

# LINGUISTICA ACQUISIZIONALE E DIDATTICA DELLE LINGUE SECONDE

Stefania Ferrari, Elena Nuzzo

*In questo contributo intendiamo stimolare la riflessione sulla complessa relazione che lega la linguistica acquisizionale e la didattica delle lingue seconde, mostrando come i risultati della ricerca possano offrire agli insegnanti un prezioso sostegno in termini di consapevolezza dei processi coinvolti nell'apprendimento. Dopo aver introdotto l'argomento (§ 1), presenteremo i caratteri principali dello sviluppo della L2 esaminando dapprima i fattori di regolarità (§ 2) e poi quelli di variabilità (§ 3). Dedicheremo infine il § 4 al tema della valutazione degli apprendimenti linguistici<sup>1</sup>.*

## 1. Una relazione complessa

*La linguistica acquisizionale non è una teoria didattica (Andorno 2005: 101)*

La linguistica acquisizionale e la didattica delle lingue seconde<sup>2</sup> sono due discipline affini, o quanto meno vicine, ma l'esatta natura della relazione che le lega è ancora dibattuta (cfr. per esempio Ellis 1997a; Cook 2001; Lightbown, Spada 2006 e, nel panorama italiano, Vedovelli, Villarini 2003; Balboni 2008; Grassi 2008). In effetti, le due discipline hanno dei punti in comune, ma si distinguono nelle loro finalità: la ricerca sull'acquisizione tenta di elaborare teorie o principi universali, mentre la didattica si occupa di contesti specifici e locali. Cerchiamo di capire che cosa comporta concretamente questa diversità di prospettive.

Come vedremo nel prossimo paragrafo, la linguistica acquisizionale ha scoperto l'esistenza di alcune tappe fisse che gli apprendenti percorrono nel processo di sviluppo della L2, e sulle quali è possibile interferire solo limitatamente mediante l'insegnamento (Long 1988: 135). Ne deriva, per gli insegnanti, l'invito a rispettare queste tappe nella pratica didattica, al fine di

---

<sup>1</sup> Il lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Stefania Ferrari è responsabile della stesura dei paragrafi 3 e 4, mentre Elena Nuzzo è responsabile della stesura dei paragrafi 1 e 2.

<sup>2</sup> Con l'espressione "lingua seconda" ci riferiamo in questo contributo sia alla L2 (appresa in un contesto socio-geografico nel quale rappresenta il codice maggioritario) sia alla LS (appresa in un contesto nel quale il codice maggioritario è invece costituito dalla lingua madre dell'apprendente).

ottenere risultati migliori e di evitare frustrazioni agli studenti e a se stessi. Tuttavia, dal punto di vista della didattica è talvolta necessario intervenire sul naturale percorso d'apprendimento. Si pensi per esempio agli strumenti linguistici che usiamo per mitigare le nostre affermazioni, per fare richieste in modo non troppo arrogante, per mostrare il giusto grado di rispetto nei confronti dell'interlocutore; insomma, per rendere le nostre parole socialmente più accettabili rispettando i principi della *politeness* linguistica (cfr. Watts 2003). Tali strumenti sono spesso sofisticati e includono strutture che vengono acquisite solo in tempi molto lunghi, come, per l'italiano, il condizionale, l'imperativo o il congiuntivo (cfr. Nuzzo 2007). Insistendo su questi aspetti nell'insegnamento, anche se non si determina l'acquisizione delle strutture coinvolte, si può comunque accrescere la consapevolezza dell'apprendente sul valore sociale di certe differenze formali, anche minime. In altre parole, non occorre necessariamente aspettare che l'apprendente sia pronto per insegnargli che in francese è meglio esprimere una richiesta dicendo *Je voudrais* in luogo di *Je veux*, o che a un interlocutore estraneo o più grande ci si deve rivolgere in italiano con *scusi!* piuttosto che con *scusa!*

