, + balcone + e vide due ucellini che stanno sul albero nella loro casina e fra un minuto ha osservato che un gatto voleva buttarli giù e mangiarli.

Però lei corse velocemente giù sulle scale, ma in frattempo il gatto lanciò giù i ucellini.

Lei arrivò velocemente e sgridò il gatto.

Il gatto della paura fuggì, così lei rimise i ucellini al loro posto.

Scheda di valutazione

FLUENZA ED EFFICACIA COMUNICATIVA A	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>Fluenza</p> <p><i>Buona fluenza, con poche esitazioni e autocorrezioni</i></p> <p>Efficacia comunicativa</p> <p>Discreta espressività</p>	<p>Morfologia nome e aggettivo</p> <p><i>Utilizza in modo corretto i nomi, accordandoli anche nel genere e nel numero agli aggettivi</i></p> <p>Costruzione dei sintagmi nominali</p> <p><i>Usa correttamente l'aggettivo possessivo "loro", il numerale "due"; incerto è l'uso di articoli e preposizioni articolate</i></p> <p>Pronomi</p> <p><i>Usa p. personali soggetto: "lei" e complemento oggetto "mangiarli"</i></p>	<p>Coniugazione del verbo</p> <p><i>Racconta passando dal passato prossimo al passato remoto</i></p> <p>Tempi, aspetti e modi del verbo</p> <p><i>Usa correttamente gli ausiliari al passato prossimo</i></p>	<p>Formule</p> <p><i>Non usa formule ricorrenti</i></p> <p>Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni</p> <p><i>Usa costantemente la subordinazione con nessi logici</i></p>	<p>Varietà, ricchezza</p> <p><i>Buona varietà lessicale; usa diversi avverbi, congiunzioni e indicatori temporali</i></p> <p>Strategie comunicative</p> <p><i>Ha deciso autonomamente di dare un nome al personaggio</i></p>

L'alunno è stato poi invitato a scrivere la storia.

Gli uccellini salvati  
Un giorno Alessia uscì sul balcone per guardare fuori.  
E ha visto due uccellini che stavano nella loro casa sul albero.  
Dopo un minuto lei ha visto che un gatto li voleva mangiare.  
Lei corse velocemente giù per le scale.  
Ma nel fra tempo il gatto aveva già beccato gli uccellini giù.  
Alessia arrivò subito giù e ~~z~~gridò il gatto.  
Il gatto della paura scappò.  
Così lei rimise i uccellini sul albero.

**Esito della prova:** dopo la somministrazione della prova e l'analisi della stessa con l'aiuto di una scheda appositamente predisposta, si decide di affrontare nel dettaglio l'uso degli articoli, competenza nella quale l'alunno ha mostrato le maggiori incertezze.

### 3.2.3 Esempio di varietà avanzata

J.C, di undici anni, è una bambina cinese. Frequenta la scuola in Italia dalla seconda elementare. Aveva già frequentato due anni di scuola in Cina.



#### **Trascrizione.**

TITOLO: Un orso con un cane

C'era un orso + il suo cane che voleva essere amici di tutti. E un giorno decise di + catturare una rana come (si) + il loro primo amico. Però la rana dentro al barattolo non è molto felice; quindi (l')orso chiese al cane: "Perché è così triste?" Il cane rispose: "Non lo so. Forse non ha amici." "Ma + ma siamo noi i suoi amici?" chiese l'orso. Così orso capì che + la rana dentro al barattolo non si sente molto bene e quindi lo liberò e ++ e la rana corse subito fuori e canta e balla con orso e il cane e tutti i suoi amici.

<i>Competenza comunicativa</i>	<i>Competenza linguistica</i>			
FLUENZA ED EFFICACIA COMUNICATIVA	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>Fluenza</p> <p>Buona fluenza, con alcune esitazioni ed una pausa</p>	<p>Morfologia nome e aggettivo</p> <p>Utilizza in modo corretto i nomi, accordandoli nel genere e nel numero agli aggettivi</p>	<p>Coniugazione del verbo</p> <p>Racconta usando l'imperfetto, il pass. remoto e il presente; incertezza nella 3° pers. plur. (<i>voleva</i> invece di <i>volevano</i>)</p>	<p>Formule</p> <p>Non usa formule ricorrenti</p>	<p>Varietà, ricchezza</p> <p>Più che buona varietà lessicale: usa diverse congiunzioni, indicatori temporali e avverbi.</p>
<p>Efficacia comunicativa</p> <p>Resa discreta della storia; in alcuni tratti espressiva e coinvolgente</p>	<p>Costruzione dei sintagmi nominali</p> <p>Usa correttamente l'agg. poss. (<i>suo, suoi, loro</i>) e num. (<i>primo</i>), art. e prep.</p> <p>Pronomi</p> <p>Usa pron. pers. sogg. (<i>noi</i>); incerto è l'uso dei pron. pers. c. ogg. (<i>lo/a</i>)</p>	<p>Tempi, aspetti e modi del verbo</p> <p>Usa correttamente i verbi al pres. nei discorsi diretti e il pass. rem. e l'imp. nella narrazione; non in accordo il passaggio al tempo presente.</p>	<p>Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni</p> <p>Usa la subordinazione con nessi logici (<i>quindi</i>)</p>	<p>Strategie comunicative</p> <p>Ha deciso autonomamente di dare un titolo alla storia e di inserire i discorsi diretti tra i personaggi principali (<i>l'orso e il suo cane</i>)</p>