Proprio perché non vincolata da esigenze pratiche, la ricerca acquisizionale è libera di procedere secondo ritmi interni, senza l'urgenza di un'applicabilità immediata delle sue scoperte. E infatti si tratta di un settore ancora piuttosto limitato negli obiettivi. Vi sono aree estesamente indagate, specialmente la morfologia e in parte la sintassi, e aree che invece non hanno ricevuto finora grande attenzione, come la pragmatica, il lessico e soprattutto la fonologia (Lightbown, Spada 2006: 104). Molte sono poi le questioni aperte, sulle quali le opinioni degli studiosi divergono notevolmente: siamo quindi lontani dall'aver una teoria completa dell'apprendimento linguistico (Lightbown, Spada 2006: 50). D'altra parte, come già notava Corder (1980), la didattica non può attendere che la ricerca sia completamente soddisfatta dei propri risultati, e gli insegnanti dovrebbero poter basare le proprie decisioni sulle migliori informazioni disponibili, sebbene queste risultino ancora incomplete e inadeguate agli occhi dei ricercatori.

Come si accennava all'inizio, il dibattito sul rapporto tra le due discipline è tuttora aperto, e non mancano posizioni molto differenti tra loro. Tuttavia, diversi studiosi sembrano concordi nell'affermare che la linguistica acquisizionale non dovrebbe tanto dire agli insegnanti "cosa fare", quanto piuttosto offrire loro delle *provisional specifications* (Stenhouse 1975: 142), ossia idee, spunti, riferimenti. Riprendendo le parole di Giacalone Ramat (1993: 403),

"l'apporto più significativo delle ricerche sull'acquisizione è quindi la messa a disposizione di elementi di conoscenza su quello che gli insegnanti possono aspettarsi dagli allievi in quanto individui alle prese col compito di comunicare in un'altra lingua".

In altre parole, il contributo offerto dalla ricerca acquisizionale non è importante nell'addestramento degli insegnanti, finalizzato allo sviluppo di abilità didattiche pratiche, ma è fondamentale nella loro formazione di base, cioè nella comprensione di cosa si può e di cosa non si può ottenere in una classe (Lightbown 2000: 454).

Di conseguenza, l'obiettivo di questo contributo è stimolare riflessioni sul complesso fenomeno dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue, nonché curiosità nei confronti della sperimentazione di diversi approcci, ma non certo prescrivere o vietare determinate pratiche in classe.

## **2. Fenomeni di regolarità**

*Ho la netta impressione che l'italiano proprio non lo voglia imparare, continua a fare sempre gli stessi errori!* (M.C., insegnante d'italiano L2)

I processi di apprendimento delle seconde lingue presentano sia caratteristiche che si riscontrano in tutti gli apprendenti sia peculiarità individuali.

È importante che gli insegnanti siano consapevoli di entrambi questi aspetti perché, come ricordano Ellis e Barkhuizen (2005: 109),

“affinché l'insegnamento sia efficace [...] deve essere condotto tenendo conto della gradualità dell'acquisizione e della variabilità intrinseca che accompagna lo sviluppo delle interlingue”<sup>3</sup>.

In questo paragrafo ci concentreremo sui tratti comuni, cercando di metterne a fuoco le radici e le eventuali implicazioni per la didattica, mentre nel prossimo ci occuperemo dei fattori personali e contestuali che entrano in gioco nell'apprendimento, determinando percorsi e risultati anche molto diversi da studente a studente. Vediamo dunque i principali fenomeni linguistici ricorrenti nelle varietà di apprendimento.

### *Implicazionalità*

Gli apprendenti imparano solo le strutture per le quali sono “pronti”. Alcune strutture grammaticali della lingua da apprendere si dispongono lungo una gerarchia di crescente complessità in base alle procedure richieste per la loro elaborazione. La complessità aumenta

---

<sup>3</sup> “if instruction is to be effective [...] it must be conducted in a way that takes into account the gradualness of acquisition and the inherent variability that accompanies interlanguage development”.

con l'aumentare della distanza sintattica tra gli elementi della frase che devono "scambiarsi" informazioni grammaticali, come i valori di numero e genere (cfr. Pienemann 1998). Facciamo un esempio. La distanza tra le parole che costituiscono un sintagma è minore di quella che separa parole appartenenti a sintagmi diversi all'interno di una frase, che a sua volta è minore di quella che separa i costituenti di una frase principale da quelli della sua subordinata. Un apprendente di tedesco, pertanto, impara prima a produrre l'accordo di numero e genere all'interno del sintagma (*ein neuer Lehrer*), poi ad accordare il sintagma nominale con quello verbale (*der neue Lehrer ist sehr beliebt*) e solo dopo a produrre correttamente l'ordine dei costituenti tipico della subordinata, diverso da quello della principale (*der neue Lehrer ist sehr beliebt, obwohl er sehr streng ist*).

Ciò si traduce in una sequenza costituita da vari stadi che gli apprendenti percorrono in ordine crescente: non tutti arrivano fino allo stadio più alto, ma se un apprendente arriva, poniamo, al terzo stadio, significa che ha attraversato necessariamente il primo e il secondo. Si tratta cioè di una gerarchia implicazionale. L'apprendente non può saltare uno stadio della sequenza, perché il raggiungimento di ogni stadio dipende dall'acquisizione delle strategie procedurali di quello precedente.

Ne consegue che insegnare regole che richiedono procedure appartenenti a stadi superiori rispetto a quello in cui l'apprendente si trova non produce effetti. Riprendendo l'efficace metafora proposta da Bettoni (2008: 55), nessuno si sognerebbe di insegnare a ballare a un bambino che ancora non sa stare in piedi: prima dovremo insegnargli a reggersi sulle gambe, poi a camminare, quindi a correre e infine a ballare.

### *Semplificazione*

Le varietà di apprendimento, specialmente nelle fasi iniziali, si caratterizzano per l'assenza, o per la presenza solo sporadica, di elementi funzionali, come per esempio gli articoli, gli ausiliari, i pronomi atoni, le preposizioni ecc. (Pallotti 1998: 36). Inoltre, gli apprendenti tendono per un certo periodo a non utilizzare la flessione grammaticale, servendosi piuttosto di un'unica forma per ogni parola.

Questa tendenza alla semplificazione è la conseguenza di (almeno) due fattori: gli apprendenti da un lato concentrano più facilmente la loro attenzione sugli elementi più salienti dal punto di vista percettivo, dall'altro hanno meno difficoltà ad associare forme e funzioni – e quindi a ricostruire le regole della grammatica – nei casi in cui il rapporto tra forma e funzione sia trasparente e univoco (cfr. Andersen 1990).

Facciamo qualche esempio. La sillaba accentata della parola è recepita e riprodotta più agevolmente rispetto alla parte terminale, nella quale in molte lingue si concentra il significato grammaticale: la scarsa salienza percettiva delle desinenze è di ostacolo alla loro individuazione nell'*input* da parte dell'apprendente. Nei nomi che designano referenti extralinguistici specifici e concreti, come ad esempio *dog* in inglese, l'abbinamento forma-funzione è abbastanza trasparente; al contrario, negli elementi linguistici funzionali, come gli articoli o le preposizioni, tale rapporto è molto meno trasparente. Analogamente, i pronomi personali soggetto italiani *io, tu, lei...* sono più trasparenti delle desinenze verbali del presente indicativo *-o, -i, -a/-e*: l'apprendente preferirà quindi espressioni come *io mangi, lui mangi, noi mangi* alle forme target-like *mangio, mangia, mangiamo*. A ciò si aggiunge il fatto che le parole funzionali sono spesso anche plurifunzionali, pertanto a una forma possono corrispondere funzioni diverse. Se consideriamo la preposizione francese *de*, possiamo attribuirle vari significati secondo il contesto: la *maison de Marie*, la *maison de bois*, la *maison de Rue des Moulins*, *je lui ai dit de prendre de l'eau...*

#### *Regolarizzazione e produzione di forme autonome.*

Gli apprendenti tendono a produrre forme che non corrispondono alla norma della L2 sulla base di regole modellate su quelle della L2 ma non correttamente applicate. Spesso questa tendenza si concretizza in una regolarizzazione di forme che nella lingua obiettivo sono irregolari, come ad esempio *womans* per *women* o *goed* per *went* in inglese. Talvolta nelle varietà di apprendimento si sviluppano regole che non sono neppure esistenti nella L2, ma che derivano da un fraintendimento di alcuni fenomeni presenti nella L2. Si pensi per esempio alla sovraestensione dell'italiano *ce l'ho, ce l'hai, ce l'ha...* (in luogo di *ho, hai, ha*), probabile conseguenza dell'ipotesi che *\*ce l'aver* indichi il possesso e che invece il semplice *avere* abbia solo la funzione di ausiliare.