## CONCLUSIONI

L'alunna risulta essere giunta ad un livello avanzato di interlingua. In seguito alla prova si decide di predisporre alcuni semplici esercizi sull'uso dei pronomi personali e dei verbi.

## Conclusione

Dopo la mia analisi mi è apparso evidente che l'interlingua è un concetto che in linguistica è già consolidato da anni. Il lavoro di Corder e Selinker ha rivoluzionato il rapporto tra L1 e L2 specialmente in due punti. Innanzitutto, nello studio dell'apprendimento di una lingua straniera L1 e L2 non vengono più considerate come due sistemi separati ma come un continuum, un percorso che porta passo dopo passo ad una sempre maggiore padronanza della seconda lingua. Questo percorso graduale, caratterizzato da sistematicità e tratti comuni a tutti gli apprendenti, permette di suddividere l'interlingua in *varietà prebasica*, *basica* e *postbasica* (ognuna di essere verificabile in particolar modo attraverso la morfologia verbale e l'accordo di genere); in secondo luogo, è emerso che gli "errori" che gli apprendenti commettono nella loro produzione non sono più sinonimo di incapacità, ma sono al contrario la prova che l'interlingua è un sistema dinamico in costante evoluzione.

Questa nuova idea ha notevoli ricadute didattiche: è chiaro da subito che i vecchi esercizi basati sul conteggio degli errori e che valutavano solo le competenze nella lingua d'arrivo non sono sufficientemente accurati per stilare un quadro complessivo del livello dell'apprendente (nel nostro caso alunno di scuola primaria) e che è necessario crearne di nuovi. Per questa ragione è stato stilato un protocollo ben preciso per la valutazione di questa competenza transitoria che consiste in un'analisi sistematica delle produzioni orali dell'apprendente diversificate a seconda del loro scopo e registrate al momento della rilevazione.

Il concetto di interlingua e la nuova nozione di errore influenzano di conseguenza anche i metodi di insegnamento. Una volta individuate le difficoltà, è opportuno che gli insegnanti creino degli esercizi mirati che sostengono l'alunno nel suo percorso di apprendimento, come è avvenuto per gli esempi che ho riportato.

## Bibliografia

- Andorno C. (2006). “La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento”. In C. Marengo, S. Mosca & F. Bosc a cura di. (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri*. 86-111.
- Banfi, E. & G. Bernini (2003). “Il verbo”. in Giacalone Ramat, A. a cura di. (2003). *Verso l'italiano. Percorsi acquisizionali*. Roma:Carocci.
- Chini M. & C. Bosisio a cura di. (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma:Carocci.
- Chini, M. (1995) *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Corder, P. (1967). “The significance of learners' errors”. *International Review of Applied Linguistics*, 5:161-169.
- Fletcher, P. & B MacWhinney a cura di. (1996). *The handbook of child language*. Oxford:Blackwell
- G. Bernini & A. Giacalone Ramat a cura di. (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (*Materiali Linguistici 2*). Milano:F. Angeli.
- Giacalone Ramat, A. (1993). “Italiano di Stranieri”. In A. A. Sobrero a cura di. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. 341-410.
- Giacalone Ramat, A. a cura di. (2003), *Verso l'italiano. Percorsi acquisizionali*. Roma:Carocci
- Giacalone Ramat, A.(1990). *Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali*, in Bernini, G. e Giacalone Ramat, A. a cura di. (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. 13-38.
- Marengo, S. Mosca & F. Bosc a cura di. (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri*. Torino:Loescher.
- Pallotti, G & A.I.P.I – Associazione Interculturale Polo Interetnico (2005), *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*. Libro + DVD. Roma:Bonacci
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.