Comportamenti linguistici come quelli appena visti dipendono dal fatto che le varietà di apprendimento si sviluppano secondo un processo di continua formulazione e verifica di ipotesi: sulla base dell'*input* l'apprendente elabora delle ipotesi sull'organizzazione della L2 e le sottopone a verifica sperimentandole nell'uso. È proprio questo processo che porta l'apprendente a ristrutturare continuamente la propria interlingua<sup>4</sup> nella direzione della L2, pertanto i fenomeni di regolarizzazione e di produzioni autonome sono segnali preziosi della mobilità del sistema interlinguistico.

---

<sup>4</sup> Il termine *interlingua*, traduzione dell'inglese *interlanguage* (Selinker 1972), designa la varietà di L2 usata dagli apprendenti.

La presenza di fenomeni ricorrenti nel processo di apprendimento determina l'esistenza di stadi comuni a tutti gli apprendenti (Bettoni 2001: 54). Rientra per esempio tra le regolarità più evidenti il fatto di cominciare dalla produzione di singole parole, cui ancora non è stata attribuita una classe morfologica, e di formule (cfr. Weinert 1995), cioè di moduli prefabbricati di linguaggio che vengono appresi come un tutt'uno e i cui componenti non vengono analizzati singolarmente nel loro rapporto tra forma e significato (cf. contributo di Cardona in questo saggio). Si pensi all'espressione *I don't know*, prodotta prestissimo da apprendenti d'inglese L2 che ancora non sanno utilizzare in altri contesti la negazione con l'ausiliare *do*.

Superata questa fase caratterizzata dalla produzione di singoli lessemi e di formule, gli apprendenti cominciano a utilizzare per le diverse parole una forma base, cioè scelta come neutra tra le diverse forme flesse di una parola presenti nell'*input*: è la cosiddetta *basic variety* (Klein, Perdue 1997). Per esempio, per il verbo in italiano di solito si sceglie una forma che corrisponde alla seconda o alla terza persona singolare del presente indicativo, e la si usa in tutti i contesti. Vengono quindi prodotte frasi come:

- (1) mia famiglia sorella fratello mangia dolce swedish
- (2) io cina fa tecnica di labolatorio [...] qua fa cameriere
- (3) io parla mh eh tigrigna<sup>5</sup>

In questa fase si utilizzano mezzi discorsivi e lessicali per esprimere le nozioni che nella lingua bersaglio sono codificate nella morfologia. Per esempio, nella frase (2) l'opposizione tra *cina* e *qua* ha un valore temporale oltre che spaziale, dal momento che contrappone una situazione del passato (*quando ero in Cina*) a una del presente (*ora che sono qua in Italia*).

Le interlingue evolvono successivamente in un *continuum* di varietà di apprendimento via via più simili alla lingua di arrivo. Si abbandonano progressivamente i mezzi di espressione che fanno leva sull'organizzazione del discorso e sul lessico, in favore di strumenti grammaticali (Bernini 2008: 41). Questa messa in grammatica del materiale linguistico è un processo graduale, che coinvolge determinati aspetti prima di altri. Per esempio, la marca *-ed* del passato in inglese può non comparire contemporaneamente in tutti i casi: verbi che si riferiscono a eventi (come *arrive*) vengono marcati con l'aggiunta di *-ed* prima di verbi che si riferiscono ad attività (*sleep*), e questi a loro volta prima di verbi che si riferiscono a stati

---

<sup>5</sup> L'esempio (1) è tratto da Bettoni *et al.* (2008), mentre gli esempi (2) e (3) provengono dal Corpus di Pavia e sono tratti da Banfi, Bernini (2003).

(*want*) (Ellis 1997b: 24). In sostanza, l'apprendimento morfologico e sintattico procede "a pelle di leopardo" (Andorno 2005: 100), e non per paradigmi.

#### 4. Fenomeni di variabilità

*Al termine dei corsi universitari la maggior parte degli studenti non è in grado di comunicare nella lingua straniera* (P. M., un datore di lavoro)

Mentre alcune persone acquisiscono la seconda lingua spontaneamente, per immersione nella comunità che la parla, altre non l'apprendono neanche dopo anni d'insegnamento. Molti studenti, sebbene abbiano studiato una lingua straniera a scuola o all'università, non sono in grado di interagire efficacemente in quella lingua. Se, come abbiamo visto, il processo di acquisizione della L2 presenta caratteristiche uguali per tutti gli apprendenti, quali sono i fattori di variabilità che influiscono sull'apprendimento dando luogo a esiti tanto diversi? La ricerca acquisizionale ne ha individuati almeno tre: *esposizione, uso e motivazione*.

Affinché si verifichi l'apprendimento linguistico occorre che vi sia *ampia esposizione alla L2*, cioè che l'apprendente riceva un *input* quantitativamente e qualitativamente ricco. Krashen (1981; 1994) sottolinea in particolare l'importanza, per l'apprendente, di essere esposto a *input* comprensibile, cioè a modelli di lingua orale o scritta nei quali compaiono strutture che appartengono a uno stadio acquisizionale immediatamente successivo a quello in cui si trova l'interlingua dell'apprendente. L'*input* proposto nella classi di lingua straniera tende invece a essere piuttosto povero: spesso si richiede agli studenti di leggere frasi o brevi testi, o al massimo di ascoltare dialoghi preconfezionati. Gli unici esempi di parlato autentico in lingua seconda sono dunque costituiti dalle istruzioni o dalle spiegazioni dell'insegnante.

Le ricerche sull'acquisizione delle seconde lingue hanno rivelato che, oltre all'*input*, anche l'*output*, cioè *la produzione*, è essenziale nello sviluppo linguistico (Swain 1995; cf. contributo di Santoro in questo libro). Utilizzare la lingua per scopi reali, come condividere esperienze, socializzare o risolvere problemi, permette all'apprendente di attivare e applicare le conoscenze acquisite, favorendo uno sviluppo linguistico più rapido e completo. Come già sottolineava Hatch (1978: 404), usando la lingua per ottenere obiettivi extralinguistici

“si impara a conversare, si impara a interagire verbalmente, e proprio a partire dall’interazione si sviluppano le strutture sintattiche”.<sup>6</sup>

Quando un parlante non nativo interagisce con un parlante nativo, nel corso dello scambio si verificano spesso difficoltà di comprensione che inducono entrambi a chiedere chiarimenti e ripetizioni, o a produrre spontaneamente riformulazioni, autocorrezioni, semplificazioni ecc. Tutto questo lavoro di negoziazione del significato ha ricadute positive per l’apprendimento, perché fornisce continui *feedback* all’apprendente, inducendolo a riflettere sulla lingua (Long 1996). Johnson (1995) identifica quattro strategie utili a stimolare un’efficace interazione in classe:

- (1) creare contesti in cui gli studenti hanno motivi per utilizzare la lingua
- (2) favorire l’uso della lingua per esprimere proprie idee o opinioni
- (3) accompagnare gli studenti in attività linguistiche via via più complesse
- (4) offrire opportunità di interazione in diversi contesti situazionali

Il ritmo e la qualità dell’apprendimento sono fortemente influenzati anche dalle caratteristiche individuali, tra cui motivazione, ansia, età, stile cognitivo ecc. Ci concentriamo qui in particolare sulla *motivazione*, un costrutto complesso al quale hanno dedicato la loro attenzione diversi studiosi che si occupano di acquisizione delle seconde lingue. Skehan (1989) identifica quattro tipi fondamentali di motivazione:

- (1) quella intrinseca, che dipende dall’interesse o dal piacere dell’apprendente verso l’attività che sta svolgendo
- (2) quella risultativa, che deriva dal successo
- (3) quella interna, cioè data a priori
- (4) quella “del bastone e della carota”, sulla quale influiscono soprattutto stimoli e interventi esterni

Queste riflessioni sulla motivazione suggeriscono che nella pratica didattica è essenziale selezionare temi adatti all’età e agli interessi degli studenti, nonché predisporre attività che rispecchino i loro bisogni di apprendimento. Inoltre, dal momento che il successo e la soddisfazione sono elementi chiave nel sostenere la motivazione ad apprendere, perché alle persone in genere piace fare ciò che riescono a fare bene, nell’insegnamento è fondamentale fissare obiettivi raggiungibili e valorizzare gli apprendimenti raggiunti. In sostanza, come

---

<sup>6</sup> “one learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of interaction syntactic structures are developed.”



sottolinea Dörnyei (2001: 26), la motivazione può essere garantita semplicemente migliorando la qualità del nostro insegnamento<sup>7</sup>.

Abbiamo appena visto come *esposizione, uso e motivazione* influiscano significativamente sull'esito del processo di apprendimento. In contesti di immersione queste tre condizioni di solito sussistono naturalmente e gli apprendenti sviluppano la L2 semplicemente usandola. Tuttavia, non sempre raggiungono un alto livello di accuratezza, perché non hanno l'opportunità di una riflessione guidata sulle caratteristiche formali del codice. Tale riflessione si rende infatti possibile solo tramite l'intervento didattico. Nell'insegnamento della lingua straniera occorre pertanto sia assicurare la presenza delle tre condizioni di cui si è discusso sia guidare l'attenzione degli studenti verso gli aspetti formali per consentire il raggiungimento di un buon grado di accuratezza. La didattica per *task*, o *Task Based Language Teaching* (cfr. Nunan 1989; Ellis 2003; Willis 1996), sembra essere un approccio capace di soddisfare efficacemente queste esigenze. Tale approccio si basa appunto sull'idea che l'apprendimento linguistico avvenga più facilmente quando gli apprendenti sono coinvolti in interazioni autentiche (cioè finalizzate al raggiungimento di un obiettivo extralinguistico), sono esposti a un *input* comprensibile e hanno opportunità di negoziazione del significato. L'insegnante poi accompagna gli apprendenti nella focalizzazione sulle forme necessarie per realizzare efficacemente il compito comunicativo.

#### **4. La valutazione**

*Il mio cinque è un otto* (P. A., un insegnante di lingua straniera)

I test di lingua sono sempre più diffusi in contesto scolastico e professionale, e i risultati ottenuti vengono spesso utilizzati per prendere decisioni, non solo educative, sugli individui. Ad esempio, un test linguistico può servire a organizzare gruppi di livello in una scuola, o essere prerequisito per l'accesso a un determinato percorso di studi o addirittura per ottenere la cittadinanza. I test possono quindi aiutarci a raccogliere informazioni utili per molteplici scopi, ma per realizzare appieno questa loro funzione è necessario che siano validi e affidabili (cfr. Bachman 2004). Sono infatti numerosi i fattori che possono influire sulla validità e sull'affidabilità delle inferenze fatte a partire da un test: il compito, il valutatore, la progressione dei livelli, le caratteristiche del candidato e infine le possibili interazioni tra

---

<sup>7</sup> "The best motivational intervention is simply to improve our quality of teaching."

queste variabili (McNamara 1996). In sostanza, il problema centrale della valutazione consiste nella comprensione del rapporto tra la *performance* di un candidato e le generalizzazioni fatte sulla base della *performance* stessa.

La valutazione è una componente importante dell'attività didattica, come lo sono la programmazione e la realizzazione delle attività in aula; tuttavia, emerge spesso tra gli insegnanti un sentimento di disagio nei confronti di questa pratica: ogni insegnante sembra interpretare diversamente il compito di valutare gli apprendimenti linguistici, e uno stesso studente è facilmente valutato in modo molto diverso da docenti diversi. Ecco allora che diventa essenziale avere a disposizione criteri e *standard* condivisi per descrivere i livelli di partenza e registrare i progressi degli studenti (cfr. contributo di Serragiotto in questo volume).