- Pallotti, G. (2004). "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua". In E. Jafrancesco a cura di. (2005) *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte degli immigrati adulti*. Atene:Edilingua. 43-59. [Il saggio è una trascrizione non riveduta dall'autore dell'intervento presentato al convegno ILSA 2004].
- Pallotti, G. & S. Ferrari. *Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in L2.*, percorso di formazione condotto con la scuola dell'infanzia statale di Modena - anno scolastico 2007/2008.
- Selinker, L. (1969). "Language transfer". *General Linguistics*, 9:67-92
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International review of applied linguistics*, 27: 267-291.
- Snow, C. E. (1995) "Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes" in Fletcher, P. & B MacWhinney a cura di. (1996). *The handbook of child language*. 180-193.
- Sobrero A. A a cura di. (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza.

## Indice generale

Introduzione.....	1
1Cenni teorici sull'interlingua.....	3
1.1Breve storia del concetto di interlingua.....	3
1.2La sistematicità delle interlingue.....	4
1.2.1Varietà prebasica e basica. ....	4
1.2.2 Varietà postbasica. ....	6
1.3Alcune sequenze di apprendimento dell'italiano L2.....	7
1.3.1Morfologia verbale.....	7
1.3.2Accordo di genere.....	7
1.4L'acquisizione della L1 e della L2: un confronto.....	8
1.4.1 Trattati comuni. ....	8
1.4.2 Differenze. ....	8
1.4.3Il transfer.....	9
2L'applicazione della ricerca alla didattica.....	11
2.1La valutazione dell'errore.....	11
2.2L'intervento didattico.....	12
2.2.1Il protocollo di rilevazione dell'interlingua.....	12
3Esempi di osservazione dell'interlingua nel VII circolo di Forlì .....	17
3.1L'intervista.....	17
3.2Esempi di osservazione dell'interlingua.....	19
3.2.1Esempio di varietà basica.....	19
3.2.2Esempio di varietà medio-avanzata.....	22
3.2.3Esempio di varietà avanzata.....	25
Conclusione.....	27
Bibliografia.....	28
Appendice.....	31

## Appendice

### Osservazione sistematica dell'interlingua – Griglia per l'analisi

Bambino: ..... Data: .....  
 ..... Insegnante: .....  
 Scuola/Sezione: .....

<b>Competenza comunicativa</b>	<b>Competenza linguistica</b>			
FLUENZA ED EFFICACIA COMUNICATIVA	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<b>Fluenza</b>	<b>Morfologia nome e aggettivo</b>	<b>Coniugazione del verbo</b>	<b>Formule</b>	<b>Varietà, ricchezza</b>
<b>Efficacia comunicativa</b>	<b>Costruzione dei sintagmi nominali</b>	<b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b>	<b>Negazione</b>	<b>Strategie comunicative</b>
	<b>Pronomi</b>		<b>Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni</b>	

## Osservazione sistematica dell'interlingua – Descrittori delle competenze linguistiche

Quali sono gli aspetti sistematici? Quali regolarità emergono? Che cosa **sanno** fare i bambini?

<b>Competenza comunicativa</b>
FLUENZA ED EFFICACIA COMUNICATIVA
<b>Fluenza</b> Come si esprime? <ul style="list-style-type: none"><li>• - È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati o stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.</li><li>• - Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.</li><li>• - È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.</li><li>• - È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi.</li><li>•</li></ul>
<b>Pronuncia</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con bambini stranieri.</li><li>- La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento. Gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.</li><li>- La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono essere occasionalmente errori.</li><li>- Ha acquisito una pronuncia ed un'intonazione chiare e naturali.</li></ul>

**Efficacia comunicativa**

Come trasmette le proprie idee? Riesce a ottenere i risultati che desidera? Riesce a evitare fraintendimenti?

- È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.
- È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia.
- È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.
  
- E' in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate.
- E' in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.
- E' in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.
- E' in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti.
- E' in grado di aggiungere contributi personali a una descrizione o un racconto.
- È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari quali “e” o “poi”.
- È in grado di collegare gruppi di parole con connettivi semplici quali “e”, “ma” e “perché”.
- È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in sequenza lineare per punti.
- È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei “salti” logici.
- E' in grado di utilizzare il tono della voce e l'intonazione per comunicare sfumature di significato o dare enfasi a parti del discorso.

**Competenza linguistica****SISTEMA NOMINALE****Morfologia nome e aggettivo**

Come esprime l'accordo di genere e numero di nomi e aggettivi?

- singolare/plurale di nomi
- maschile/femminile di nomi
  
- singolare/plurale di aggettivi
- maschile/femminile di aggettivi

### **Costruzione di sintagmi nominali**

Come si manifesta l'accordo di genere e numero? Quali elementi - per es. articoli, dimostrativi, possessivi - contribuiscono a creare il sintagma nominale?