Chi si occupa di valutazione deve disporre di informazioni dettagliate su almeno tre aspetti:

- (1) quali caratteristiche hanno i diversi compiti comunicativi che gli apprendenti affrontano durante i test
- (2) quali tappe percorre lo sviluppo delle competenze linguistiche
- (3) quali fattori influenzano l'apprendimento.

Di qui l'importanza di una più stretta collaborazione tra chi si occupa di ricerca acquisizionale e chi opera nell'ambito del *testing* (cfr. Bachman, Cohen 1998; Shohamy 2000; Hulstijn, Schoonen 2006).

La ricerca acquisizionale può identificare i costrutti necessari a chi si occupa di *testing* e offrire così indicazioni utili per la costruzione di test. Rispetto alla definizione del costrutto da rilevare – la competenza linguistica – un valutatore può basarsi sugli studi acquisizionali nel selezionare elementi da misurare: ad esempio, le ricerche su variazione e *task* danno informazioni importanti sul ruolo di variabili quali interlocutore, argomento o status sociale sulla produzione, fornendo indicazioni utili sulla selezione dei *task* (cfr. Skehan 1998; Robinson 2001; Garcia-Mayo 2007). I ricercatori di linguistica acquisizionale, inoltre, hanno utilizzato una varietà di strumenti di elicitazione di cui i valutatori potrebbero servirsi per ampliare il loro repertorio di attività. Infine, la linguistica acquisizionale può indicare possibili aree problematiche. Gli studi acquisizionali evidenziano ad esempio come la competenza linguistica vari con il variare dell'attività e del contesto, suggerendo ai valutatori di includere nei test attività che richiedono l'uso della lingua in diversi contesti (Norris *et al.* 1998; Skehan 2001; Brown *et al.* 2002; Ferrari 2009).

Attualmente in Europa il punto di riferimento ufficiale per l'insegnamento e la valutazione degli apprendimenti linguistici è il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio

d'Europa 2001). Questo documento descrive le competenze e gli usi linguistici con lo scopo di agevolare appunto il confronto e la cooperazione nell'ambito dell'insegnamento e della valutazione, fornendo un linguaggio comune e favorendo trasparenza e coerenza. Oltre a proporre uno "stereotipo" con cui l'apprendente può confrontare la sua posizione, il *Quadro* descrive obiettivi che riflettono il curriculum scolastico e che possono essere formulati in termini di livello di *proficiency* raggiunto; aumenta inoltre l'affidabilità di valutazioni soggettive, in particolare rispetto alle competenze di produzione, fornendo uno standard comune, e offre linee guida per la costruzione di prove di valutazione, di test d'ingresso, di programmazioni, di materiale didattico, di test di progresso e di certificazioni finali (North 2000).

Seppure più esplicito dei documenti analoghi che l'hanno preceduto, il *Quadro* non è di facile interpretazione né di facile utilizzo: richiede piuttosto che gli operatori siano addestrati e accompagnati nella sua applicazione (Ferrari, Nuzzo 2009). Per questo è importante favorire un approccio sperimentale al *Quadro*, così come auspicato dal Consiglio d'Europa stesso.

Con la valutazione, uno dei momenti conclusivi di ogni percorso d'insegnamento, chiudiamo questa rapida rassegna dei contributi offerti agli insegnanti dalla ricerca sull'acquisizione delle lingue seconde, nella speranza che costituiscano utili spunti di riflessione per una pratica didattica più consapevole ed efficace.

## **Bibliografia**

Andersen R. W., 1990, "Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom", in Van Patten B., Lee J. F., eds., *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

Andorno C., 2005, "Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", in Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M., a c. di, *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Perugia, Guerra, 91-104.