- accordo articolo/nome
- accordo nome/aggettivo
- ...
- accordo nei sintagmi singolari
- accordo nei sintagmi plurali

Usa gli articoli? Come?

- Determinativo
- Indeterminativo

Usa dimostrativi?

Come? Usa possessivi?

Come?

### **Pronomi**

Quali forme pronominali usa? Sia in forma tonica sia in forma atona? Come?

- pronomi soggetto
- pronomi complemento oggetto
- pronomi combinati
  
- posizione dei pronomi

## **SISTEMA VERBALE**

### **Coniugazione del verbo**

Come esprime le diverse persone? Con una forma fissa, con più forme o con l'intero paradigma?

- Il verbo è flesso?
- Come?
  - o Alcune persone
  - o Tutte le persone

### **Tempi, aspetti e modi del verbo**

Come esprime le nozioni di tempo e aspetto? E quelle di modo?

- Quali tempi e modi usa?
  - o Presente, imperativo
  - o Partecipio passato
  - o Passato prossimo
  - o Imperfetto
  - o Condizionale
  - o Futuro
  - o Congiuntivo
  - o Gerundio
  - o Stare + gerundio

○ Passato remoto
<b>SINTASSI</b>
<p><b>Formule</b>          Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? Quali e come?          Ci sono formule ricorrenti? Ampiezza e varietà.</p>
<p><b>Negazione</b>          Come esprime la negazione?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no + ...</li> <li>- non + / non ... mica</li> <li>- con indefiniti (niente, nessuno ...)</li> </ul>
<p><b>Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni</b>          Come costruisce le frasi? Secondo l'ordine soggetto/verbo/complemento? O nell'ordine argomento/commento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- posizione dei pronomi</li> <li>- soggetto post-verbale</li> <li>- dislocazioni (il libro non l'ho visto)</li> <li>- avverbi di tempo</li> </ul> <p>Come esprime la subordinazione? Quali subordinate usa? Esplicite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- causali</li> <li>- temporali</li> <li>- finali</li> <li>- relative</li> <li>- ipotetiche</li> <li>- concessive</li> </ul> <p>Implicite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- temporali</li> <li>- finali</li> </ul> <p>Altro</p>

## LESSICO

### **Varietà, ricchezza**

Com'è il suo lessico? Usa un lessico vario? La terminologia è precisa?

- Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
- È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
- Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi, su argomenti familiari, ma i limiti lessicali lo/la portano a ripetere ed avere a volte anche qualche difficoltà di riformulazione.
- Dispone di un ricco repertorio linguistico.

### **Strategie comunicative per compensare lacune lessicali**

Che particolari strategie comunicative usa per compensare la mancanza di termini specifici?

- ripetizione
- riformulazione
- uso di perifrasi
- creazione fantasiosa
- richiesta di chiarimento/aiuto esplicito all'insegnante
- altro



## Biografia linguistica

### Dati socio-anagrafici

Nome e cognome del **bambino** ..... M F

Nazionalità .....

Luogo e data di nascita .....

Se nato all'estero, quando è arrivato in Italia?

.....

Indirizzo .....

.Recapiti telefonici .....

Nome e cognome del **padre** .....

Nazionalità .....

Professione .....

Titolo di studio .....

Nome e cognome della **madre** .....

Nazionalità .....

Professione .....

Titolo di studio .....

### Il bambino e la famiglia

Il bambino vive con entrambi i genitori?

.....

È stato affidato a parenti?

.....

Se sì, a chi è stato affidato?

.....

Per quanto tempo?

.....

Fratelli e sorelle (presenti in Italia e / o nel paese d'origine) .....

E' necessario un interprete per poter comunicare con la famiglia?.....

### Il percorso educativo

Il bambino ha frequentato l'asilo nido?.....

Per quanto tempo?.....

Come ha vissuto l'esperienza? .....

### Inserimento scolastico (scuola infanzia)

In quale sezione è stato inserito? .....

Per quanti anni ha seguito la scuola materna? .....

Chi accompagna il bambino a scuola? .....

Com'è la frequenza scolastica del bambino? .....

Rimane con nonni, babysitter o altre persone? .....

**La situazione linguistica**

Qual è la lingua d'origine? .....

Il bambino la capisce? .....

La parla? .....

Quale lingua usa per comunicare con i genitori? .....

Con i fratelli? .....

Ha imparato, ha avuto un approccio con altre lingue? .....

**Altre informazioni utili**

.....  
.....