Bachman L. F., Cohen A., 1998, eds., *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bachman L. F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Bachman L. F., 2004, *Statistical Analysis for Language Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Balboni P. E., 2008, "Linguistica acquisizionale e glottodidattica", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., a c. di, 23-34.
- Banfi E., Bernini G., 2003, "Il verbo", in Giacalone Ramat A., a c. di, 70-115.
- Bernini G., 2008, "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., a c. di, 35-54.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Bettoni C., 2008, "Quando e come insegnare grammatica", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., a c. di, 55-68.
- Bettoni C., Di Biase B., Ferraris S., 2008, Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2", in Bernini G., Spreafico L., Valentini A., a c. di, *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra.
- Brown J.D., Hudson T.D., Norris J.M., Bonk W., 2002, *An Investigation of Second Language Task-Based Performance Assessment*, Honolulu, University of Hawaii at Manoa.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia.
- Cook V., 2001, *Second Language Learning and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Corder P. S., 1980, "Second language acquisition research and the teaching of grammar", *BAAL Newsletter*, 10, 1-12.
- Dörnyei Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis R., 1997a, *SLA Research and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis R., 1997b, *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R., Barkhuizen G., 2005, *Analysing Learner Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferrari S., Nuzzo E., 2009, "La valutazione delle competenze orali in italiano L2: una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal QCER", in *Atti del XV Convegno nazionale GISCEL, Milano, 6-8 marzo 2008*. Milano, Franco Angeli Editore, di prossima pubblicazione.

- Ferrari S., 2009, *Valutare le competenze orali in italiano L2: variazione longitudinale e situazionale in apprendenti a livello avanzato*, Università degli Studi di Verona, tesi di dottorato non pubblicata.
- Garcia Mayo P., 2007, ed., *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Giacalone Ramat A., 1993, "Italiano di stranieri", in Sobrero A., a c. di, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. 2, *La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 341-410.
- Giacalone Ramat A., 2003, a c. di, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Grassi R., 2008, "Introduzione", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., a c. di, 9-20.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., 2008, a c. di, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno - seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Perugia, Guerra.
- Hatch E., 1978, "Discourse analysis and second language acquisition", in Hatch E., ed., *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Hulstijn J., Schoonen R., 2006, *Scientific Report of the ESF Sponsored Exploratory Workshop: Bridging the Gap between Research on Second-Language Acquisition and Research on Language Testing*, University of Amsterdam, Amsterdam Center for Language and Communication, [http://www.esf.org/fileadmin/be\\_user/ew\\_docs/05-208\\_Report.pdf](http://www.esf.org/fileadmin/be_user/ew_docs/05-208_Report.pdf)
- Klein W., Perdue C., 1997, "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Krashen S., 1994, "The input hypothesis and its rivals", in Ellis N., ed., *Implicit and Explicit Learning of Language*, London, Academic Press.
- Krashen S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Lightbown P., 1985, "Great expectation: second-language acquisition research and classroom teaching", *Applied Linguistics*, 6, 173-89.
- Lightbown P., Spada N., 2006, *How Languages are Learned*, New York, Oxford University Press.
- Long M., 1988, "Instructed interlanguage development", in Beebe L. M., ed., *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, New York: Newbury House.

- Long M., 1996, "The role of linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W., Bhatia T., eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, 413-68.
- McNamara T. F., 1996, *Measuring Second Language Performance*, London, Longman.
- Norris J., Brown J.D., Hudson T., Yoshioka J., 1998, *Designing Second Language Performance Assessments*, Honolulu, University of Hawaii at Manoa.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nuzzo E., 2007, *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Perugia, Guerra.
- Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pienemann M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- Robinson P., 2001, *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Selinker L., 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Shohamy E., 2000, "The relationship between language testing and second language acquisition, revisited", *System*, 28, 541-53.
- Skehan P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Arnold.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Skehan P., 2001, "Task and language performance assessment", in Bygate M., Skehan P., Swain M., eds, *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, London, Pearson Education, 167-85.
- Stenhouse L., 1975, *An introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann.
- Swain M., 1995, "Three functions of output in second language learning". In Cook G., Seidhofer B., eds., *For H.G. Widdowson: Principles and Practise in the Study of Language*, Oxford, Oxford University Press.
- 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 c. di, 270-304.
- Watts R. J., 2003, *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.

Weinert R., 1995, "The role of formulaic language in second language acquisition: A review",  
*Applied Linguistics* 16, 180-205.

Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman.