

CLArO

**IL TASK NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE.
PERCORSI TRA RICERCA E DIDATTICA
AL CLA DI ROMA TRE**

a cura di
DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ, ELENA NUZZO



Roma TrE-Press
2018



Università degli Studi Roma Tre
Centro Linguistico di Ateneo

CLArò

2

IL TASK NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE.
PERCORSI TRA RICERCA E DIDATTICA
AL CLA DI ROMA TRE

A cura di DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ, ELENA NUZZO



Roma TrE-Press

2018

Comitato scientifico della collana CLArO:

Serena Ambroso, Elisabetta Bonvino, Filomena Capucho, Maddalena De Carlo, Ann Devitt, Adriano Elia, Iain Halliday, Raffaella Leproni, Lucilla Lopriore, Martina Nied, Stefania Nuccorini, Christian Ollivier, Salvador Pippa, Anna Pompei, Noah Vardi.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *RomaTrE-Press*

Editing:

Matteo Bonfigli

Edizioni: RomaTrE-Press ©

Roma, ottobre 2018

ISBN: 978-88-32136-03-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International License* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: *Colorful and bright miniature pet figures*. Image N.C., N.C. May 11, 2018. Presa dal sito <https://www.lifeofpix.com>

Indice

DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ, ELENA NUZZO, <i>Introduzione</i>	5
DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ, ELENA NUZZO, <i>La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive</i>	13
ILARIA BORRO, <i>L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali</i>	41
FRANCESCA PAGLIARA, <i>L'analisi dei bisogni: uno studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica</i>	77
ERIKA LANIA, DANIELA MASTROCESARE, <i>Italiano L2 per studenti sinofoni: dall'analisi dei bisogni ai task</i>	105
CLAUDIA CREMASCO, VERONICA ROSSI, <i>Riflessioni e proposte didattiche sull'apprendimento linguistico attraverso i task nei programmi di study abroad</i>	135
LIDIA CALABRÒ, <i>La fonetica nell'italiano L2 attraverso la didattica per task: una proposta</i>	151

Diego Cortés Velásquez, Elena Nuzzo

Introduzione

Alla conoscenza di una o più lingue straniere viene riconosciuta unanimemente, da profani ed esperti, un'importanza cruciale nella vita delle persone. Per quanto ci è noto, in ogni sistema scolastico è attualmente contemplato l'insegnamento di almeno un'altra lingua oltre a quelle parlate nativamente dagli alunni. Nella storia dell'Europa occidentale diverse lingue si sono susseguite, o talvolta hanno convissuto, nel ruolo di lingue da studiare accanto a quella materna: il greco e il latino già in epoche remote, il francese e l'inglese più recentemente, molte altre oggi. Non è difficile comprendere i motivi alla base dell'inserimento delle lingue straniere nei programmi scolastici: da un lato è imperativo parlare la lingua espressione del potere culturale o economico del momento, dall'altro la conoscenza di più lingue rappresenta un arricchimento sia cognitivo sia culturale, perché stimola la riflessione metalinguistica e facilita l'accesso ad altre culture (nella storia dell'insegnamento per lo più attraverso testi letterari). Tuttavia il sistema scolastico, per come è concepito oggi in buona parte del mondo, ha fallito nel compito di promuovere un apprendimento soddisfacente delle lingue straniere, almeno di quelle moderne. Se prendiamo in particolare il caso del nostro paese, secondo il numero speciale dell'Eurobarometro (European Commission, 2012) il 62% almeno degli italiani dichiara di non saper sostenere una conversazione in una lingua straniera. Anzi, nella maggior parte dei casi le scuole non sono neppure in grado di garantire il mantenimento delle lingue che gli alunni già conoscono al momento di iniziare il percorso scolastico. Non che gli studenti non imparino niente sulle lingue, ma imparano appunto cose sulle lingue, non a usarle.

Per aiutarti a comprendere, caro lettore, i presupposti da cui trae origine questo volume, ti chiediamo ora di immedesimarti nella seguente situazione. Sei chiamato dal Ministero, per esempio di Giustizia, come esperto di una lingua – mettiamo l'inglese – per valutare i candidati a un concorso per impiegati in cui uno dei requisiti è la conoscenza di almeno una lingua straniera. Al primo incontro al Ministero ti viene detto che tale requisito è stabilito dalla legge ma che, di fatto, non servirà ai vincitori perché nei casi

in cui sarà necessario ricorrere a una lingua che non sia l'italiano il tribunale presso il quale lavoreranno dovrà chiamare un interprete. La conoscenza di un'altra lingua, pertanto, così come descritta dai funzionari, rappresenta solo un titolo che arricchisce la cultura generale. Durante la riunione, poi, scopri che coloro che sono stati convocati insieme a te nella maggior parte dei casi non sono esperti di insegnamento (e quindi di valutazione) di quelle lingue, ma solo persone che le conoscono, o perché sono parlanti nativi o perché le hanno studiate all'università; nei casi migliori sono insegnanti di letteratura. Non sono pertanto a conoscenza dei fondamenti su cui si basa la moderna glottodidattica e, al momento di valutare le competenze dei candidati, in mancanza di modelli di riferimento non fanno altro che replicare ciò che hanno visto fare in passato in circostanze simili: chiedono di tradurre un brano dalla lingua straniera all'italiano. Durante gli esami, la situazione che emerge tra i candidati non è meno preoccupante. Dovendo scegliere fra quattro lingue comunitarie (inglese, spagnolo, francese e tedesco) la stragrande maggioranza dei candidati ha scelto l'inglese, forse – ti dici quando vedi l'elenco delle persone iscritte – perché è la lingua che conoscono meglio. Poi, quando inizi a interrogarli, ti rendi conto che il livello di conoscenza dell'inglese nella maggior parte dei casi è molto basso: sono in difficoltà persino nell'affrontare un'interazione semplice su argomenti familiari, non arrivano cioè al livello A2 previsto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (d'ora in poi QCER, Consiglio d'Europa, 2002). Un giovane candidato, neo-laureato, non appena si siede ti confessa: «io non lo parlo l'inglese, anche se l'ho studiato per tutta la vita». La sensazione generale che ti rimane è che molte di queste persone abbiano perso tempo a scuola e all'università; tutti i manuali, tutte le traduzioni, tutti gli esercizi non li hanno portati lontano. I più di dieci anni di lezioni di inglese non sono serviti se non a memorizzare qualche regola – che puntualmente sbagliano quando devono parlare – e ad avere qualche idea di cosa mangiano gli inglesi, per esempio. Durante i colloqui osservi anche che spesso gli studenti che hanno un livello superiore di competenza linguistica sono quelli che hanno viaggiato di più, hanno fatto lunghi periodi di vacanza studio o scambi universitari come l'Erasmus, oppure semplicemente si sono dedicati all'apprendimento della lingua in autonomia.

Di una situazione analoga a quella appena descritta uno di noi autori è stato testimone, e pertanto vorremmo partire proprio da questo caso per aprire una riflessione che speriamo ci aiuterà a mettere a fuoco l'argomento del volume. A tale scopo abbiamo selezionato quattro punti di attenzione che ci sembra emergano nella situazione presentata e possano

essere ricondotti a questioni generali di didattica delle lingue e di politiche di linguistica educativa, almeno in ambito italiano (ma in parte anche europeo e forse non solo).

Cominciamo dalla scarsa competenza glottodidattica dei commissari. Se la cosa ci stupisce nel contesto di un concorso, ancora di più ci appare sorprendente la scarsa formazione di molti di coloro che si occupano di insegnamento linguistico nelle strutture educative. Secondo l'Eurydice Report (European Commission, 2017), in Europa almeno la metà di coloro che insegnano le lingue straniere nelle scuole elementari non ha una preparazione specifica, e nella maggior parte dei Paesi non è necessario avere alcun tipo di specializzazione post-laurea per insegnare la lingua straniera in certi ordini di scuola. Sembra che spesso la semplice conoscenza di una lingua sia confusa con la competenza per insegnarla. Tuttavia, il grado di maturazione della disciplina glottodidattica ci permette ormai di affermare con serenità che non è sufficiente sapere le lingue per insegnarle: è necessario invece aver sviluppato, oltre a un atteggiamento critico, anche competenze specifiche.

E veniamo al secondo punto. Il Ministero chiede che i candidati conoscano una lingua straniera, ma prevede che non dovranno utilizzarla nello svolgimento delle mansioni pertinenti al ruolo professionale per cui concorrono. Quale politica linguistica possiamo cogliere dietro a questa scelta? E soprattutto, quale idea della conoscenza di una lingua straniera? La sensazione è che tale conoscenza sia concepita sostanzialmente come una componente del repertorio di saperi generali degli individui e non come un elemento utile nella loro esperienza professionale: un oggetto di conoscenza, non uno strumento di comunicazione. E questa concezione appare tristemente vicina a quella che si riscontra spesso nella scuola italiana, dove – eccezion fatta per alcuni virtuosi istituti – le lingue sono insegnate senza altro scopo che arrivare a trasmettere agli alunni qualche informazione grammaticale e lessicale. Sebbene sia apparentemente diffuso l'approccio comunicativo, si tratta per lo più di una versione diluita con tanta grammatica traduzione. Anche qui, la lingua straniera è più un oggetto da conoscere che uno strumento da usare.

Queste considerazioni ci portano al terzo punto di riflessione, sollecitato dall'osservazione delle mediocri performance dei candidati, che pure – per loro stessa ammissione – avevano dedicato parecchie energie allo studio della lingua straniera. Perché si impiegano tanto tempo e tante risorse per ottenere risultati così miseri? Probabilmente, se chi si occupa di insegnamento non ha chiari gli obiettivi che sarebbe opportuno raggiungere, o se non li

formula adeguatamente, l'unico esito possibile è che si continui a formare alunni demotivati che sentono di non avere l'attitudine per imparare le lingue, e che comunque quando finiranno il loro percorso avranno raggiunto un modesto livello 'scolastico' di conoscenza della L2.

E qui veniamo all'ultimo punto: coloro che mostrano di saper davvero usare una lingua straniera hanno generalmente soggiornato per lunghi periodi all'estero o comunque hanno cercato in qualche modo, autonomamente, occasioni di contatto attivo con la L2. Potremmo concluderne che l'apprendimento efficace delle lingue straniere avviene solo fuori dalla scuola. Eppure ci piace pensare che in questi casi l'esito felice del percorso di apprendimento sia anche merito dell'istruzione scolastica, che – almeno qualche volta – genera motivazione e desiderio di espandere le competenze acquisite.

Il nostro compito, in quanto ricercatori in didattica delle lingue, è fare il possibile perché il quadro appena delineato muti significativamente in futuro. Ciò è possibile, a nostro parere, solo se rivediamo i presupposti dell'attuale insegnamento linguistico partendo dai dati della ricerca empirica e non da mere speculazioni o da osservazioni troppo condizionate dalle credenze soggettive. Non è necessario inventare metodi miracolosi che ci aiutino a imparare le lingue mentre dormiamo o *app* prodigiose che in sole due settimane ci facciano comunicare con parlanti di altre lingue. La glottodidattica ha da tempo sviluppato il concetto di insegnamento comunicativo, che concepisce le lingue come strumenti di comunicazione con cui si possono fare 'cose' nella realtà extralinguistica. Con questo si intende che la lingua, ogni lingua nell'uso reale e concreto, ci permette di agire nel mondo svolgendo compiti comunicativi, ossia azioni che consideriamo necessarie «per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere» (QCER: 12): fare la spesa al supermercato, pagare le bollette sul sito della nostra banca virtuale, preparare una torta di mele seguendo una ricetta su Youtube, chiedere consiglio a un amico sulla macchina da acquistare, informarsi leggendo i giornali, fare gli auguri agli amici su Facebook, ripetere mentalmente i punti di un discorso da tenere, organizzare una recita scolastica ecc. Ciò che a nostro parere occorre fare per accrescere l'efficacia dell'insegnamento linguistico, dicevamo prima, non è stravolgere i principi della didattica comunicativa ma solo adottare la giusta prospettiva per applicarli coerentemente con le proposte originarie, che nel tempo sono state interpretate in modo a nostro avviso improprio, snaturato alla luce della tradizione precedente. Questo implica avere una chiara visione della lingua, una posizione su ciò che si intende per lingua. Per noi si tratta di uno strumento di comunicazione e non di un repertorio di regole da

conoscere così come si conoscono i nomi dei capoluoghi di regione, i principi della rivoluzione francese o i titoli dei dipinti di Klimt.

Sulla definizione di ciò che in questo volume chiameremo ‘task’ (useremo solo raramente l’italiano ‘compito’, per evitare le connotazioni scolastiche del termine) torneremo più avanti, nel primo contributo. Per ora ci sembra importante sottolineare che i) l’uso di ogni lingua può essere descritto a partire da task, intesi come unità di azione, e ii) si può partire dai task per promuovere l’apprendimento linguistico. Il task dunque è proposto come unità di insegnamento in alternativa ad altre possibili unità: la struttura grammaticale (per es. la flessione verbale e nominale), la situazione comunicativa (per es. ‘Al ristorante’), il testo (per es. una lettera, un’intervista).

Le pagine che seguono sono il frutto di un lavoro che portiamo avanti presso il Centro Linguistico di Ateneo di Roma Tre dal marzo 2015, all’interno del gruppo di ricerca sul Task-based Language Teaching (d’ora in poi TBLT). Si tratta di un percorso di ricerca-azione nel quale i membri del gruppo – docenti di lingua, ricercatori, studenti universitari – hanno esplorato questa modalità di insegnamento sia nei suoi principi teorici sia nelle sue applicazioni pratiche. Coerentemente con quanto affermato sopra, il volume non intende presentare né un approccio né un metodo né un insieme di tecniche, bensì un modo di concepire l’uso, l’apprendimento e quindi l’insegnamento delle lingue. Quella che cerchiamo di proporre è una visione critica e non prescrittiva, fermo restando che, come vedremo meglio nel primo contributo, il nostro punto di riferimento essenziale – il task appunto – ha caratteristiche imprescindibili per essere definito tale nell’ambito dell’attività didattica. Il volume si rivolge prevalentemente a studenti universitari di discipline linguistiche e a insegnanti in servizio e in formazione. I lavori che raccoglie rendono conto di applicazioni didattiche che coinvolgono l’italiano, ma le riflessioni proposte interessano in modo trasversale l’insegnamento di qualsiasi lingua.

Il primo contributo, di cui siamo responsabili noi curatori, parte da alcuni esempi di uso linguistico concreto per introdurre i principi basilari dell’uso dei task nella didattica delle lingue, cercando soprattutto di chiarire che cosa sia un task, come sia possibile impiegarlo in classe e quale cambiamento di prospettiva comporti il suo utilizzo nell’organizzazione di un percorso didattico.

Lo studio di Ilaria Borro, *L’insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali*, propone un confronto tra la didattica basata su task e il modo più consueto di interpretare l’approccio comunicativo, ossia secondo la sequenza presentazione, pratica e produzione (PPP), nell’insegnamento di alcune strutture grammaticali dell’italiano.

Nel contributo *L'analisi dei bisogni: uno studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica*, Francesca Pagliara presenta un esempio di analisi dei bisogni, componente essenziale di un percorso didattico basato su task, a partire dal caso dell'uso della lingua italiana nella comunicazione universitaria.

I lavori di Erika Lania e Daniela Mastrocesare (*Italiano L2 per studenti sinofoni: dall'analisi dei bisogni ai task*) e di Claudia Cremasco e Veronica Rossi (*Riflessioni e proposte didattiche sull'apprendimento linguistico attraverso i task nei programmi di study abroad*) presentano l'impiego didattico dei task in due contesti caratterizzati da diversi profili di apprendenti, rispettivamente gli studenti cinesi del Programma Marco Polo-Turandot e quelli statunitensi che trascorrono un semestre del loro percorso universitario in Italia.

Infine, nel contributo *La fonetica nell'italiano L2 attraverso la didattica per Task: una proposta*, Lidia Calabrò si concentra su un aspetto spesso trascurato nell'insegnamento delle lingue – la prosodia – per tentare un'applicazione dei task in questo ambito specifico.

Desideriamo ringraziare il Centro Linguistico di Ateneo di Roma Tre per aver reso possibile la realizzazione del progetto di ricerca-azione e la pubblicazione del volume. Ringraziamo inoltre i revisori anonimi che hanno letto e commentato i contributi, aiutandoci così a rendere migliore questo lavoro.

Roma, 20 agosto 2018

Bibliografia

CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, tr. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia 2002. Ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* 2001.

EUROPEAN COMMISSION, *Special Eurobarometer. Europeans and their languages*, Publication Office of the European Union, Luxembourg, 2012, <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf> (ultimo accesso: 02/10/2018).

EUROPEAN COMMISSION, *Eurydice Report. Citizenship Education at School in Europe*, Publication Office of the European Union, Luxembourg 2017, <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Citizenship_education_Final-Report-2017.pdf> (ultimo accesso: 02/10/2018).

Nota:

Per ridurre il rischio di ambiguità, nei contributi del volume abbiamo deciso di evitare traduzioni poco consolidate mantenendo i termini inglesi per alcuni tecnicismi che ormai fanno parte della tradizione degli studi sull'acquisizione e la didattica delle lingue seconde (lo stesso termine 'task', ma anche 'noticing', 'feedback' ecc.). Inoltre, per ragioni di economia espositiva abbiamo adottato le seguenti abbreviazioni:

TBLT: task-based language teaching

TB: task-based

TS: task-supported

FonF: focus on form

FonFs: focus on forms

FonM: focus on meaning

NA: needs analysis

Diego Cortés Velásquez, Elena Nuzzo¹

La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive

1. *Introduzione*

Per comprendere l'oggetto di cui si occupa questo volume descriviamo due situazioni realmente avvenute in cui la lingua è usata in modo concreto e significativo.

Situazione 1. Elena è stata invitata a partecipare a un convegno di professori di italiano in Germania. La sede del convegno è a Bochum, una cittadina tedesca verso il confine con l'Olanda, nella Renania settentrionale. L'itinerario per raggiungere la sede del convegno prevede un volo da Roma a Düsseldorf e poi un treno da Düsseldorf a Bochum. Anche se non è mai stata a Bochum, Elena si sente tranquilla perché ha ricevuto indicazioni dettagliate da parte degli organizzatori su come raggiungere la destinazione. Parte la mattina presto e, dopo un paio di ore di volo, atterra nell'aeroporto della città di Wim Wenders e di Schumann. Una volta fuori dall'aeroporto deve arrivare alla stazione del treno che la porta a Bochum. Alla macchinetta non ha problemi a comprare il biglietto, anche se fra le lingue disponibili nel menù non è previsto l'italiano: se la cava piuttosto bene con l'inglese e, tutto sommato, le macchinette erogatrici di biglietti sono più o meno tutte uguali. Con il biglietto in mano si avvia verso il tabellone che le indica su quale binario deve aspettare il treno: il 4. Una volta sul binario, all'altoparlante l'annunciatore informa che il treno è in grave ritardo e propone alcuni treni alternativi per le diverse destinazioni. Prima sente l'annuncio in tedesco e poi, con la versione in inglese, verifica di aver compreso correttamente. In ogni caso, appena arrivata sul nuovo binario chiede a un altro passeggero conferma che il treno che sta per arrivare la porti alla sua destinazione. Il nuovo treno è in ritardo, arriva dopo vari minuti. Elena sa che per arrivare a Bochum impiegherà circa tre quarti d'ora ma per tranquillità, visto che si tratta di un treno di categoria diversa rispetto a quello che avrebbe dovuto prendere, chiede a un altro

¹ Il presente lavoro nasce dalla stretta collaborazione tra i due autori, che si sono così suddivisi la stesura materiale del testo: Diego Cortés Velásquez è responsabile delle sezioni 1 e 4; Elena Nuzzo delle sezioni 2, 3 e 5.

passaggero qual è la fermata prima di Bochum in modo da prepararsi per tempo alla discesa. Elena arriva a destinazione e in pochi minuti raggiunge l'albergo a piedi.

Situazione 2. Diego è colombiano e ha deciso di trasferirsi in Italia per frequentare l'università. È arrivato dal suo paese da pochi giorni. All'ambasciata italiana di Bogotá, che gli ha rilasciato un visto per motivi di studio, gli hanno indicato che deve iniziare le pratiche per il permesso di soggiorno subito dopo l'arrivo. Si rivolge alla segreteria della sua università per chiedere maggiori informazioni e gli suggeriscono di seguire le indicazioni presenti sul sito della Polizia di Stato, nel quale è attivo un link al Portale Immigrazione. Qui si trovano tutte le istruzioni per effettuare la richiesta dei diversi tipi di permesso di soggiorno. Alla voce 'Permesso di soggiorno per motivi di studio' trova le seguenti informazioni:

Permesso di soggiorno per motivi di studio (art. 39 Decreto Legislativo n° 286/98 e succ. mod.; artt. 44 bis, 45 e 46 DPR 394/99 e succ. mod.)

1. Istanza compilata e sottoscritta dall'interessato (Modulo 1);
2. Fotocopia di tutto il passaporto o di altro documento equipollente (vedi tabella n.4);
3. Per il primo rilascio del permesso di soggiorno deve essere prodotta:
 - a. fotocopia della certificazione attestante il corso di studio da seguire, vistata dalla Rappresentanza Diplomatica/Consolare Italiana all'atto del rilascio del visto di ingresso;
 - b. fotocopia della polizza assicurativa, valida nel territorio nazionale, per il periodo di durata del permesso di soggiorno, contro il rischio di malattia e/o infortuni.
4. Per il rinnovo del permesso di soggiorno deve essere prodotta:
 - a. fotocopia della documentazione attestante la disponibilità di adeguate risorse finanziarie per il periodo della durata del permesso di soggiorno. Lo studente lavoratore può dimostrare il reddito tramite compilazione del modulo 2;
 - b. fotocopia della polizza assicurativa, valida nel territorio nazionale per il periodo di durata del permesso di soggiorno, contro il rischio di malattia ed infortuni.
 - c. fotocopia certificazione attestante il superamento di almeno un esame di profitto per il 1° rinnovo e di almeno 2 esami per i successivi rinnovi del permesso di soggiorno, salvo cause di forza maggiore.

Dato che è la prima volta che deve fare la richiesta, inizia a preparare i documenti dei punti 1, 2 e 3. In quanto al primo punto, gli è stato spiegato che l'istanza è il documento presente nel 'kit del permesso di soggiorno', che deve essere ritirato alle Poste Italiane. Il kit è un plico composto da un modulo di varie pagine da compilare a seconda del tipo di permesso che si richiede, accompagnato da tre fascicoli di istruzioni e da un bollettino postale da pagare al momento della presentazione della domanda. Diego compila il modulo 1 e, insieme a questo, inserisce nella busta i documenti dei punti 2 e 3: la fotocopia di tutto il passaporto, la fotocopia del documento rilasciato dall'ambasciata italiana a Bogotá e il bollettino relativo alla polizza assicurativa che gli è stato fornito alla segreteria studenti dell'università. Con il plico in mano, torna all'ufficio postale per presentare la domanda. Allo sportello, l'impiegato gli restituisce la ricevuta dell'assicurata, la ricevuta del bollettino e un appuntamento per andare in questura per un colloquio, durante il quale è previsto anche il rilevamento delle sue impronte digitali. Dopo questo appuntamento, trascorsi circa trenta giorni, potrà tornare a ritirare il documento.

Anche se le due situazioni sono diverse per scopo (nella prima si tratta di raggiungere un posto per partecipare a un evento, mentre nella seconda lo scopo è l'ottenimento di un documento per soggiornare in un paese straniero) e per la durata del viaggio (Elena si tratterà in Germania pochi giorni mentre Diego conta di restare in Italia per diversi anni), hanno molti elementi in comune che vorremmo evidenziare qui perché funzionali alla nostra trattazione. Innanzitutto, nelle due situazioni i personaggi devono svolgere attività con obiettivi concreti: chiedere informazioni a persone sconosciute, leggere cartelloni e schermi, ascoltare annunci ecc., nel primo caso; interagire con personale dell'amministrazione universitaria e delle poste, consultare siti internet gestiti dallo Stato italiano, compilare moduli, chiedere chiarimenti ecc., nel secondo. Nonostante in alcune di queste attività sia previsto l'uso della lingua, nelle sue diverse realizzazioni, entrambe le situazioni hanno obiettivi extralinguistici. In effetti, ottenere un documento e recarsi in un'altra città possono essere considerate due attività che rimangono fuori dalla sfera linguistica.

Un ulteriore aspetto che accomuna le due situazioni è il fatto che i due personaggi si trovano a dover usare altre lingue oltre la propria. Nel primo caso, è probabile che Elena faccia uso dell'italiano anche una volta atterrata a Düsseldorf, per esempio per cercare alcune informazioni sullo smartphone, ma senz'altro fa ricorso alle sue competenze linguistiche in alcune delle lingue straniere che conosce: l'inglese, ampiamente parlato in

Germania, e il tedesco, che ha studiato per un periodo in Italia. Nel secondo caso, Diego fa la richiesta di ammissione prima in Colombia, presso l'ambasciata italiana dove interagisce con i funzionari, in parte, nella lingua locale, lo spagnolo. Poi, una volta in Italia, deve fare ricorso alle sue conoscenze di italiano per riuscire a comprendere e a produrre la lingua necessaria per presentare la domanda e così poter ottenere il documento richiesto per risiedere in Italia.

In entrambe le situazioni i due personaggi hanno dovuto usare le proprie risorse per poter gestire la comunicazione e far fronte alle difficoltà, hanno cioè attinto alle proprie competenze (generalì e linguistiche), per verificare di aver compreso le informazioni recepite, per interagire adeguatamente con le altre persone (o le macchine) e per produrre materiale linguistico, come nel caso della compilazione dei moduli per la questura, funzionale allo scopo che desideravano ottenere. In sintesi, hanno fatto ricorso alle loro abilità linguistiche e a tutti i livelli di analisi linguistica contemporaneamente per raggiungere lo scopo. È probabile che nel corso dello svolgimento delle attività entrambi abbiamo commesso errori di lingua che, tuttavia, non hanno intralciato il raggiungimento degli obiettivi. In alcuni casi, tali errori avranno portato a intoppi nella comunicazione, forse risolti dopo una breve negoziazione con l'interlocutore; in altri casi, gli errori di forma saranno stati appena notati dal destinatario del messaggio. Sappiamo però che in entrambe le situazioni lo scopo è stato raggiunto.

Un'altra caratteristica che accomuna le due situazioni è la possibilità di descriverle come una serie discreta di attività aventi uno scopo proprio che però, insieme, contribuiscono ad arrivare al raggiungimento dell'obiettivo globale. In ciascuna di queste attività è presente un obiettivo locale, raggiungendo il quale, ci si avvicina al compimento di quello globale.

Vediamo adesso qual è il rapporto di queste due situazioni con l'argomento del volume e perché tale rapporto interessa a chi si occupa di insegnamento linguistico.

2. Le situazioni reali nella classe di lingua

Un viaggio in treno e la richiesta di un documento in un ufficio pubblico sono due tipiche situazioni 'didattiche' in contesti di insegnamento nei quali si adotta un orientamento comunicativo. Secondo questa prospettiva, infatti, è opportuno proporre ai discenti obiettivi, situazioni e attività in linea con i reali bisogni comunicativi delle persone (cfr.

Rizzardi & Barsi, 2005: 459). Nel QCER (Consiglio d'Europa, 2001), il dominio pubblico – uno dei quattro identificati dal documento insieme a quelli personale, occupazionale ed educativo – include situazioni, eventi e interlocutori che hanno a che vedere con mezzi di trasporto e passeggeri, pubbliche autorità e impiegati di uffici, richieste di servizi e annunci, viaggi in treno, orari e biglietti (pp. 60-61). Dunque è più che naturale che insegnanti e autori di manuali o altri materiali didattici propongano lezioni e attività in qualche modo analoghe a quelle descritte nel paragrafo precedente. Vediamo come ciò avviene di norma, a partire da due esempi tratti da manuali di lingua.

L'unità 6 del manuale *Facile facile* (Cassiani & Mattioli, 2009) ospita, dopo l'attività di ascolto e comprensione che funge da apertura, una sezione intitolata *Il ricongiungimento familiare di Aziz*. Il sottotitolo – *Aziz va all'Ufficio Stranieri per chiedere informazioni* – contestualizza il dialogo che segue (in audio e in trascrizione), nel quale il protagonista parla con un impiegato per ottenere informazioni relative alla procedura di ricongiungimento familiare. Dopo l'ascolto e la lettura del dialogo si propone un esercizio di comprensione e produzione (*Scrivi in sintesi di cosa parla questo dialogo*), a sua volta seguito da una pagina contenente alcuni specchietti grammaticali con le forme regolari e irregolari del condizionale presente e una breve spiegazione sugli usi di questo modo verbale, che si incontra ripetutamente all'interno del dialogo (dieci occorrenze in diciassette turni di parola). Vengono poi proposti dieci esercizi di reimpiego guidato del condizionale, tra cui per esempio *Completa con il condizionale presente*, *Rispondi alle domande con il condizionale*, *Che cosa faresti nelle seguenti situazioni (rispondi usando il condizionale)* e *Inventa una domanda con il condizionale, come nell'esempio*. La pagina successiva è ancora in qualche modo connessa alla situazione di Aziz, in quanto propone una sintetica descrizione di alcuni servizi pubblici e documenti di prima utilità (anagrafe, residenza e domicilio, carta d'identità ecc.). Dopodiché, si passa alla pagina di chiusura dell'unità 6, che, ormai slegata dalla vicenda di Aziz, ospita una canzone e un cruciverba focalizzati sul condizionale.

Nel caso appena illustrato il dominio pubblico nell'ambito dell'uso della lingua è senz'altro rappresentato in modo verosimile dalla richiesta di informazioni in un ufficio della questura. Tuttavia, l'analisi dell'unità di lavoro rivela come la contestualizzazione delle attività in una situazione reale costituisca solo un pretesto per presentare e poi far mettere in pratica in modo guidato una struttura grammaticale. Il dialogo viene proposto come un contenitore all'interno del quale l'uso della forma stabilita a

priori dall'autore del manuale – il condizionale – viene illustrato in modo contestualizzato e significativo, e nessuna delle attività che lo accompagnano prevede che gli studenti provino a fare ciò che effettivamente Aziz – o Diego o chiunque altro si trovi ad avere bisogno di informazioni e servizi in questura – deve fare usando la lingua in modo ricettivo e/o produttivo. L'obiettivo delle attività proposte è chiaramente quello di far esercitare gli studenti nell'uso il più possibile accurato della forma target.

Passiamo ora alla seconda situazione che abbiamo deciso di utilizzare come esempio: un viaggio in treno. Per agevolare il lettore, di cui non possiamo conoscere il grado di familiarità con la lingua tedesca, forniremo anche questo esempio basandoci su un manuale di italiano per stranieri. Il manuale da cui provengono le attività che analizzeremo è *Ragazzi in rete A1* (Mezzadri & Balboni, 2012). Il secondo percorso di questo volume è intitolato proprio *Alla stazione*, e comprende tre lezioni tematicamente collegate all'argomento del viaggio, ciascuna delle quali è a sua volta suddivisa in tre fasi: globalità, analisi e sintesi, secondo il modello dell'unità didattica elaborato nella tradizione glottodidattica italiana (cfr., tra altri, Mezzadri, 2015). Prendiamo in esame la prima lezione, che si apre con un'attività di comprensione dell'ascolto a partire da un dialogo tra due passeggeri appena arrivati alla stazione di Perugia. Seguono un'attività di abbinamento parola/immagine, nella quale si presentano alcuni luoghi o oggetti di una città o di un edificio (per esempio *ufficio postale, ristorante, banca*, ma anche *uscita e telefono*), e una di comprensione scritta, a partire da un breve testo che illustra i servizi offerti all'interno di una stazione ferroviaria. Così si conclude la fase di globalità, cui fa seguito quella di analisi, comprendente sette esercizi di completamento (per es., *Completa le parole dove necessario*), trasformazione (per es., *Indica il plurale dei nomi*) e produzione guidata (per es., *Guarda le figure e fa' delle frasi*), incentrati sull'alternanza singolare/plurale di nomi e aggettivi, sull'uso di *c'è* e *ci sono*, e sulle preposizioni *a* e *in*. Gli esercizi sono affiancati da specchietti grammaticali che illustrano rapidamente le strutture oggetto di focalizzazione. Nella fase seguente, quella di sintesi, si propone un esercizio di abbinamento tra nomi di Paesi e capitali, seguita da due attività di produzione orale introdotte rispettivamente da queste due consegne: 1) *A coppie, a turno fate delle frasi con le città e i paesi dell'esercizio 1. Esempio: Madrid è in Spagna.* 2) *A coppie, a turno dite cosa c'è alla stazione ferroviaria. Esempio: Ci sono tre ristoranti.* Così si chiude la prima lezione del percorso *Alla stazione*.

Anche nel caso appena illustrato, la situazione verosimile rappresentata dal contesto della stazione ferroviaria e del viaggio in treno costituisce soltanto un pretesto per presentare l'uso di alcune forme linguistiche,

sulle quali si concentra poi il lavoro di pratica e di produzione guidata proposto agli studenti. Anche in questo caso, ai destinatari del materiale didattico non è chiesto di usare la L2 per fare ciò che potrebbe essere utile o necessario fare in una stazione o su un treno (capire un annuncio, chiedere informazioni e chiarimenti, leggere un tabellone orario ecc.), bensì di comprendere l'uso di determinate strutture grammaticali, stabilite a priori dall'autore del manuale, e di metterle accuratamente in pratica. La scansione nelle tre fasi ricordate sopra – globalità, analisi e sintesi – riflette in buona misura la tripartizione teorizzata e ampiamente applicata nella tradizione glottodidattica anglosassone (cfr. Byrne, 1986), ossia la sequenza PPP: Presentazione, Pratica e Produzione. Nella prima fase un elemento linguistico viene presentato per mezzo di esempi, che possono essere costituiti da testi orali o scritti e/o anche dall'illustrazione della regola. Nella fase della pratica l'elemento linguistico su cui si sta focalizzando l'attenzione viene fatto esercitare in modo guidato, tramite esercizi mirati. L'ultima fase della sequenza è dedicata alla produzione da parte degli apprendenti: si propongono attività nelle quali gli studenti hanno l'opportunità di utilizzare, in modo piuttosto libero, gli elementi linguistici precedentemente presentati e praticati (si veda Borro, questo volume, per un approfondimento sulla routine PPP).

3. Partire dal compito

Che cosa succederebbe se il quadro appena illustrato venisse ribaltato? Immaginiamo che, invece di utilizzare situazioni verosimili come contenitori per testi disseminati delle strutture che si è deciso di servire agli studenti come 'piatto del giorno' (Long, 2015: 20), si provi a sfruttare davvero e completamente la verosimiglianza dei contesti comunicativi e a mettere gli apprendenti nelle condizioni di usare la lingua per fare ciò che in quei contesti è probabile che si faccia quando ci si trova fuori dalla classe. Ciò non significa portare fisicamente gli studenti in questura o alla stazione, ma cambiare radicalmente la prospettiva dell'insegnamento e decidere di partire da un compito comunicativo anziché da un aspetto strutturale della L2.

Abbiamo visto che per ottenere il permesso di soggiorno Diego ha dovuto svolgere diversi compiti comunicativi, tra cui per esempio leggere e comprendere le istruzioni sul sito della questura, interagire con la segreteria dell'università e con l'impiegato dell'ufficio postale, compilare il

modulo e affrontare il colloquio in questura. Ciascuno di questi compiti potrebbe costituire un'attività didattica intorno a cui costruire un'unità di lavoro, o parte di essa, per apprendenti di lingua. Analogamente, Elena per arrivare a Bochum in treno si è trovata a usare la L2 in un certo numero di compiti comunicativi: trovare sul tabellone il binario giusto, ascoltare e comprendere l'annuncio del ritardo e dei possibili treni alternativi, interagire con altri passeggeri per avere conferma di essere salita sul treno giusto e per capire dopo quante fermate prepararsi alla discesa. Anche in questo caso si tratta di compiti reali, che richiedono di usare la lingua per raggiungere precisi obiettivi, ma che sarebbero facilmente didattizzabili all'interno di una classe.

Se nell'insegnamento della lingua seconda si costruisce l'unità di lavoro a partire da un compito comunicativo invece che da un obiettivo linguistico, significa che si sta lavorando, appunto, per compiti: si tratta di una delle possibili interpretazioni dell'approccio didattico comunicativo, la più fedele ai suoi principi fondanti secondo il parere di chi scrive, ma non certo la più diffusa nell'insegnamento delle lingue straniere, almeno nel panorama scolastico italiano². Ciò sorprende se si considera che il documento di riferimento più importante per l'insegnamento delle lingue in Europa attribuisce al compito comunicativo un ruolo decisamente centrale nella glottodidattica: abbiamo già riportato alcune citazioni in merito dal secondo capitolo del QCER (Consiglio d'Europa, 2001), ma è opportuno ricordare anche che l'intero capitolo 7 del documento è dedicato a *Tasks and their role in language teaching (I compiti e la loro funzione nell'insegnamento delle lingue*, nella versione italiana).

Nel § 5 cercheremo di vedere in dettaglio quali sono le conseguenze di questo ribaltamento di prospettiva nel concreto della pratica didattica e dell'organizzazione di un percorso formativo. Per il momento ci limitiamo a fornire alcune coordinate di base utili a comprendere che cosa significa lavorare a partire da un task, e, a seguire, che cosa distingue un task da altri 'oggetti didattici' con cui siamo abituati ad avere a che fare nella classe di lingua.

Quando un'unità di lavoro è strutturata a partire da un task, si inducono gli studenti a usare la L2 spinti dall'esigenza di raggiungere un obiettivo chiaramente definito, e pertanto la lingua è vista come uno strumento funzionale alla comunicazione per il raggiungimento dell'obiettivo. L'attenzione non è quindi primariamente rivolta all'accuratezza formale, bensì alla

² Desideriamo precisare che questa affermazione non è frutto di una ricerca empirica su un campione significativo di contesti educativi, ma deriva dalla lunga esperienza che chi scrive ha accumulato nell'ambito della formazione a docenti in servizio, nonché dal confronto con colleghi che hanno maturato esperienze analoghe.

capacità degli studenti di portare a termine il task in modo efficace. Poiché però il contesto è quello dell'insegnamento, l'attenzione viene rivolta anche alle strutture linguistiche, diversamente da quanto accade di norma nella realtà extrascolastica. Per ottenere il permesso di soggiorno e per arrivare a Bochum, infatti, Diego ed Elena cercano di usare rispettivamente l'italiano e il tedesco nel modo più efficace, ma nessuno dei loro interlocutori interviene sistematicamente per commentare la correttezza delle loro produzioni. In un task didattico, invece, si prevede anche una focalizzazione sul codice linguistico, che avviene però solo sugli elementi che gli studenti utilizzano, o provano a utilizzare, durante lo svolgimento del task. Dal momento che si punta al raggiungimento dell'obiettivo, non si decide a priori (se non entro certi limiti, ma su questo torneremo oltre, al § 5.2.1) quali saranno le strutture linguistiche da usare: tutte quelle che risultano utilizzabili per portare a termine il task saranno potenziali oggetti di riflessione didattica. L'insegnante, quindi, può avere solo un'idea vaga di quali sono gli elementi della L2 su cui si troverà a lavorare, dal momento che la lingua offre molte risorse differenti per fare una stessa cosa e i parlanti le sfruttano liberamente. Ciò significa che un insegnante deve essere in grado di guidare gli studenti all'uso delle strutture linguistiche ed eventualmente alla riflessione su di esse senza sapere esattamente a priori su quali aspetti della lingua ci si focalizzerà. Il repertorio di risorse linguistiche a disposizione degli apprendenti è sicuramente meno ampio di quello posseduto dai parlanti nativi (con una grande variabilità legata al livello di competenza nella L2), ma i parlanti non nativi per raggiungere i loro obiettivi possono ricorrere a una varietà di strategie e 'sforzare' le loro conoscenze linguistiche, arrivando così a mettere in atto quel processo di *learning by doing* che si attua di necessità – e con successo, anche se con alcuni limiti – nell'acquisizione spontanea di una L2 (cfr. Doughty, 2003) e che un'illustre tradizione pedagogica ha riconosciuto come centrale anche nell'apprendimento scolastico (Dewey, 1938).

Ricapitolando, usare un task didattico comporta di (i) individuare «un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio» (Consiglio d'Europa, 2001: 191) da raggiungere usando la lingua, (ii) privilegiare l'efficacia comunicativa rispetto all'accuratezza formale; (iii) lasciare che gli studenti usino le proprie risorse linguistiche e (iv) richiamare attività del mondo extradidattico. Ellis (2003) raccoglie nove definizioni di task fornite in altrettanti lavori. Ne riportiamo alcune nella tabella 1, così da far emergere come, pur con alcune variazioni, mostri- no la centralità dei quattro punti appena richiamati (il grassetto è stato aggiunto da noi appunto con questo proposito).

Tab. 1 – *Alcune definizioni di task.*

[...] an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process.	Prabhu, 1987
[...] an activity in which meaning is primary , learners are not given other people's meaning to regurgitate; there is some sort of relationship to comparable real world activities ; task completion has some sort of priority; the assessment of the task is in terms of outcome .	Skehan, 1998
[...] a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources , although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world . Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.	Ellis, 2003
[...] a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning , and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form . The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.	Nunan, 2004

4. *Che cosa (non) è un task*

Per definire meglio la nozione di task didattico proponiamo adesso un confronto con alcuni 'oggetti' didattici che, nella nostra esperienza come docenti di didattica delle lingue, abbiamo osservato sono più frequentemente scambiati con l'argomento di cui ci occupiamo in questo volume. Prendiamo in considerazione le formulazioni presentate in (1a)-(4b):

- (1a) Leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa e sottolinea nel testo i verbi usati per dare le istruzioni. Osserva l'esempio.
- (1b) Leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa. Prendi nota dei documenti che devi procurare.
- (2a) Mohammed va allo Sportello Immigrazione per chiedere l'attestato di idoneità alloggiativa. In coppia costruite il dialogo seguendo le indicazioni (vedi dialogo attività 3).
- (2b) Studente A: vai allo Sportello Immigrazione per chiedere l'attestato di idoneità alloggiativa. Studente B: sei l'impiegato allo Sportello Immigrazione. Devi fornire informazioni su come ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa.
- (3a) Lo studente sa/è in grado di consultare le informazioni relative all'attestato di idoneità alloggiativa sul sito dello Sportello Immigrazione.
- (3b) Devi fare la richiesta dell'attestato di idoneità alloggiativa. Visita la pagina web dello Sportello Immigrazione del Comune e prendi nota della procedura che devi seguire per ottenerlo.
- (4a) Comprendere il dialogo tra un'impiegata dello Sportello Immigrazione del Comune e uno straniero che chiede informazioni sull'idoneità alloggiativa.
- (4b) Sei allo Sportello Immigrazione per chiedere informazioni sull'attestato di idoneità alloggiativa e ascolti il seguente dialogo fra l'impiegata e un altro straniero che chiede le stesse informazioni. Prendi nota dei documenti necessari per ottenere l'attestato.

Negli otto esempi abbiamo voluto restare sullo stesso profilo di utente (un apprendente immigrato in Italia) e la stessa situazione comunicativa (la richiesta dell'attestato di idoneità alloggiativa), per rendere più chiaro il confronto. Negli esempi, alla lettera 'a' corrispondono quattro diversi 'oggetti' didattici, mentre alla lettera 'b' ciò che in questo volume abbiamo definito come task didattico. Confrontiamoli allora, considerando quanto presentato nelle sezioni precedenti e, in particolare, le definizioni riportate nella tabella 1.

In (1a) si chiede allo studente di leggere un testo e di sottolineare i verbi usati per dare le istruzioni. Questo tipo di attività viene di norma definito 'esercizio', in quanto permette all'apprendente di esercitare una determinata abilità, in relazione a uno dei diversi aspetti linguistici. In questo caso si tratta di indurre l'apprendente a riconoscere determinate forme. Rispetto

al task, possiamo dunque osservare che l'esercizio in (1a) ha come scopo la manipolazione della forma linguistica (*manipulate form*), mentre in (1b) il task richiede che l'apprendente si focalizzi sul significato (*meaning*). Un'altra caratteristica, che rende diversi questi due oggetti, è costituita dal fatto che in nessuna attività del nostro agire quotidiano fuori dalla classe di lingua (*real-world activities*) ci è richiesto di individuare i verbi in un testo, come avviene nell'esempio in questione, mentre invece l'identificazione di informazioni in un testo, come richiesto in (1b), è un'attività plausibile nell'uso extradidattico della lingua³ (*real-world activities*). Per quanto riguarda il risultato (*outcome*), è chiaro che in (1a) i verbi usati nel testo sono quantificabili (i verbi da sottolineare saranno cinque, sette o dieci), e quindi sappiamo con certezza quando l'esercizio può considerarsi concluso; ne deriva che il risultato è chiaramente definito in termini discreti. In altri casi, un esercizio può prevedere risultati che non sono definibili in modo discreto; per esempio, quando si chiede a un apprendente di leggere e ripetere ad alta voce una serie di frasi. In ogni caso, tornando all'esempio (1a), ai fini dell'esercizio, non ha molta rilevanza se nel testo sono stati utilizzati cinque, sette o dieci verbi per dare le istruzioni, mentre in (1b) se non si prendesse nota di tutti i documenti necessari, lo straniero non potrebbe ottenere l'attestato e quindi lo svolgimento del task non potrebbe essere considerato corretto. L'*outcome*, in altre parole, si prevede in relazione al raggiungimento di un obiettivo extralinguistico mediante l'uso della lingua e non alle forme linguistiche di per sé. L'ultimo aspetto che rende l'esercizio diverso dal task risiede nel diverso modo in cui è concepito lo sfruttamento delle risorse linguistiche da parte dell'apprendente (*their own linguistic resources*). Nell'esercizio, la forma linguistica sulla quale bisogna esercitarsi viene fornita, di solito come regola esplicita o implicitamente, come esempio. In (1a) si tratta del solo riconoscimento di una forma, che non prevede la produzione, ma altri esercizi come il cloze, il completamento e, più in generale, i cosiddetti *pattern drills* si focalizzano su una o poche forme linguistiche previste e spiegate nell'unità in cui gli esercizi sono inseriti, affinché lo studente ne pratichi la produzione. Nel task in (1b) non si presentano esempi e si parte dall'idea che lo studente possiede già un livello di comprensione tale che gli permetterà, da un lato, di capire molte informazioni e, dall'altro, di notare gli elementi che gli creano problemi di comprensione.

Consideriamo adesso la coppia di esempi (2a) e (2b). Questi due esempi sono in realtà molto simili se analizzati in termini di esecuzione da

³ Tradurre 'real-world' come 'extradidattico' perché ci risulta difficile credere che ciò che succede in aula appartenga a un mondo non reale.

parte degli studenti: in entrambi i casi si chiede a una coppia di studenti di interpretare un role play in cui uno studente fa le veci di uno straniero che chiede informazioni e l'altro di un addetto che le fornisce. Tuttavia, una differenza fra le due formulazioni è cruciale: in (2a), una tipica attività comunicativa, si chiede all'apprendente di fare riferimento ad alcune indicazioni presenti in un dialogo precedente sulle forme verbali usate per formulare una richiesta (tipicamente questi dialoghi servono a introdurre alcuni usi, per esempio, del condizionale), mentre in (2b) i due studenti realizzano il dialogo usando le risorse linguistiche che già possiedono (*their own linguistic resources*). Come nell'esempio precedente, nell'attività comunicativa esemplificata qui si ritiene che ci sia una forma linguistica per una funzione (anche se in realtà non è così) che deve essere praticata usando come pretesto una situazione comunicativa plausibile. Da notare poi che, come nell'esercizio esemplificato in (1a), anche nel caso delle attività comunicative, il risultato (*outcome*) non sempre è chiaramente definibile. In (2a), non si specifica esattamente qual è lo scopo del dialogo, ma anche nel caso in cui fosse specificato (inserendo una specificazione del tipo «costruite un dialogo nel quale A domanda a B i documenti necessari [...]»), l'attività comunicativa, come ricordato sopra e a dispetto del nome, solitamente usa una situazione come pretesto per esercitare le forme linguistiche previste dal programma del giorno. Consideriamo, ad esempio, un'attività presa da un manuale di italiano (Marin & Diadori, 2017), nella quale si chiede agli studenti: «Guardate il calendario e, a turno, fate delle domande a un compagno secondo l'esempio». In questa attività, il risultato che gli studenti devono raggiungere non è chiaramente definito se non in termini di ripetizione di uno schema con lo scopo di esercitare le strutture (o il lessico) previsto dall'unità. Le domande possono essere due o tre o cinque, non ha alcuna importanza al fine del completamento del lavoro. Sarebbe ben diverso se, da una prospettiva TB, si chiedesse allo studente di guardare il calendario e concordare con il compagno una data per fare una gita fuori porta. Per ultimo, anche se in apparenza sia (2a) che (2b) possono essere definiti (imitazione di) attività del mondo extradidattico, contrapposto alla realtà didattica dell'aula, tale impressione è solo dettata dal fatto che in entrambi i casi si ricorre alla simulazione di una conversazione, proprio come potrebbe avvenire fuori dall'aula. In realtà, in (2a) è previsto che gli studenti elaborino un dialogo per iscritto e che poi lo leggano davanti ai compagni. Bisogna poi aggiungere che i manuali di lingua di stampo comunicativo molto frequentemente presentano campioni di lingua, sui quali si basa questo tipo di attività, manipolati al

punto tale da renderli innaturali. Le attività nelle quali sono inseriti tali campioni hanno poco a che vedere con le attività del mondo extradidattico e sono pensate per esaurirsi all'interno delle mura (reali o virtuali) dell'aula di classe.

Nei prossimi esempi (3a) e (4a) confrontiamo il task con altri 'oggetti' didattici di natura completamente diversa rispetto a quelli presentati in (1a) e (2a). Si tratta dei concetti di 'competenza' e 'abilità', entrambi centrali nelle teorie sull'apprendimento linguistico, che si collocano sul piano delle capacità degli apprendenti, quindi non direttamente osservabili se non all'interno di attività che ne inducano la realizzazione attraverso usi linguistici concreti.

Gli esempi (3a) e (3b) presentano una formulazione molto diversa, quindi appare molto più evidente la differenza fra le due nozioni coinvolte. Ciononostante, la competenza, rappresentata dall'esempio (3a), nella nostra esperienza come docenti di didattica delle lingue, è spesso confusa con la nozione di task, rappresentata dall'esempio (3b). In breve, il termine 'competenza' è stato introdotto negli studi linguistici degli anni Sessanta da Chomsky, definito come la conoscenza da parte di un parlante delle regole che governano la propria lingua, contrapposto 'performance', che indica invece la capacità del parlante di usare tale conoscenza. Ugualmente nota è la nozione di competenza comunicativa, proposta da Hymes (1974) in risposta a Chomsky, che si riferisce alla capacità di usare la lingua in modo appropriato in un determinato contesto. Quest'ultima è poi diventata il concetto fondante dell'approccio comunicativo, presentata nel QCER come uno dei principali nuclei teorici a partire dal quale si sviluppa l'intero documento (si veda il capitolo 5, Consiglio d'Europa, 2001). Pertanto, se possiamo intendere la competenza come la capacità di portare a termine un'azione attraverso i mezzi linguistici, il task può essere definito come l'azione stessa. In questo senso, e tornando ai nostri esempi, potremmo immaginare che lo scopo del percorso di apprendimento di un determinato individuo sia arrivare a possedere la competenza descritta in (3a), attraverso l'esecuzione presentata in (3b). È doveroso notare che quella che proponiamo come esempio in (3a) è un tipo di competenza comunicativa, pertanto complessa, nel senso che sono coinvolte altre competenze di tipo lessicale (conoscere il lessico attinente all'attestato in questione), morfosintattico (conoscere le strutture relative al registro di un documento burocratico), sociopragmatico ecc. Nel task proposto in (3b), si chiede all'apprendente (soltanto) di riconoscere, ma non produrre, quelle determinate informazioni. Questo ultimo punto ci porta inevitabilmente al confronto fra i due ultimi esempi.

In (4a) e (4b) presentiamo, infine, il confronto tra abilità, in questo caso d'ascolto, e il task. Per abilità linguistica intendiamo la capacità di usare la lingua nelle diverse attività di ascolto, lettura, scrittura e parlato (le cosiddette abilità primarie) ma anche in attività più complesse (le cosiddette abilità integrate) che coinvolgono più di un'abilità primaria: la conversazione, la presa d'appunti, la traduzione ecc. La formulazione che presentiamo in (4a) equivale dunque a «essere in grado di comprendere...» e, come le competenze, anche le abilità si collocano sul piano delle capacità di svolgere un'azione, quindi non sul piano dell'azione stessa. Tornando ai nostri esempi, e per illustrare meglio i due diversi piani su cui si collocano 'abilità' e 'task', mentre in (4a) si presuppone che l'apprendente sia in grado di capire qualsiasi conversazione fra un impiegato dello Sportello Immigrazione e uno straniero che chiede informazioni, in modo dunque astratto, in (4b) si chiede di eseguire l'azione di comprendere un dialogo in concreto allo scopo di prendere nota delle informazioni pertinenti. Come corollario di questa distinzione, potremmo aggiungere che è necessario mantenere separati i diversi piani di 'competenza' e 'abilità', da un lato, e quello di 'esercizi', 'attività comunicative' o 'task' che possono essere mirati a sviluppare determinate competenze e abilità.

Tab. 2 – *Confronto fra alcuni 'oggetti' didattici e task.*

	Risultati	Sfruttamento delle proprie risorse linguistiche	Importanza al significato	Attività extra-didattiche vs. attività didattiche	Sul piano dell'astratto vs. piano del concreto
(1a) Esercizio	Non sempre è chiaro ed è definito in termini di forme linguistiche	Gli studenti ricevono le forme linguistiche sulle quali si devono esercitare	Poca o nessuna	Si tratta di attività che riguardano il piano didattico	Piano del concreto
(2a) Attività comunicativa	Non sempre è chiaro e per lo più riguarda l'esercitazione delle forme linguistiche	Gli studenti ricevono le forme linguistiche sulle quali si devono esercitare	Solitamente il significato è un pretesto per insegnare una forma linguistica	Le attività hanno l'intenzione di riprodurre attività di comunicazione reale ma spesso la lingua che usano è innaturale	Piano del concreto
(3a) Competenza	N/A	N/A	N/A	N/A	Piano dell'astratto
(4a) Abilità	N/A	N/A	N/A	N/A	Piano dell'astratto
Task	È chiaro e definito in termini di significato	Si parte dal principio che gli studenti devono usare ciò che hanno già imparato per imparare nuove cose	Il significato è primario	Si propongono attività del mondo extra-didattico	Piano del concreto

5. *Organizzare un percorso didattico usando i task*

Dopo aver cercato di chiarire che cosa sia un task nell'insegnamento delle lingue e in che cosa consista il ribaltamento di prospettiva determinato dall'impiego del task come fulcro di un'unità di lavoro in classe, proviamo a estendere lo sguardo oltre la singola attività o lezione, fino ad arrivare alla pianificazione di un intero percorso didattico.

Nella letteratura linguistica e glottodidattica⁴ si incontrano (almeno) due interpretazioni diverse dell'uso dei task nell'insegnamento della lingua. Una viene generalmente definita come *task-based language teaching* (insegnamento basato sui task) e l'altra *task-supported language teaching* (insegnamento supportato dai task). Nella prima, che illustreremo più dettagliatamente nel prossimo paragrafo, i task costituiscono le unità di base intorno a cui si articola il percorso didattico, mentre nella seconda, presentata al § 5.2, vengono utilizzati all'interno di una struttura che presenta principi organizzativi analoghi a quelli di percorsi che non prevedono l'uso di task⁵.

Come emergerà dalla descrizione delle due visioni del lavoro con i task, la decisione se optare per l'una o per l'altra risulta facilmente determinata, o almeno orientata, oltre che da eventuali opinioni personali sulla loro diversa efficacia, dal contesto in cui ci si trova a operare concretamente. Per esempio, poiché il TBLT non prevede, come vedremo tra poco, la definizione a priori di un sillabo strutturale e/o nozionale-funzionale, è un'opzione difficile da selezionare per chi insegna presso istituzioni educative che impongono questi tipi di sillabo o per chi sia chiamato a organizzare un percorso didattico destinato ad apprendenti che si preparano ad affrontare esami di certificazione basati su questi tipi di sillabo. In questi contesti l'insegnante che desideri utilizzare i task nella pratica didattica dovrà verosimilmente optare per la modalità TS. Viceversa, realtà educative nelle quali viene incentivata la personalizzazione dei percorsi didattici in risposta a bisogni concreti molto specifici (si pensi per esempio ai corsi di lingua nelle aziende) risultano particolarmente adatte a ospitare proposte interamente TB.

5.1. *Il task come base dell'insegnamento (TBLT)*

Quando si insegna una lingua seconda nella prospettiva del TBLT il lavoro sulle caratteristiche del codice, cioè sostanzialmente sulla grammatica,

⁴ Ci riferiamo alla letteratura internazionale e pertanto utilizziamo etichette in inglese (si veda anche la nota in calce all'introduzione al volume).

⁵ Al di là di questa macro suddivisione che assumiamo qui come fondamentale per identificare due prospettive nettamente diverse seppure accomunate dall'uso dei task, esiste in letteratura un'ampia varietà di proposte su come utilizzare i task nella pratica didattica e costruire percorsi di insegnamento linguistico che fanno riferimento al task come elemento centrale. Rimandiamo i lettori interessati ad approfondire questo aspetto ad alcuni lavori che illustrano, anche con esempi concreti, le diverse proposte: Ellis (2003); Lee (2000); Long (2015); Nunan (2004); Prabhu (1987); Skehan (1996; 1998); Willis e Willis (2007).

avviene solo in risposta a tentativi, difficoltà e dubbi emersi tra gli apprendenti mentre usano la L2 per comunicare. Gli elementi linguistici su cui si focalizza l'attenzione non sono quindi stabiliti a priori dall'insegnante, o dall'istituzione educativa o dal manuale (come abbiamo visto accadere invece nelle unità di lavoro analizzate al § 2), ma dipendono da ciò che gli studenti stessi sperimentano nel momento in cui cercano di trasmettere determinati contenuti nella lingua che stanno imparando. La focalizzazione sugli aspetti formali del codice tende così a essere sincronizzata con il sillabo interno degli apprendenti, ossia con lo stadio di sviluppo della loro interlingua e con la loro capacità di processazione. Il modo di procedere che caratterizza il TBLT risulta dunque in armonia con il naturale processo di acquisizione della L2.

Occorre a questo punto spendere ancora qualche parola sul concetto di sillabo interno. Nell'ormai vastissima letteratura sull'acquisizione delle lingue seconde vi è sostanziale accordo sul fatto che per imparare una lingua seconda si devono percorrere determinate tappe uguali per tutti: è la sistematicità dell'interlingua, che presenta d'altra parte anche una notevole variabilità (cfr. Bettoni, 2001). La sequenza di queste tappe, che costituisce il percorso naturale di sviluppo della L2, definisce quello che chiamiamo sillabo interno. Forzare le tappe cercando di insegnare cose per cui gli apprendenti non sono ancora pronti può risultare inutile. Questo concetto è stato formalizzato nella cosiddetta Ipotesi dell'insegnabilità (Pienemann, 1984), che possiamo sintetizzare così: l'insegnamento della L2 risulta efficace solo se verte su strutture linguistiche dello stesso livello, o di un livello appena superiore, rispetto a quelle già acquisite dall'apprendente. Il TBLT, adeguando di fatto l'insegnamento della grammatica al sillabo interno, risulta essere del tutto compatibile con il concetto di insegnabilità.

Dunque, lo ribadiamo, nel TBLT si riflette e si lavora sulle strutture che gli apprendenti hanno usato, hanno provato a usare o avrebbero avuto bisogno di usare per svolgere il compito: il lavoro sulla forma si svolge in modo reattivo, a partire dall'output prodotto. Il vantaggio di questo ribaltamento non consiste solo nella già menzionata possibilità di armonizzare la riflessione sulla lingua con il sillabo interno degli apprendenti, ma anche nel fatto che l'attenzione degli studenti sugli elementi da focalizzare è probabilmente più alta. Durante lo svolgimento del task, infatti, gli apprendenti sono naturalmente portati a dedicare parte della loro attenzione ad aspetti linguistici: per esempio, potrebbero chiedersi «qual è il modo migliore per esprimere questa idea?», oppure «come si dice X?», o «ci sono altri modi per dire Y?» e così via. La riflessione degli alunni sulla

lingua nasce nel corso dell'attività, ed è generata dal bisogno di veicolare un certo messaggio in modo comprensibile. Quando l'insegnante guida gli apprendenti a lavorare sugli elementi formali, rispondendo ai dubbi emersi durante il task o facendo osservare determinate strutture funzionali a un più efficace svolgimento del compito, le informazioni arrivano agli apprendenti in risposta a un bisogno, e ciò favorisce la concentrazione sulle strutture oggetto di focalizzazione.

Quanto abbiamo appena detto presuppone che gli apprendenti producano output in L2. Ma che succede quando si ha a che fare con studenti che non hanno ancora sviluppato un livello di interlingua sufficiente da portarli a fare dei tentativi di produzione? Occorre ricordare che tra i compiti comunicativi che svolgiamo quotidianamente molti sono di tipo ricettivo, ossia non richiedono di produrre output, ma solo di reagire a uno stimolo linguistico. Occorre anche considerare che, almeno per le lingue seconde più comunemente studiate in Italia, è difficile trovare principianti assoluti, ossia apprendenti che non abbiano neppure un minimo di competenza ricettiva (la capacità di riconoscere qualche elemento lessicale, per esempio) di cui magari non hanno consapevolezza ma che può essere sfruttata nelle prime fasi di un percorso didattico. Ciò vale a maggior ragione quando si affronta l'apprendimento di lingue appartenenti alla stessa famiglia della propria L1, con le quali il grado di intercomprensione naturale è già molto elevato. Ad apprendenti con una competenza ancora iniziale è dunque possibile proporre task che prevedano l'uso delle sole abilità ricettive, che siano basati su un input linguistico molto semplice, arricchito da informazioni paralinguistiche, e che presentino difficoltà minime dal punto di vista dei processi cognitivi coinvolti. L'input fornito in questi primi semplici task di comprensione costituirà il materiale per lo sviluppo iniziale dell'interlingua, consentendo all'apprendente di compiere i primi tentativi di produzione e, di conseguenza, di affrontare qualche task con una minima richiesta di output e con richieste più impegnative e articolate anche sul piano cognitivo. Via via sarà opportuno accrescere la complessità dei task, secondo un percorso di complessificazione progressiva che costituisce un elemento fondamentale nella costruzione di un sillabo TB, in quanto rappresenta il criterio a partire dal quale i task di un percorso didattico di questo tipo vengono messi in sequenza.

In effetti la questione degli elementi in base ai quali valutare la complessità di un task – e quindi stabilire la sua collocazione rispetto ad altri all'interno di una sequenza didattica – rappresenta uno degli oggetti di riflessione che più appassionano gli studiosi interessati al TBLT. Come per altri aspetti cruciali e

dibattuti della didattica per task, non è possibile né opportuno rendere conto dei termini della questione in un contributo introduttivo, ma vale la pena di accennare brevemente ai punti essenziali. I fattori cognitivi che incidono sulla complessità di un task sono intrinseci al compito stesso – per esempio il maggiore o minore ancoraggio al *qui e ora*, il numero degli elementi coinvolti, la necessità di fare affidamento su conoscenze pregresse ecc. –, ma anche legati alle condizioni di svolgimento del task, per esempio il tempo di pianificazione previsto, la necessità di negoziare, e tra quanti interlocutori, la presenza di un risultato più o meno ‘aperto’ e così via (Robinson, 2005). La crescente complessità cognitiva dei task da un lato stimola lo sviluppo dell’interlingua spingendo gli apprendenti a focalizzarsi su strutture della L2 necessarie per esprimere nuove distinzioni concettuali, e questo velocizza la grammaticalizzazione e incoraggia l’uso di una sintassi più complessa, dall’altro accresce la rapidità di accesso alle conoscenze linguistiche possedute e il loro controllo (Long, 2015: 233).

5.1.1. *Dall’analisi dei bisogni all’elaborazione dei task didattici e dei materiali*

Se la didattica TB non segue un sillabo con elementi linguistici stabiliti a priori, quali sono allora i principi sulla base dei quali l’insegnante seleziona e mette in sequenza le attività da proporre agli studenti? Il punto di partenza è rappresentato dall’analisi dei bisogni, una procedura che dovrebbe essere centrale nell’applicazione dell’orientamento comunicativo all’insegnamento delle lingue (Rizzardi & Barsi, 2005: 459). La nozione di bisogno linguistico deriva dalla psicologia, dove si riferisce a uno stato di squilibrio tra un organismo e il suo ambiente, da cui nasce la necessità di un nuovo equilibrio. Trasferendo all’ambito linguistico questa nozione, si può affermare che gli individui si trovano in uno stato di squilibrio ogni volta che avvertono la necessità di comunicare. Il bisogno linguistico è dunque costituito da ciò che manca a una persona per compiere un’azione in una determinata lingua.

Nel TBLT l’analisi dei bisogni consiste essenzialmente nell’individuazione dei task obiettivo che gli apprendenti a cui ci si rivolge devono essere in grado di svolgere in L2, degli ambiti d’uso in cui devono saperlo fare, del livello e degli standard da raggiungere, in base alle loro esigenze professionali, accademiche, di vita ecc. L’analisi dei bisogni può essere condotta mediante questionari, interviste, colloqui, ma anche a partire da pubblicazioni specifiche o dall’esperienza del docente con determinate popolazioni di apprendenti (per alcuni esempi di analisi dei bisogni si vedano i contributi di Pagliara e di Lania & Mastrocesare, questo volume). I task obiettivo identificati a partire dall’analisi dei bisogni

possono poi essere ricondotti a più generali tipi di task, che si collocano su un livello più astratto. Se per esempio uno dei task obiettivo per uno studente che impara lo spagnolo per viaggiare in Argentina è chiedere informazioni per raggiungere un certo monumento, la stazione ferroviaria, l'albergo ecc., il tipo di task sarà, evidentemente, chiedere informazioni su come raggiungere un luogo. Il tipo di task è a sua volta la base per la creazione dei task didattici, cioè compiti che implicano procedure analoghe a quelle richieste per lo svolgimento del tipo di task, e che vengono proposti agli studenti in ordine crescente di complessità. Rimanendo sull'esempio appena presentato, i task didattici potranno includere il riconoscimento di luoghi su una mappa, la comprensione di indicazioni stradali fornite oralmente, lo svolgimento di conversazioni simulate tra chi chiede informazioni e chi le fornisce ecc.

Una volta individuati i task obiettivo, i tipi di task e i relativi task didattici, per la creazione dei materiali da proporre agli studenti occorre raccogliere campioni di testi – orali e scritti – rappresentativi degli usi linguistici previsti nello svolgimento di quei compiti. Questi testi costituiscono l'input al quale sono esposti gli studenti, e possono essere sottoposti a interventi di elaborazione che li rendano più comprensibili. Dai campioni di testi modello si possono trarre non solo attività di comprensione orale e scritta, ma anche esercizi di pratica come cloze, completamenti, riordini ecc. (si vedano gli esempi dei materiali in appendice usati nello studio di Borro, questo volume).

5.1.2. *La focalizzazione sulla forma*

Finora abbiamo spesso parlato di focalizzazione sugli aspetti formali della lingua a partire da ciò che emerge nello svolgimento del task, ma non abbiamo esplicitato quando e come avvenga questa focalizzazione. Secondo alcuni autori, tra cui per esempio Long (2015), l'attenzione alla forma nel TBLT dovrebbe avvenire in maniera esclusivamente reattiva per mezzo di interventi di feedback correttivo, durante lo svolgimento dell'attività comunicativa. Spesso, però, nella pratica didattica si lavora sulla lingua anche dopo lo svolgimento del task e non solo in modo contestuale mediante feedback correttivo (alcuni chiamano questa fase post-task, cfr. Ellis, 2003: 258-262; Willis & Willis, 2007). Il task è cioè seguito da una fase specificamente dedicata al focus sulla forma, nella quale si riprendono gli elementi problematici emersi durante lo svolgimento del compito, si fanno attività di pratica guidata ed eventualmente si forniscono spiegazioni esplicite sul funzionamento degli elementi linguistici oggetto di focalizzazione (si vedano Lania & Mastrocesare, Cremasco & Rossi e Calabrò, questo volume).

5.2. *Il task come strumento didattico di supporto*

Una delle difficoltà principali nell'applicare il TBLT nella pratica didattica è rappresentata proprio da quello che abbiamo visto essere anche uno dei suoi maggiori punti di forza, ossia la possibilità di armonizzare l'intervento del docente con il processo naturale di sviluppo delle interlingue degli alunni. Tale possibilità, se da un lato offre più ampie garanzie di efficacia dell'insegnamento, dall'altra richiede al docente un coinvolgimento più attivo e impegnativo nella pianificazione e nell'organizzazione del lavoro. Occorre infatti mettere in conto tanto la necessità di elaborare autonomamente attività e materiali didattici (cfr. § 5.1.1) quanto quella di fornire spiegazioni, commenti e aiuti su qualsiasi aspetto della L2 risulti problematico per gli apprendenti nel momento in cui affrontano il task. Difficilmente si può quindi fare affidamento su materiali didattici già pronti (manuali, eserciziari ecc.), se non in modo molto parziale.

Un altro degli aspetti problematici spesso imputati al TBLT (cfr. Ellis, 2009 per un'ampia rassegna di tali aspetti e Swan, 2005 per una posizione decisamente critica rispetto a questo modo di intendere l'insegnamento della L2), è l'assenza di un sillabo di riferimento, e in particolare di un sillabo che preveda vengano affrontati tutti gli elementi fondamentali della grammatica di una lingua (Sheen, 2003). Anche questo costituisce, per così dire, l'altra faccia della medaglia di uno dei punti di forza del TBLT: non si fa riferimento a un sillabo strutturale esterno perché si segue il sillabo interno degli allievi, con maggiori possibilità che essi apprendano ciò che viene insegnato. Tuttavia, abbiamo già ricordato sopra (§ 5) come spesso il contesto in cui l'insegnante opera (l'istituzione scolastica, per esempio) imponga la presenza di un sillabo in cui siano chiaramente indicati gli obiettivi grammaticali che si intende raggiungere. È per questa ragione che nella pratica didattica viene frequentemente adottata una versione che potremmo definire 'debole' del TBLT, oppure una modalità in cui il task non è la base ma un supporto: il già menzionato TSLT. L'insegnante fa riferimento almeno parzialmente a un sillabo strutturale predeterminato che cerca di seguire ricorrendo a task focalizzati. In questo modo la scelta dei task da proporre orienta significativamente l'attività didattica nella direzione tracciata dal sillabo esterno (cfr. per es. Ellis, 2003, 2009; Nunan, 2004). Vediamo quindi in che cosa consistono i task focalizzati e come si inseriscono in un contesto didattico TS.

5.2.1. *I task focalizzati*

È vero che, come abbiamo già detto, i parlanti possono ricorrere a diverse strutture per svolgere uno stesso compito comunicativo, ma è anche vero che la scelta del task può orientare la produzione in modo più o meno rigido. È stato infatti osservato come, in certi casi, il ricorso a determinate strutture linguistiche sia necessario per svolgere un compito comunicativo (è la cosiddetta *task essentialness*, nella gerarchia su tre livelli identificata da Loschky & Bley-Vroman, 1993 per il coinvolgimento di una data struttura linguistica nello svolgimento di un task). Altre volte, invece, possiamo individuare strutture particolarmente utili, ma non necessarie, per portare a termine un compito (*task utility*). In altri casi ancora, l'uso di determinati elementi linguistici appare semplicemente naturale nello svolgimento di un task (*task naturalness*). Se l'insegnante sceglie un task che necessita di una certa struttura per essere svolto, è molto probabile che gli studenti usino quella struttura – o provino a usarla, anche se magari in modo non accurato – durante l'attività, purché l'abbiano già incorporata nella loro interlingua o almeno stiano cominciando a farlo. In questo caso ci troviamo di fronte a quello che viene chiamato task focalizzato (*focused task*, cfr. Ellis, 2003: 16), cioè un task che ha l'obiettivo specifico di indurre gli studenti a utilizzare una determinata struttura della L2, anche se l'insegnante non ne impone l'uso né fornisce esempi che lo suggeriscano apertamente.

Per la verità, in alcuni lavori in cui si descrivono applicazioni della didattica TS si propone anche di far precedere il task da spiegazioni ed esercizi grammaticali (per es. Ellis, 2016). A parere di chi scrive, però, in questi casi non si può più parlare di task, bensì eventualmente di attività comunicativa (cfr. § 4). Gli apprendenti, infatti, essendo informati degli obiettivi linguistici definiti dall'insegnante, finiscono per concentrarsi sulla forma più che sul contenuto, cercando di utilizzare la struttura target invece di fare affidamento su tutte le risorse linguistiche disponibili nel loro repertorio. Abbiamo già sottolineato come siano possibili interpretazioni e applicazioni diverse del concetto di task nella didattica delle lingue, e sarebbe del resto anacronistico a nostro parere dare rigide indicazioni metodologiche in un'epoca in cui, come è noto, l'idea stessa di metodo risulta superata in favore di un atteggiamento più eclettico (Serra Borneto, 1998). Riteniamo tuttavia che il costruito task implichi un ribaltamento di prospettiva da cui non si può prescindere sia che si lavori in un'ottica TB, assecondando il sillabo interno degli apprendenti, sia che si scelga invece una modalità TS con sillabo esterno definito a priori. Tale ribaltamento

comporta che l'attenzione degli studenti sia comunque prioritariamente focalizzata sulla trasmissione di significati e che il lavoro di riflessione sugli aspetti formali della lingua avvenga a posteriori, anche se viene orientato dall'insegnante mediante l'uso di task focalizzati.

5.3. *La valutazione*

Chiudiamo questo contributo introduttivo sull'uso dei task nella didattica accennando a un tema imprescindibile quando si parla di insegnamento, anche se troppo ampio per sperare di affrontarlo sistematicamente in una manciata di righe. Come ogni insegnante sa, infatti, quello della valutazione è un ambito complesso e articolato, a partire dal fatto che esistono diversi modi di valutare a seconda degli obiettivi e delle circostanze: posso valutare uno studente in ingresso per collocarlo nel corso adeguato al suo livello di competenza in L2, oppure in itinere, per monitorare l'andamento del percorso didattico, eventualmente modificare alcune linee di intervento e offrire feedback che aiuti a migliorare, o al termine, per accertarmi che gli obiettivi dell'insegnamento siano stati raggiunti; ma posso anche valutare le competenze linguistiche di un apprendente indipendentemente dalla sua partecipazione a un corso, a scopo di certificazione ufficiale o di verifica del livello richiesto per il suo inserimento in uno specifico contesto lavorativo, accademico o di altro genere. In alcune di queste circostanze – si pensi per esempio alle prove di certificazione, ma anche ad alcuni esami di fine corso – il ricorso ai task è piuttosto comune. Nella maggior parte dei casi si tratta di un uso 'strumentale' del task, che funge cioè da strumento di elicitazione di una performance, orale o scritta, da valutare poi in base a criteri di efficacia comunicativa e anche, o talvolta esclusivamente, di accuratezza morfosintattica e lessicale (per una presentazione più articolata delle possibili opzioni si rimanda alle sintesi di Ellis, 2003 e di Nunan, 2004, e alla bibliografia citata in questi lavori).

Non è però questo il tipo di valutazione di cui ci interessa parlare qui. Preferiamo infatti provare a illustrare, seppure sinteticamente, in che cosa consiste la valutazione finale TB, intesa come quel momento in cui l'insegnante cerca di capire se gli studenti di un corso basato su task abbiano imparato ciò che era previsto imparassero, ossia se si dimostrino in grado di fare ciò che avranno bisogno di fare con la lingua obiettivo fuori dalla classe. Quando si valuta l'apprendimento in un percorso didattico di questo tipo, le prove sono costituite da quelli che abbiamo chiamato target task (§ 5.1.1), e che gli studenti a conclusione del corso dovrebbero saper

affrontare con successo. La valutazione verte quindi sulla capacità degli studenti di portare a termine compiti reali, o loro simulazioni, piuttosto che sulla lingua come oggetto. Immaginiamo che tra i target task del nostro studente di spagnolo che vuole viaggiare in Argentina ci sia quello di prendere una stanza in un albergo: la valutazione a fine corso includerà la simulazione di un dialogo alla reception nel quale lo studente dovrà raggiungere l'obiettivo di ottenere una stanza dotata di certe caratteristiche entro un limite di spesa prestabilito. Se il task sarà portato a compimento con successo, la prova sarà superata.

Ma come si pone l'insegnante valutatore nei confronti di eventuali errori linguistici commessi durante lo svolgimento del compito? In una prospettiva rigidamente TB, la qualità della performance in termini di accuratezza morfosintattica e lessicale, e anche di appropriatezza pragmatica, non pesa sul risultato della prova. Tuttavia, è evidente come questa visione possa risultare talvolta inadeguata, inducendo anche i più convinti sostenitori della priorità del *task completion* a suggerire che la scelta di quanto peso dare all'accuratezza della performance in una valutazione TB dipenda dal contesto (Long, 2015: 332). Se per esempio stiamo valutando uno studente universitario che ha tra i suoi target task quello di scrivere una email di richiesta a un professore, possiamo ritenere che l'accuratezza linguistica e, ancora di più, l'appropriatezza pragmatica costituiscano tratti essenziali per definire il successo nello svolgimento del compito; del resto, è probabile che, nella realtà della vita accademica, un messaggio scritto senza il rispetto di determinati parametri di genere testuale e di registro porterebbe lo studente a non raggiungere il suo risultato, ossia ottenere qualcosa dal professore, oppure a compromettere la sua immagine agli occhi del docente.

Insomma, anche nel valutare l'apprendimento al termine di un corso TB si può prevedere, se il contesto lo richiede, di attribuire un peso alla competenza linguistica dimostrata. L'obiettivo prioritario della valutazione rimane però la capacità di portare a compimento i target task che sono stati definiti prima dell'inizio del corso in base all'analisi dei bisogni.

Bibliografia

- BETTONI C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- BOSISIO C., *Dagli approcci tradizionali al quadro comune europeo di riferimento: riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2005.
- BYRNE D., *Teaching oral English*, Longman, Harlow 1986.
- CASSIANI P., MATTIOLI L., *Facile Facile*, Nina Edizioni, Pesaro 2009.
- CONSIGLIOD'EUROPA, *Quadro Comune Europeo per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, tr. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia 2002. Ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001.
- DEWEY J., *Experience and Education*, Collier Books, New York 1938.
- DOUGHTY C.J., *Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement*, in *The Handbook of Second Language Acquisition*, a cura di C.J. Doughty, M.H. Long, Blackwell, Malden MA 2003, pp. 256-310.
- ELLIS R., *Focus on form. A critical review*, in «Language Teaching Research», 20, 3, 2016, pp. 405-428.
- ELLIS R., *Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings*, in «International Journal of Applied Linguistics», 19, 3, 2009, pp. 221-246.
- ELLIS R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- LEE J., *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, McGraw-Hill, Boston 2000.
- LONG M.H., *Second language acquisition and task-based language teaching*, Wiley Blackwell, Malden-Oxford 2015.
- LOSCHKY L., BLEY-VROMAN R., *Grammar and task-based methodology*, in *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, a cura di G. Crookes, S. Gass, Multilingual Matters, Clevedon 1993.
- MEZZADRI M., BALBONI P., *Ragazzi in Rete A1. Corso multimediale d'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia 2012.
- MEZZADRI M., *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci, Torino 2015.
- NUNAN D., *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- PIENEMANN M., *Psychological constraints on the teachability of languages*, in «Studies in Second Language Acquisition», 6, 1984, pp. 186-214.
- PRABHU N.S., *Second language pedagogy*, Oxford University Press, Oxford 1987.

RIZZARDI M.C., BARSÌ M., *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Led Edizioni Universitarie, Milano 2005.

ROBINSON P., *Cognitive complexity and task sequencing: a review studies in a componential framework for second language task design*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 43, 1, 2005, pp. 1-33.

SERRA BORNETO C., *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998.

SHEEN R., *Focus-on-form – a myth in the making*, in «ELT Journal», 57, 2003, pp. 219-240.

SKEHAN P., *Second language acquisition research and task-based instruction*, in *Challenge and change in language teaching*, a cura di D. Willis, J. Willis, Heinemann, London 1996, pp. 17-30.

SKEHAN P., *A cognitive approach to language learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

SWAN M., *Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction*, in «Applied Linguistics», 26, 3, 2005, pp. 376-401.

WILLIS D., WILLIS J., *Doing Task-Based Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2007.

Ilaria Borro

L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali

1. *Introduzione*

La proporzione di tempo da dedicare alla focalizzazione sulla lingua come oggetto di studio è stata definita come il maggior punto di divergenza esistente nella letteratura sull'insegnamento delle lingue seconde (Long, 2017). Le pratiche didattiche spaziano dagli approcci in cui la spiegazione esplicita della grammatica è centrale, al punto da costituire la base del sillabo (*focus on forms*, che d'ora in avanti abbrevieremo in FonFs), a quelli in cui la lingua è utilizzata esclusivamente come mezzo di comunicazione, senza alcun focus strutturale predefinito (*focus on meaning*, d'ora in poi FonM). Tali differenze nelle prassi didattiche rispecchiano altrettante divergenze teoriche, connesse in particolare al dibattito sull'utilità delle conoscenze esplicite ai fini dell'acquisizione linguistica. Il presente contributo mira a dimostrare il vantaggio della didattica TB, descrivendone presupposti teorici, pratiche didattiche ed evidenze sperimentali.

Il capitolo è costituito da una prima sezione di carattere teorico e da una seconda relativa alle evidenze sperimentali. Il primo paragrafo tratta alcuni concetti di base, quali la differenza fra conoscenze esplicite e implicite e la nozione di sillabo interno. Approcci didattici che privilegiano rispettivamente la focalizzazione sulle forme (FonFs) o sul significato (FonM) sono quindi analizzati alla luce di tali riflessioni teoriche (§§ 3-4). Dalle problematiche così individuate emerge chiaramente la necessità di una proposta differente, che tenga conto delle conoscenze teoriche ed empiriche elaborate dalla ricerca. Il quarto paragrafo descrive in questa chiave le scelte operate all'interno della didattica TB per l'insegnamento della grammatica, e le relative pratiche didattiche. Il quinto paragrafo apre la sezione sperimentale, riportando i principali studi empirici esistenti sul tema, ed evidenzia le aree di ricerca che richiedono ulteriore indagine. Infine, l'ultimo paragrafo descrive uno studio sperimentale che si propone di valutare l'efficacia della didattica per task sull'acquisizione di una struttura grammaticale, in un

contesto di italiano L2. Come termine di confronto per tale valutazione è stata scelta la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione (PPP), in quanto espressione di una delle prassi didattiche più diffuse in Italia (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 2).

2. Conoscenza implicita, conoscenza esplicita e sillabo interno

Un concetto fondamentale e ampiamente riconosciuto all'interno della teoria e della ricerca sull'acquisizione delle lingue è la distinzione fra conoscenze esplicite e conoscenze implicite (Bialystock, 1978; Krashen, 1982; Paradis, 1994, 2004; Reber, 1989).

La conoscenza esplicita è definibile come consapevolezza analitica delle proprietà formali della lingua, ed è accessibile attraverso un'azione consapevole; comprende ciò che gli studenti hanno imparato, ad esempio la conoscenza metalinguistica (es. i verbi italiani in -ire hanno il participio passato in -ito). Tipicamente, il ricorso alle conoscenze esplicite richiede un tempo di riflessione non compatibile con produzioni di lingua in tempo reale (ad esempio, produzioni orali libere e non preparate, o giudizi di grammaticalità strettamente temporizzati).

Al contrario, la conoscenza implicita è definibile come conoscenza tacita, duratura, acquisita in modo non consapevole, non analizzabile a livello conscio, accessibile in modo automatico, e che si manifesta come una sensazione intuitiva di correttezza, non legata alla conoscenza esplicita di una regola. La conoscenza implicita si manifesta nella produzione linguistica in tempo reale, quando il contesto non concede al parlante il tempo necessario per ricorrere alle conoscenze esplicite (Krashen, 1982; Bialystock, 1978; Paradis, 1994, 2004).

Viste le caratteristiche dei due tipi di conoscenza, è generale il consenso sul fatto che l'acquisizione di conoscenze implicite da parte dell'apprendente debba essere considerata prioritaria rispetto all'apprendimento di quelle esplicite (Whong et al., 2014). Questo è motivato dal fatto che le conoscenze implicite, in quanto automatiche, liberano risorse cognitive e di attenzione utili a processi deliberati quali la comprensione del significato globale e del contesto, e non risultano indebolite da fattori quali la fatica, lo stress o il carico cognitivo; in definitiva, permettono di focalizzare le risorse del parlante sullo scopo ultimo della lingua, cioè la comunicazione, e non sulla lingua stessa (Paradis, 2004; Reber, 1989).

La ricerca sperimentale ha dimostrato che l'acquisizione delle conoscenze implicite avviene secondo sequenze di sviluppo fisse, che costituiscono

il sillabo interno dell'apprendente (Corder, 1967). Gli interventi didattici non possono modificare tali sequenze ma solo accelerare il passaggio da uno stadio al successivo (Pienemann, 1984, 1989, 2011). In altre parole, ciò che l'apprendente è in grado di imparare a un certo stadio del suo sviluppo linguistico determina ciò che può effettivamente essere insegnato (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1). Da ciò consegue l'inefficacia di interventi pedagogici relativi a strutture per cui l'apprendente non è pronto in termini acquisizionali, e di conseguenza la necessità di proporre una didattica in grado di assecondare il sillabo interno di ogni apprendente (Bonilla, 2012; Mackey, 1999).

3. *Focus on forms (FonFs)*

In base all'esperienza di chi lavora nel campo dell'italiano L2, è possibile affermare che la prassi più diffusa nel nostro paese nei corsi per l'insegnamento della lingua a stranieri corrisponde al FonFs. Secondo tale approccio, lo sviluppo dell'interlingua determina la capacità degli apprendenti di svolgere funzioni comunicative sempre più complesse.

Di conseguenza, il sillabo è definito allo scopo di far progredire le conoscenze linguistiche degli apprendenti: la lingua è sezionata in unità di vario genere (elementi lessicali, strutture grammaticali, funzioni comunicative ecc.), che vengono messe in sequenza sulla base di diversi criteri (ad esempio frequenza o difficoltà) e quindi insegnate una alla volta. Il sillabo è determinato a priori dai docenti o dagli autori dei manuali, ed è solitamente di tipo ibrido: le unità di base su cui è costruito sono cioè le strutture grammaticali, associate più o meno univocamente a contesti comunicativi. Si parla quindi di FonFs, trattandosi di un sillabo fondato sulle forme linguistiche.

Tipicamente, l'approccio FonFs si traduce in una routine pedagogica sintetizzabile con la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione (PPP). Gli apprendenti sono esposti a input linguistico semplificato e modificato in modo da contenere un alto numero di occorrenze della struttura oggetto della lezione; la regola grammaticale è indotta a partire dal testo e, in alcuni casi, spiegata esplicitamente dal docente (fase di presentazione). Nella fase di pratica, sono proposti esercizi grammaticali quali *drill* e *cloze*, seguiti da attività di produzione più libera (fase di produzione) che non sempre hanno però una reale valenza comunicativa.

Dal punto di vista dell'insegnamento della grammatica, gli elementi che caratterizzano l'approccio FonFs sono quindi:

- Sillabo strutturale predefinito dai docenti o dal manuale. Swan (2005) giustifica tale scelta affermando che le liste di strutture grammaticali e la definizione dell'ordine in cui insegnarle sono guidate dall'esperienza pedagogica e dalla conoscenza delle necessità comunicative degli apprendenti.
Tuttavia, è stato osservato (es. Long, 2017) che la definizione a priori di un sillabo strutturale esterno e indipendente dall'apprendente è in conflitto con l'evidenza sperimentale secondo cui, a prescindere dalla quantità di spiegazioni e pratica, non può avvenire l'acquisizione di strutture diverse da quelle per cui l'apprendente è pronto, cioè da quanto previsto dal suo sillabo interno (Pienemann, 1989, 2011).
- Spiegazione esplicita e pratica delle strutture in esercizi grammaticali privi di valore comunicativo. Una prima motivazione risiede nell'opinione diffusa fra molti insegnanti secondo cui gli apprendenti di tutti i livelli – ma soprattutto dei livelli più bassi – necessitano di un repertorio grammaticale chiaro, cui fare riferimento ai fini della comunicazione (Swan, 2005). Inoltre, la pratica di esercizi grammaticali privi di un'immediata funzione comunicativa è inquadrabile nella concezione dell'apprendimento linguistico come costruzione di abilità (Skill-Building Theory, DeKeyser, 2007; Johnson, 1996; Segalowitz, 2003). Secondo questo modello, svolgere esercizi ripetitivi su una medesima struttura grammaticale porta automatizzazione e interiorizzazione, e quindi contribuisce a una maggiore fluenza durante la comunicazione.

D'altro canto, è necessario rilevare come la spiegazione esplicita e la pratica di esercizi grammaticali, tipiche del FonFs, si traducano principalmente in conoscenze esplicite. Un ampio filone di ricerca afferma, con il sostegno di evidenze sperimentali e studi neurologici, che le conoscenze esplicite non si possono trasformare in conoscenze implicite; al contrario, i due tipi di conoscenza sono acquisiti separatamente, come conseguenza di processi separati, e hanno persino diversi sostrati neurologici, sono cioè immagazzinati in aree diverse del cervello (Krashen, 1982; Paradis, 2004). L'automatizzazione osservata a seguito della pratica esplicita di norme grammaticali sarebbe quindi la dimostrazione di una velocizzazione nell'uso delle conoscenze esplicite e non della formazione delle conoscenze implicite. In quest'ottica, il FonFs non sarebbe quindi ottimale per raggiungere lo scopo prioritario dell'azione pedagogica, cioè la formazione di conoscenza implicita.

4. *Focus on meaning (FonM)*

Per quanto le modalità di creazione delle conoscenze implicite siano dibattute, un'ampia parte della letteratura concorda sul fatto che tale processo avvenga esclusivamente (Krashen, 1982) o principalmente (es. Ellis, 2005; Long, 2017; Paradis, 2004) attraverso un uso della lingua finalizzato a una reale comunicazione.

Il processo che permette di acquisire direttamente conoscenza implicita è definito apprendimento implicito, e può avvenire nel momento in cui gli apprendenti, non intenzionalmente, derivano conoscenza da un input complesso, senza consapevolezza di quanto acquisito (Reber, 1967); questo si verifica, tipicamente, nel momento in cui gli apprendenti sono focalizzati sul significato e sul compito comunicativo, e non portano attenzione cosciente alla forma linguistica.

Il FonM punta esattamente a innescare questo processo; focalizza l'attenzione degli apprendenti esclusivamente sul significato, esponendoli a input autentico e complesso, senza proporre spiegazioni esplicite sulla lingua o attività grammaticali. Non esiste in questo caso un sillabo strutturale, e la lingua è usata esclusivamente come mezzo di comunicazione e trasmissione di contenuti, come avviene ad esempio nei programmi di immersione.

Se il FonFs sottintende l'idea che lo sviluppo dell'interlingua permetta all'apprendente di svolgere compiti comunicativi in modo via via più efficiente (§ 3), con il FonM tale relazione è rovesciata: si considera cioè che sia la capacità di gestire situazioni comunicative sempre più complesse a guidare l'acquisizione della lingua.

In questo contesto è senz'altro soddisfatta la condizione di priorità per l'apprendimento implicito e, di conseguenza, per le conoscenze implicite su quelle esplicite. Tuttavia, emergono alcuni punti critici per quanto riguarda l'acquisizione della grammatica. Infatti, per quanto il tema sia dibattuto (Tomlin & Villa, 1994), esistono evidenze sperimentali a favore della teoria secondo cui notare una nuova forma grammaticale sia condizione necessaria per acquisirla (*Noticing Theory*, Schmidt, 1990, 2001, 2010). Con 'notare' si intende essere consapevoli di aver percepito l'esistenza della forma in questione, e tale processo rischia di non avvenire in contesti pedagogici esclusivamente focalizzati sul significato. In particolare, studi empirici su programmi d'immersione (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009) hanno dimostrato la difficoltà degli apprendenti a sviluppare accuratezza relativamente a forme poco salienti o ridondanti, che non creano problemi a livello comunicativo se usate impropriamente (come ad esempio l'accordo nel gruppo nominale italiano); se

l'attenzione è focalizzata solo sul significato tali forme tendono infatti a non essere notate.

Inoltre, è dimostrato che un'acquisizione esclusivamente implicita delle competenze grammaticali richiede una quantità di input troppo vasta per essere compatibile con un normale corso di lingua; questo è particolarmente vero nel caso di apprendenti adulti, per i quali la capacità di apprendimento implicito è presente, ma limitata rispetto ai bambini (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008; Granena & Long, 2013; Granena, 2016). In questo senso, un apporto delle conoscenze esplicite può essere utile e auspicabile, specialmente per apprendenti adulti istruiti.

In sintesi, alla luce di alcune nozioni teoriche (conoscenza implicita ed esplicita; sillabo interno; apprendimento implicito ed esplicito; noticing), è possibile affermare che sia il FonFs sia il FonM presentano debolezze che ne compromettono l'efficacia pedagogica a livello grammaticale: nel caso del FonFs la criticità principale consiste nella focalizzazione sulle conoscenze esplicite, considerate non prioritarie nell'acquisizione di una seconda lingua; inoltre, l'imposizione di un sillabo strutturale è in conflitto con i principali risultati emersi dagli studi SLA relativi all'inalterabilità del sillabo interno degli apprendenti. Nel caso del FonM problemi di accuratezza possono emergere a causa di un mancato noticing di strutture linguistiche poco salienti; a questo si aggiunge la difficoltà di esporre gli apprendenti a una quantità di input sufficiente per un'acquisizione implicita completa delle strutture.

5. *Focus on form (FonF)*

TBLT si propone di integrare i punti di forza del FonFs e del FonM ovviando alle relative criticità, attraverso il FonF.

Il focus dell'attività didattica è posto sul significato e sulla trasmissione reale di informazioni, attraverso lo svolgimento di compiti il cui scopo finale è di natura non linguistica; per raggiungere tali obiettivi, gli apprendenti sono lasciati liberi di fare uso delle risorse linguistiche più appropriate a loro disposizione. In questo modo si punta a innescare l'apprendimento implicito e quindi l'acquisizione di conoscenze implicite. Nessuna struttura è definita a priori come oggetto della lezione, e il corso di lingua non è guidato da alcun sillabo strutturale¹. L'unità di base del sillabo è invece il task, vale a dire ogni compito

¹ Questo è valido nel caso della versione più pura del TBLT, oggetto del presente contributo. Tuttavia, una diversa interpretazione della didattica con i task, il TSLT, ammette l'uso di task focalizzati (*focused task*), i quali hanno fra i loro scopi quello di elicitar strutture linguistiche predefinite dall'insegnante. In questo contesto, i task costituiscono un supporto

che l'apprendente deve essere linguisticamente in grado di svolgere al termine del corso. La definizione di questi target task varia ampiamente in base al profilo degli apprendenti, ed è guidata da una puntuale analisi dei bisogni (cfr. § 5.1.1 di Cortés Velásquez & Nuzzo e Pagliara, questo volume).

Ciò non significa comunque che la grammatica non sia insegnata. Al fine di promuovere il noticing (§ 4) e quindi l'apprendimento delle strutture linguistiche, l'insegnante attua interventi sulla forma, che rispondono però a due requisiti fondamentali: sono reattivi e incidentali (FonF, Long, 2015).

- In quanto reattivi, gli interventi di FonF nascono in risposta a una difficoltà dell'apprendente, legata spesso (ma non solo) a problemi di comunicazione. Dato che l'apprendente è lasciato libero di fare ricorso a qualsiasi forma linguistica, senza imposizioni o suggerimenti, gli interventi sulla grammatica operano su strutture che emergono spontaneamente nell'interlingua (anche se con errori). Di conseguenza, è molto probabile che il FonF rispetti il sillabo interno e gli stadi di sviluppo.
- Si parla di focus incidentale sulla forma perché il FonF non modifica la natura fondamentale comunicativa della lezione. Prende la forma di uno spostamento momentaneo (anche solo pochi secondi) dell'attenzione dal significato alle strutture linguistiche utilizzate. L'intervento può essere motivato da un errore morfologico o da una difficoltà comunicativa dell'apprendente; tuttavia, può anche riformulare una struttura corretta al fine di fornire agli apprendenti esempi di altre modalità (più tipiche della lingua target) per esprimere un medesimo significato. Il feedback correttivo è quindi una possibile declinazione del FonF. L'efficacia e l'utilità del feedback correttivo sono riconosciute ed empiricamente dimostrate (Lyster & Saito, 2010; Mackey & Goo, 2007; Russel & Spada, 2006). Tuttavia, la definizione della modalità migliore per fornire interventi correttivi agli apprendenti non è univoca, e dipende da numerosi fattori quali il contesto di insegnamento, le caratteristiche degli apprendenti, il tipo di struttura oggetto di feedback (Nassaji, 2015). Di conseguenza, per quanto generalmente nel contesto TB si preferiscano interventi di riformulazione che non interrompono il flusso della comunicazione, non è possibile definire a priori una modalità ideale di somministrazione del feedback correttivo.

a un sillabo ibrido comunicativo e strutturale: la forma grammaticale oggetto della lezione è definita a priori dall'insegnante, spiegata e praticata esplicitamente; tuttavia, tali attività di pratica prevedono anche un reale scambio di informazioni. Per una trattazione delle differenze fra TSLT e TBLT, si veda Cortés Velásquez e Nuzzo, questo volume.

In generale, gli interventi sulla forma avvengono all'interno delle attività comunicative o in un momento immediatamente successivo, e non come esercizi isolati². Il FonF avviene quindi nel momento in cui l'apprendente si rende conto di una necessità linguistica o di una mancanza della propria interlingua, ed è pertanto in uno stato ottimale a riceverlo. Questo favorisce il processo di noticing, considerato necessario per l'apprendimento di nuove strutture (§ 4).

Leggendo tale proposta didattica alla luce dei concetti teorici sopra esposti, è evidente come la didattica TB delle lingue punti a un'armonizzazione fra conoscenze esplicite e conoscenze implicite. Infatti, in un contesto focalizzato sulla comunicazione e sul significato (ottimale per lo sviluppo delle conoscenze implicite), vengono inseriti interventi mirati alla forma per innescare il noticing ed eventualmente l'uso di conoscenze esplicite.

L'applicazione di FonF a un contesto focalizzato sul significato come avviene nel FonM porta quindi a rispettare i punti di forza di quest'ultimo, promuovendo un apprendimento implicito delle strutture. Al tempo stesso, si superano problemi tipici del FonM attraverso un uso ausiliario e limitato di interventi e conoscenze espliciti.

6. *PPP e TBLT: confronti sperimentali*

Definiti i presupposti teorici della didattica per task, è opportuno riportare i risultati di studi sperimentali a sostegno della sua efficacia. Ai fini della riflessione teorica è stato utile confrontare il TBLT sia con il FonFs (in particolare nella sequenza PPP), sia con il FonM. Tuttavia, nella prassi didattica dell'italiano L2 la sequenza PPP è esponenzialmente più diffusa; si è pertanto ritenuto di focalizzare la trattazione dei dati empirici esistenti sul confronto fra TBTL e il solo FonFs.

Se relativamente a lessico e capacità comunicative la superiorità del TBLT rispetto ad altre prassi didattiche è ampiamente confermata a livello sperimentale (Long, 2015), nel caso della grammatica i risultati sono meno univoci. Infatti, diversi studi sperimentali hanno confrontato l'efficacia sull'apprendimento della grammatica di un classico approccio Presentazione, Pratica, Produzione con quella della didattica per task, e pur in un quadro sostanzialmente positivo per il TBLT, hanno riportato

² Anche in questo caso, diverse interpretazioni della didattica per task possono divergere da questa versione più pura, proponendo interventi di focus sulla forma differiti (si veda Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1.2).

risultati discordanti.

Un primo studio rilevante da questo punto di vista è stato condotto nel 1985 da Beretta e Davis. Scopo della ricerca era valutare l'efficacia del progetto Bangalore (Prabhu, 1987), che pur non prevedendo una didattica puramente TB, proponeva un assortimento di task pedagogici. Questi ultimi erano di tre tipi: (i) information gap, (ii) ragionamento, inferenze o deduzioni da informazioni date, (iii) espressione di opinioni e attitudini in risposta a informazioni date. Beretta e Davis hanno confrontato classi di bambini (8-15 anni di età) che avevano seguito il progetto Bangalore per periodi da uno a tre anni e classi comparabili, trattate con un tradizionale metodo grammaticale. Una batteria di test sia TB sia grammaticali ha evidenziato per i gruppi partecipanti al progetto Bangalore punteggi significativamente superiori nel caso di strutture grammaticali non insegnate esplicitamente; il gruppo esposto a insegnamento grammaticale tradizionale ha invece dimostrato una performance superiore nei test grammaticali su strutture già trattate.

De Ridder e collaboratori (De Ridder et al., 2007), in modo simile, hanno confrontato due gruppi di apprendenti di spagnolo di livello intermedio (L1 olandese) in contesto universitario. Entrambi i gruppi sperimentali sono stati esposti a metodo comunicativo con un sistematico focus sulle forme, composto da presentazione, spiegazione ed esercizi. Uno dei due gruppi ha svolto, in aggiunta, 10 ore di didattica per task, in cui la richiesta era di applicare a un nuovo contesto (la creazione di una pubblicità per un prodotto) quanto appreso a lezione. I soggetti di entrambi i gruppi sono stati valutati in base a una presentazione orale. Il gruppo che aveva svolto le attività TB ha riportato punteggi significativamente superiori relativamente alla grammatica (in particolare: correttezza nell'uso dei tempi presente e passato, dei pronomi, delle preposizioni e delle concordanze), oltre che nel lessico e nell'adeguatezza sociolinguistica.

Ancora in ambito universitario, De la Fuente (2006) ha analizzato la performance di tre gruppi di apprendenti principianti di spagnolo LS (L1 inglese), sottoposti rispettivamente a trattamenti PPP, TSLT e TBLT (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5). I partecipanti hanno svolto tre diverse lezioni relative allo stesso ambito lessicale: cibo e ristoranti. Il gruppo PPP ha ricevuto una presentazione esplicita del lessico e delle sue proprietà formali (concordanze, morfologia), ha svolto esercizi di produzione controllati e focalizzati e infine un role play guidato. Durante il trattamento TBLT l'insegnante ha spiegato solo il significato, e non le proprietà formali, dei nuovi item lessicali; quindi, gli studenti hanno svolto un role play progettato in modo da prevedere una negoziazione del

significato, cioè un reale scambio di informazioni in L2. Il gruppo TSLT ha svolto le stesse attività del gruppo TBLT, seguite però da attività di focus morfologico esplicito analoghe a quelle del gruppo PPP. I soggetti dei tre gruppi sperimentali hanno sostenuto test a risposta chiusa di lessico e grammatica, e i risultati hanno evidenziato una superiorità del gruppo TSLT su quello TBLT relativamente alla morfologia.

Questi risultati trovano in parte conferma in un più recente studio realizzato da Li e collaboratori (2016) su studenti cinesi di scuola media, che avevano studiato la lingua target (inglese) per sei anni. Il campione è stato diviso in quattro gruppi sperimentali e un gruppo di controllo, al fine di confrontare l'efficacia di trattamenti TB e TS (con insegnamento grammaticale esplicito), con e senza feedback correttivo, fornito in forma di riformulazione correttiva (segnalazione dell'errore e riformulazione dell'insegnante solo in caso di mancata autocorrezione). Il trattamento consisteva in un task di dictogloss, in cui gli studenti ascoltavano un testo letto dall'insegnante, ne discutevano a coppie e infine lo riesponevano alla classe, seguendo alcuni suggerimenti lessicali. La struttura grammaticale target, su cui i gruppi TSLT hanno ricevuto una lezione teorica di 15 minuti, era la costruzione della forma passiva al tempo passato. I risultati hanno mostrato punteggi significativamente superiori in un test di giudizio grammaticale per i gruppi con trattamento TS, con un *effect size*³ più alto nel caso del gruppo con feedback correttivo. Tuttavia, in un test di imitazione orale elicitata (volto a misurare le conoscenze implicite), nessun gruppo si è dimostrato superiore al gruppo di controllo, mostrando che nessuno dei trattamenti ha avuto effetti significativi sull'interiorizzazione della conoscenza. Questo risultato può essere legato alla brevità del trattamento, durato solo due ore per ciascun gruppo sperimentale.

Con un focus ulteriore sulla grammatica, Shintani e Ellis (2010) hanno mostrato come bambini giapponesi fossero in grado di acquisire incidentalmente la marca -s per il plurale inglese attraverso un trattamento TB. Durante la lezione, i bambini dovevano scegliere la flashcard raffigurante l'animale (o gli animali) nominato/i dall'insegnante; il test, con una struttura simile, richiedeva anche la generalizzazione della norma grammaticale a nuovi item lessicali. Tuttavia, Loewen, Erlam ed Ellis (2009) non hanno trovato alcun miglioramento nell'uso di una struttura meno saliente (marca -s per la terza persona) in apprendenti adulti sottoposti a una lezione TB priva di spiegazioni grammaticali esplicite.

Infine, González-Lloret e Nielsen (2009) hanno valutato l'efficacia

³ L'*effect size* è una misura quantitativa, oggettiva e standardizzata della entità del fenomeno osservato.

di un programma TB dedicato a un target di apprendenti molto specifico: agenti americani della polizia di frontiera impiegati al confine con il Messico, principianti nella lingua target (spagnolo). Il programma TB ha utilizzato materiale autentico ed elaborato, proponendo task pedagogici di complessità crescente, per condurre gli apprendenti a essere in grado di svolgere i task obiettivo definiti dall'analisi dei bisogni. Le performance dei partecipanti a tale programma sono state confrontate con quelle di soggetti che avevano frequentato un corso della stessa durata basato su silabo grammaticale. Ai fini della valutazione, i partecipanti hanno descritto oralmente un incidente stradale sulla base di immagini. In termini di correttezza grammaticale, i valutatori non hanno riscontrato differenze significative fra i due gruppi, mentre i soggetti trattati con TBLT hanno dimostrato una migliore fluenza e complessità sintattica.

Nel complesso i dati sperimentali esistenti mostrano, riguardo alla grammatica, risultati non univoci. Infatti, seppur nella maggior parte degli studi il TBLT porti a performance grammaticali non significativamente inferiori a quelle dell'insegnamento basato sulla grammatica, i dati di alcuni lavori mostrano invece la superiorità di quest'ultimo. Pertanto, è legittimo affermare che questo ambito necessita ulteriore ricerca. Inoltre, la letteratura esistente riporta esclusivamente (con l'eccezione di Li et al., 2016) risultati ottenuti da test scritti a risposta chiusa o da produzioni orali preparate e controllate, che tendono a evidenziare principalmente le conoscenze esplicite degli studenti. Questo non è coerente con l'importanza e persino la priorità riconosciuta in letteratura allo sviluppo di conoscenze implicite negli apprendenti (§ 2).

7. Uno studio sperimentale con studenti sinofoni

Tenendo conto degli ambiti che, secondo le considerazioni esposte sopra, necessitano di ulteriori dati empirici, è stato progettato e realizzato uno studio sperimentale volto a confrontare l'efficacia sull'apprendimento e l'acquisizione della grammatica degli approcci TB e PPP.

In particolare, le domande di ricerca che guidano lo studio possono essere così formulate:

- 1) Esiste una differenza in termini di efficacia fra la didattica per task (TBLT – FonF) e la sequenza PPP (FonFs) relativamente all'apprendimento della conoscenza esplicita di una struttura grammaticale?
- 2) Esiste una differenza in termini di efficacia fra la didattica per task

(TBLT – FonF) e la sequenza PPP (FonFs) relativamente all’acquisizione della conoscenza implicita di una struttura grammaticale?

Sulla base delle riflessioni teoriche e delle evidenze sperimentali esistenti, è ragionevole ipotizzare che:

- 1) il FonF non sia meno efficace della trattazione esplicita delle regole grammaticali che caratterizza il FonFs e la sequenza PPP;
- 2) la didattica per task sia più efficace della sequenza PPP per quanto concerne lo sviluppo delle conoscenze implicite, data la focalizzazione sul significato e sulla comunicazione reale che la caratterizzano.

7.1. *Il campione*

Il campione è costituito da due classi intatte di apprendenti cinesi di italiano L2, iscritti al programma Marco Polo-Turandot presso l’Università degli Studi di Pavia. Si tratta di studenti universitari che partecipano a un corso intensivo di italiano della durata di 10 mesi, che prevede 20 ore di lezione di lingua alla settimana. Al momento dello studio avevano già seguito 6 mesi di corso; la loro competenza linguistica generale è stata testata la settimana precedente all’inizio dello studio, attraverso il test di metà termine del corso di lingua. Il test valuta le quattro abilità di produzione e ricezione orali e scritte attraverso prove di livello A2 della certificazione CILS, e tutti i soggetti dello studio hanno superato la prova. Una delle due classi ha riportato risultati leggermente superiori, ma tale differenza non è risultata statisticamente significativa ($p = 0.4$).

La classe con un livello di competenza linguistica leggermente superiore è stata assegnata al trattamento PPP, la classe con punteggi inferiori al trattamento con TBLT. Tale scelta fa sì che i punteggi ottenuti dagli apprendenti sottoposti a TBLT nell’ambito del presente studio non possano essere attribuiti a maggiori conoscenze pregresse rispetto ai soggetti trattati con PPP.

I soggetti erano inizialmente 37, ma le assenze in occasione delle sessioni didattiche o dei test hanno comportato la riduzione del campione a un totale di 21 studenti: 10 nel gruppo esposto a trattamento PPP e 11 nel gruppo esposto a TBLT.

7.2. Metodo e procedure

Nel corso di uno studio pilota, è stata svolta un'analisi dei bisogni sottoponendo un questionario sia agli studenti Marco Polo sia ai loro tutor. I tutor sono studenti di origine cinese iscritti all'Università degli Studi di Pavia dopo aver completato con successo il programma Marco Polo. Il loro compito è aiutare i ragazzi iscritti al programma a gestire problemi logistici come i contatti con le istituzioni statali, universitarie o sanitarie. Sono pertanto selezionati in modo da avere un buon livello di competenza linguistica e di integrazione nella società italiana; inoltre, avendo già esperienza di studio universitario in Italia sono soggetti particolarmente indicati per avere consapevolezza dei bisogni linguistici di uno studente cinese in Italia.

Il questionario di analisi dei bisogni ha evidenziato i target task riportati nella [tabella 1](#).

Tab. 1 – Risultati dell'analisi dei bisogni di studenti e tutor.

Studenti		Tutor	
Parlare con amici italiani	76%	Capire le lezioni in università	89%
Aprire un conto in banca	69%	Capire i libri di testo	52%
Cambiare tariffa del cellulare in un negozio	61%	Parlare con amici italiani	67%

In base a tali risultati, sono stati selezionati due target task: aprire un conto in banca e cambiare il piano tariffario del cellulare in un negozio di telefonia ('parlare con amici italiani' è stato escluso per motivi legati alla fattibilità della raccolta di materiale linguistico autentico che fosse sufficientemente significativo e omogeneo). In realtà, un'alta percentuale (89%) dei questionari compilati dai tutor riportava 'capire una lezione universitaria' come compito linguistico più importante e difficile; tuttavia, a causa della diversità fra gli ambiti di studio degli studenti partecipanti allo studio, l'uso di materiale proveniente da lezioni accademiche avrebbe influenzato eccessivamente la motivazione di una parte del campione. Per questo motivo il target task indicato dai tutor non è stato incluso nello studio.

Una volta definiti i task obiettivo, è stato raccolto input autentico attraverso registrazioni di dialoghi in una banca e in un negozio di telefonia. L'analisi di questo materiale linguistico ha permesso la definizione della struttura target per lo studio, che doveva rispondere a diversi requisiti. In

primo luogo, doveva essere naturalmente frequente nell'input: questo avrebbe reso ragionevole aspettarsi un effetto di noticing e apprendimento anche a seguito del trattamento TBLT, che per definizione non prevede di aumentare artificialmente la frequenza delle strutture grammaticali. In secondo luogo, la struttura non doveva ancora essere parte delle conoscenze esplicite degli studenti: in caso contrario, non sarebbe stato possibile attribuire le performance dei soggetti ai trattamenti sperimentali. Soddisfacevano questi requisiti i pronomi clitici di terza persona, sia diretti sia indiretti, che comparivano con frequenza nell'input autentico raccolto per lo studio, e non erano ancora stati trattati esplicitamente durante il corso di lingua.

Tale struttura è nota per comportare difficoltà anche a livelli intermedi, per diversi motivi: i clitici sono caratterizzati da bassa salienza, e questo fa sì che l'innescarsi del processo di noticing sia meno immediato. Inoltre, si tratta di una struttura complessa sia sul piano morfologico sia su quello sintattico; ai fini del presente studio, considerato il livello di competenza linguistica dei soggetti, è stata presa in considerazione solo l'accuratezza nella concordanza di genere e numero del clitico con il sintagma nominale, e non la scelta fra pronomi diretto e indiretto.

In termini metodologici, lo studio si è svolto come segue.

Gli apprendenti hanno sostenuto due diversi tipi di pre-test (§ 7.4): un giudizio di grammaticalità non temporizzato (per la misurazione delle conoscenze esplicite) e un test di lettura autoregolata (per la misurazione delle conoscenze implicite).

A seguito del pre-test, ai due gruppi sperimentali sono stati somministrati due diversi trattamenti didattici, progettati rispettivamente sulla base dei principi PPP e TBLT (§ 7.3). I due trattamenti riguardavano gli stessi ambiti comunicativi e hanno avuto la stessa durata di sei ore (due lezioni di 3 ore).

Il giorno seguente all'ultima lezione del trattamento i soggetti hanno sostenuto due post-test, dello stesso tipo dei pre-test (un giudizio di grammaticalità non temporizzato e un test di lettura autoregolata).

7.3. I trattamenti didattici

Le lezioni del gruppo PPP hanno seguito la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione. Il materiale linguistico autentico raccolto attraverso le registrazioni è stato trascritto e semplificato, con l'eliminazione di strutture grammaticali sconosciute agli apprendenti e del lessico a bassa frequenza. All'inizio delle lezioni, il lessico specifico delle situazioni comunicative trattate

è stato presentato prima della lettura, attraverso diversi tipi di attività quali brainstorming guidato dall'insegnante e associazioni parola-immagine. Quindi gli studenti hanno lavorato con i testi, in un primo momento con esercizi di comprensione: dopo la lettura, hanno risposto a domande aperte e chiuse sul contenuto dei testi, confrontandosi a coppie e in gruppi, e hanno svolto esercizi di completamento e associazione. In seguito il testo è stato usato per un'induzione guidata della regola grammaticale, poi spiegata esplicitamente dall'insegnante (fase di Presentazione). Gli studenti hanno svolto degli esercizi di cloze grammaticale relativi ai pronomi clitici (fase di Pratica), e la lezione si è conclusa con un role play o con la scrittura di un testo, in cui l'uso dei pronomi è stato esplicitamente incoraggiato (fase di Produzione). Nel caso di errori, il feedback fornito è stato di tipo metalinguistico.

Il gruppo esposto a PPP ha incontrato 20 pronomi nel testo relativo alla banca, 10 in quello sulle tariffe telefoniche e 20 pronomi negli esercizi grammaticali, per un totale di 50 occorrenze della struttura target nell'input.

Per quanto riguarda il gruppo TBLT, l'input autentico nelle trascrizioni non è stato semplificato, ma elaborato: il lessico a bassa frequenza e le strutture più complesse sono state mantenute e accompagnate da sinonimi e perifrasi che le rendessero comprensibili agli apprendenti. Inoltre nelle trascrizioni i pronomi clitici sono stati evidenziati con il neretto, al fine di incrementarne la salienza (Sharwood Smith, 1993). Nessun lavoro sul lessico è stato proposto fuori contesto, prima di ascolti e letture. Le lezioni sono iniziate con l'ascolto di spezzoni delle registrazioni autentiche, in cui un parlante nativo portava a termine il target task. Le registrazioni sono state ascoltate molte volte, anche a spezzoni e con confronti e discussioni in plenaria. Il focus delle attività proposte è sempre rimasto sul significato, ad esempio agli studenti è stato richiesto di capire a quale tipo di conto in banca o di tariffa telefonica si riferisse il dialogo, scegliendo fra cinque opzioni descritte da altrettanti volantini (realia provenienti dalla banca e dal negozio di telefonia).

Le trascrizioni elaborate sono state utilizzate per ulteriori attività TB quali: information gap a coppie, riordino del dialogo, individuazione delle differenze fra i diversi tipi di conto in banca. Le lezioni si sono concluse con role play individuali con l'insegnante, come simulazione del target task. Nessuna spiegazione esplicita delle strutture grammaticali è stata fornita, se non in modo reattivo e in contesto. Il feedback correttivo è stato fornito in forma implicita (riformulazioni, senza focus esplicito sulla morfologia).

Il gruppo esposto a TBLT ha incontrato 22 pronomi nel task relativo alla banca e 17 nel task sulla tariffa telefonica, per un totale di 39 occorrenze della struttura target nell'input.

7.4. *I test*

Per la misurazione della conoscenza esplicita della struttura target è stato utilizzato un giudizio di grammaticalità non temporizzato. Il test è composto da 36 frasi, delle quali 12 contengono la struttura target; di queste, 6 sono corrette e 6 presentano un errore grammaticale. Ai soggetti è richiesto di leggere le frasi e, per ognuna, indicare se sia grammaticalmente corretta o no. Non è imposto alcun limite di tempo per lo svolgimento di questo test.

La presenza di 12 strutture target e 24 distrattori è legata alla necessità di evitare che i soggetti, in particolare quelli sottoposti a TBLT, intuiscano la presenza di una specifica struttura target grammaticale e la identifichino. Questo infatti attiverebbe l'uso delle conoscenze esplicite durante il trattamento didattico e i test volti alla valutazione delle conoscenze implicite, rendendo i risultati meno attendibili.

Per la misurazione della conoscenza implicita è stato utilizzato un test di lettura autoregolata. In questo tipo di test, gli studenti leggono le frasi sullo schermo di un computer una parola alla volta. Premendo un tasto, l'apprendente decide quando far apparire la parola successiva, e quando questa appare, la precedente è sostituita da trattini. Sullo schermo appare quindi una sola parola alla volta, ed è lo studente a decidere, premendo il tasto, quando è pronto a leggere la successiva. Il software (in questo caso Paradigm, versione 2009) misura per quanti millisecondi ogni parola rimane sullo schermo prima che il soggetto decida di visualizzare la successiva (tempo di reazione). Ai soggetti è richiesto di leggere focalizzandosi sul significato, e a questo fine le frasi sono alternate a domande di comprensione.

I tempi di reazione sono considerati una misura delle conoscenze implicite perché riflettono la facilità o difficoltà di processazione per ogni segmento della frase. In altre parole, se una struttura interiorizzata è incontrata in forma corretta, il soggetto la leggerà senza problemi di processazione, quindi velocemente. Al contrario, se una struttura che è parte delle conoscenze implicite presenta una violazione, i tempi di reazione saranno maggiori, poiché la violazione comporta uno scostamento da quanto interiorizzato e pertanto una difficoltà di processazione. Di conseguenza, la diminuzione dei tempi di reazione a occorrenze corrette della struttura target e l'aumento dei tempi di reazione alle violazioni manifestano un incremento delle conoscenze implicite.

Nel test creato per il presente studio, i soggetti hanno letto 36 frasi, di cui 12 contenevano la struttura target. Di queste, 6 contenevano violazioni alla regola grammaticale (concordanza di genere o numero del pronome).

Es. Il treno di Diana è in ritardo, la chiamo.

*Il treno di Diana è in ritardo, lo chiamo.

Tutte le frasi erano composte da un minimo di 6 e un massimo di 8 segmenti, e sono state scelte in modo da contenere lessico e strutture grammaticali noti ai soggetti.

Anche in questo caso, la presenza di 24 distrattori ha lo scopo di evitare che i soggetti identifichino la presenza di una struttura grammaticale target, perché questo comporterebbe l'attivazione delle conoscenze esplicite all'interno di un test che si propone di misurare quelle implicite.

Esistono diverse possibilità in letteratura riguardo alla scelta del segmento della frase in cui misurare i tempi di reazione (Jiang, 2012). In particolare, i segmenti considerati come i più significativi sono quello contenente la violazione, il successivo (*spill-over*), e in alcuni casi l'ultimo segmento della frase (*wrap-up*). Nel contesto del presente studio, il segmento contenente la violazione non è stato preso in considerazione, in quanto il soggetto a quel punto della lettura non poteva ancora essersi reso conto dell'incongruenza semantica legata alla mancata concordanza di genere e numero. Pertanto, i tempi di reazione sono stati misurati in due segmenti:

- I) Il segmento successivo alla violazione, cioè il primo segmento utile al soggetto per rendersi conto della violazione.
- II) Il segmento finale della frase; le violazioni creavano un'incongruenza semantica riguardante l'intera frase, ed è quindi ragionevole ipotizzare che abbiano avuto un effetto sul momento in cui il soggetto, terminata la lettura, ne ricostruiva il senso complessivo.

Tab. 2 – Sintesi delle caratteristiche dei due test somministrati sia come pre-test sia come post-test.

Test	Tipo di conoscenza misurata (principalmente)	Svolgimento
Giudizio di grammaticalità non temporizzato	Conoscenze esplicite	Il soggetto legge le frasi e indica se sono grammaticalmente corrette o no
Letture autoregolata	Conoscenze implicite	Il soggetto legge le frasi sullo schermo di un computer una parola alla volta, e deve premere un tasto per far apparire la parola successiva. Domande sul contenuto delle frasi assicurano il focus sul significato e il software rileva i tempi di reazione, considerati una misura delle conoscenze implicite

7.5. Risultati e discussione

I risultati di entrambi i test sono stati confrontati con i punteggi degli studenti nel test di metà termine del corso di lingua, e non è emersa alcuna correlazione significativa. Pertanto, è ragionevole escludere che le performance dei soggetti nei post-test siano più legate a conoscenze pregresse che al trattamento sperimentale.

Al fine di valutare in modo attendibile se le differenze fra i punteggi dei soggetti fossero significative, sono stati svolti una serie di test che permettono di identificare un valore statistico, detto valore p (*p-value*). Per convenzione, una differenza è considerata significativa se il valore p è uguale o inferiore a 0,05; in caso contrario, la differenza è considerata non significativa, cioè probabilmente dovuta al caso.

Sia nel caso del giudizio di grammaticalità sia per il test di lettura autoregolata, sono stati operati due tipi di confronto: prima è stata calcolata la differenza fra i punteggi del pre-test e del post-test all'interno di ciascun gruppo, al fine di valutare l'effetto del trattamento didattico. In seguito, sono stati confrontati i risultati dei post-test dei due gruppi sperimentali, al fine di valutare l'eventuale differenza di efficacia fra i due trattamenti.

I risultati del giudizio di grammaticalità non temporizzato mostrano

che entrambi i trattamenti didattici (PPP e TBLT) hanno portato un miglioramento significativo nelle conoscenze esplicite degli apprendenti in relazione ai pronomi clitici. Inoltre, non è emersa alcuna differenza significativa fra le performance dei due gruppi.

Un *t-test* per campioni appaiati ha mostrato un miglioramento significativo dai punteggi del pre-test a quelli del post-test nel gruppo sottoposto a trattamento TBLT: da una media di 5,4 nel pre-test, i soggetti passano a 6,5 nel post-test ($p = 0,05$).

Un test di Shapiro-Wilk ha evidenziato una distribuzione non normale dei dati relativi al gruppo PPP; pertanto, in questo caso per il confronto fra pre-test e post-test è stato svolto un test di Wilcoxon. Si è evidenziato un significativo miglioramento nelle performance dei partecipanti, da una media di 6,9 nel pre-test a una di 8,1 nel post-test ($p = 0,02$).

Per confrontare i due trattamenti didattici fra loro, è stato svolto un *t-test* per campioni indipendenti, che non ha rilevato differenze significative fra i post-test dei due gruppi sperimentali ($p = 0,06$) (tabella 3).

Tab. 3 – *Test di grammaticalità: media degli item corretti (su un massimo possibile di 12), deviazioni standard (fra parentesi) e valori di p.*

	Pre-test	Post-test	p-value – confronto fra pre-test e post-test all'interno di ciascun gruppo
Gruppo TBLT (n = 11)	5,4 (2,3)	6,5 (2,2)	0,05
Gruppo PPP (n = 10)	6,9 (1,4)	8,1 (1,8)	0,02
p-value – confronto fra i due gruppi sperimentali	0,1	0,6	-

Nel test di lettura autoregolata, sono stati analizzati i tempi di reazione a due segmenti in particolare (§ 7.4):

- I) il segmento successivo al pronome target, cioè il primo utile per rendersi conto dell'eventuale errore;
- II) l'ultimo segmento della frase, in cui si manifestano eventuali difficoltà di processazione e comprensione relative all'intera frase.

La distribuzione dei dati è stata valutata attraverso un test di Shapiro-Wilk

ed è risultata non normale. Pertanto, per valutare le differenze fra i tempi di reazione prima e dopo il trattamento sono stati utilizzati test di Wilcoxon dei ranghi con segno per campioni appaiati.

Il gruppo TBLT mostra, fra pre-test e post-test, una diminuzione significativa dei tempi di reazione alle frasi corrette per entrambi i segmenti analizzati: nel segmento (I) si passa da una media di 2048 ms nel pre-test a 1606 ms nel post-test, con un valore p di 0,009; nel segmento (II) i tempi di reazione medi diminuiscono da 1811 ms nel pre-test a 1321 ms nel post-test ($p = 0,001$).

I tempi di reazione alle frasi contenenti errori diminuiscono leggermente dal pre-test al post-test, ma questa differenza non è statisticamente significativa: nel segmento (I) da una media di 1922 ms nel pre-test si passa a 1788 ms nel post-test ($p = 0,8$); in corrispondenza del segmento (II) i tempi di reazione medi diminuiscono da 1764 ms del pre-test a 1548 ms del post-test ($p = 0,2$).

Da notare, per quanto riguarda i tempi di reazione di entrambi i gruppi sperimentali, i valori delle deviazioni standard apparentemente molto alti. Questo dato, abbastanza diffuso nei dati relativi ai tempi di reazione, può essere legato anche al numero limitato di soggetti nello studio (tabella 4).

Tab. 4 – *Confronto fra pre-test e post-test all'interno del gruppo TBLT (n = 11): media dei tempi di reazione (in millisecondi), deviazioni standard (fra parentesi) e valore di p relativo alla differenza fra pre-test e post-test per ciascun segmento (I e II), nelle frasi corrette e contenenti errori.*

		Pre-test	Post-test	p-value
Frase corrette	Segmento (I)	2048 (1483)	1606 (1303)	$p = 0,009$
	Segmento (II)	1811 (1429)	1321 (1674)	$p = 0,001$
Frase con errore	Segmento (I)	1922 (1768)	1788 (1866)	$p = 0,8$
	Segmento (II)	1764 (1491)	1548 (1820)	$p = 0,2$

I tempi di reazione del gruppo PPP non mostrano nessuna differenza significativa fra pre-test e post-test.

Riguardo le frasi corrette, i dati mostrano una diminuzione dei tempi di reazione per il segmento (I), che però non risulta significativa: le medie diminuiscono da 1791 ms del pre-test a 1586 del post-test ($p = 0,1$). Sempre nel segmento (I) si registra una diminuzione dei tempi di reazione alle frasi con errori, ma anche in questo caso il cambiamento non è significativo, con una diminuzione da 1729 ms del pre-test a 1379 ms del

post-test ($p = 0,1$).

Relativamente al segmento (II), i tempi di reazione non mostrano sostanzialmente nessuna variazione da prima a dopo il trattamento: nelle frasi corrette la media di 1531 ms del pre-test resta quasi identica nel post-test, risultando di 1515 ms ($p = 0,4$); nelle frasi con errori la media nel pre-test è di 1556 ms, e nel post-test è di 1573 ms ($p = 0,4$) (tabella 5).

Tab. 5 – Confronto fra pre e post-test all'interno del gruppo PPP ($n = 10$): media dei tempi di reazione (in millisecondi), deviazioni standard (fra parentesi) e valore di p relativo alla differenza fra pre-test e post-test per ciascun segmento (I e II), nelle frasi corrette e in quelle contenenti errori.

		Pre-test	Post-test	p-value
Frase corrette	Segmento (I)	1791 (1048)	1586 (1113)	$p = 0,1$
	Segmento (II)	1531 (916)	1515 (1018)	$p = 0,4$
Frase con errore	Segmento (I)	1729 (1433)	1379 (906)	$p = 0,1$
	Segmento (II)	1556 (1253)	1573 (1018)	$p = 0,3$

I tempi di reazione dei due gruppi sperimentali sono stati confrontati fra loro attraverso un test di Kruskal-Wallis per campioni indipendenti. Nessuna differenza significativa è emersa fra i pre-test.

Nei post-test, non si registrano differenze significative relative al segmento (I): il valore p è di 0,8 per le frasi corrette e di 0,4 per quelle contenenti errori. Al contrario, per quanto riguarda il segmento (II), il gruppo TBLT ha tempi di reazione significativamente inferiori del gruppo PPP al termine di frasi corrette ($p = 0,03$); non emergono invece differenze al termine delle frasi non corrette, come mostra il valore p di 0,1 (tabella 6).

Tab. 6 – *Confronto fra i tempi di reazione nel post-test dei gruppi PPP (n = 10) e TBLT (n = 11): media (in millisecondi), deviazioni standard (fra parentesi) e valore p relativo alla differenza fra gruppo PPP e TBLT per ciascun segmento (I e II) nelle frasi corrette e in quelle contenenti errori.*

		TBLT	PPP	p-value
Frase corrette	Segmento (I)	2048 (1483)	1586 (1113)	p = 0,8
	Segmento (II)	1811 (1429)	1515 (1018)	p = 0,03
Frase con errore	Segmento (I)	1922 (1768)	1379 (906)	p = 0,4
	Segmento (II)	1764 (1491)	1573 (1018)	p = 0,1

Sintetizzando i risultati empirici descritti, è possibile rilevare quanto segue:

Riguardo la domanda di ricerca (1), i risultati del giudizio di grammaticalità non temporizzato dimostrano che sia il trattamento con TBLT sia quello con PPP hanno migliorato significativamente le conoscenze esplicite degli apprendenti, senza differenze significative fra i due gruppi. Questo suggerisce che insegnare la grammatica in modo per lo più implicito e comunque reattivo porta a risultati non significativamente inferiori rispetto a spiegazioni esplicite ed esercizi grammaticali. È indicativo che questo risultato, che conferma l'ipotesi di ricerca, sia emerso in relazione alle conoscenze esplicite, tipicamente favorite dai trattamenti didattici PPP.

L'ipotesi relativa alla domanda di ricerca (2) è invece confermata solo in parte. Infatti, l'analisi dei tempi di reazione mostra che le conoscenze implicite del gruppo TBLT potrebbero aver beneficiato del trattamento: i tempi di reazione alle frasi corrette diminuiscono significativamente fra pre-test e post-test, il che può suggerire una crescente interiorizzazione della struttura. Al contrario, il gruppo PPP non mostra alcun mutamento nelle conoscenze implicite da prima a dopo il trattamento.

In linea con tale risultato, i tempi di reazione al termine delle frasi corrette per il gruppo TBLT sono significativamente inferiori rispetto a quelli corrispondenti del gruppo PPP.

I dati sperimentali sono quindi incoraggianti riguardo la maggiore efficacia di TBLT in relazione alle conoscenze implicite. Tuttavia, è necessario rilevare che tali risultati emergono solo per le frasi corrette: l'assenza di mutamenti significativi nei tempi di reazione relativi alle frasi non corrette rende il risultato non del tutto esauriente. Infatti, il dato che la letteratura esistente considera più indicativo dell'interiorizzazione di una struttura è l'aumento dei tempi di reazione in corrispondenza delle violazioni a tale

struttura (Jiang 2012). Il fatto che questo non si verifichi nel caso del presente studio può essere legato alla brevità del trattamento: sei ore e un totale di 39 occorrenze della struttura target nell'input potrebbero non essere stati sufficienti per uno sviluppo delle conoscenze implicite tale da rendersi evidente nel caso di violazioni della struttura. Tuttavia, i dati relativi alle frasi corrette suggeriscono che le conoscenze implicite dei soggetti possono effettivamente essere state raggiunte dal trattamento nel gruppo esposto a TBLT, e non in quello esposto a PPP.

Confrontando i risultati dello studio con quanto riportato in letteratura, si riscontrano diverse conferme. Come previsto, la focalizzazione della sequenza PPP sull'insegnamento esplicito della grammatica ha portato a un miglioramento delle conoscenze esplicite degli apprendenti, ma non di quelle implicite (§ 3).

Anche il FonF reattivo e in contesto proprio della didattica per task ha portato risultati positivi ai fini delle conoscenze esplicite, come dimostrato dal miglioramento delle performance fra il pre-test e il post-test grammaticale. Al tempo stesso, i risultati suggeriscono che il trattamento TBLT può aver avuto un effetto anche sulle conoscenze implicite degli apprendenti. Questo sarebbe in linea con le riflessioni teoriche sul ruolo della focalizzazione sul significato ai fini dello sviluppo delle conoscenze implicite (§ 4).

I risultati qui esposti si allineano a studi sperimentali precedenti (Beretta & Davis, 1985; González-Lloret & Nielsen, 2009; De Ridder et al., 2007), che mostrano come, nell'ambito dell'apprendimento di conoscenze grammaticali esplicite, la didattica per task non sia meno efficace del più diffuso FonFs. Inoltre, il presente studio apre un ulteriore ambito di osservazione: i dati, seppur non definitivi, suggeriscono un maggiore effetto del TBLT rispetto alla sequenza PPP in relazione all'acquisizione di conoscenze implicite, idealmente obiettivo prioritario dell'azione didattica.

8. *Conclusioni*

I dati empirici qui esposti permettono di affermare che la didattica per task può essere valida, sul piano dell'apprendimento esplicito della grammatica, quanto il più diffuso FonFs; in aggiunta, i risultati sono incoraggianti riguardo lo sviluppo delle conoscenze implicite, considerate l'obiettivo prioritario della didattica. Le valutazioni positive sul piano grammaticale si sommano a quelle, empiricamente più univoche in letteratura, sulle maggiori competenze comunicative che gli apprendenti

acquisiscono attraverso il TBLT (per una revisione completa degli studi sperimentali a questo riguardo, si veda Long, 2015).

Le evidenze sperimentali e le riflessioni teoriche convergono quindi nell'orientare la didattica delle lingue seconde verso attività che focalizzano l'attenzione dell'apprendente sul significato e la comunicazione. Al tempo stesso, la necessità di velocizzare il processo di apprendimento e la limitata quantità di input a disposizione dei corsi di lingua rendono utile un focus sulla forma che promuova il noticing delle strutture linguistiche. Tale focus è tuttavia auspicabile solo nella misura in cui rispetti punti fermi ampiamente condivisi nel campo della SLA, quali da un lato la priorità delle conoscenze implicite e quindi dell'attenzione al significato e dall'altro l'inalterabilità del sillabo interno degli apprendenti.

Il FonF proposto dal TBLT risponde a tali caratteristiche, con lo scopo di concretizzare in termini didattici le conoscenze scientifiche relative all'acquisizione delle lingue seconde, offrendo agli apprendenti un intervento didattico strettamente collegato alla ricerca sperimentale.

9. Limiti dello studio e prospettive di ricerca

Lo studio presenta alcuni limiti: in primo luogo, le dimensioni del campione, che a causa delle assenze dei soggetti è risultato piuttosto ridotto. In secondo luogo, l'impossibilità di randomizzare i gruppi sperimentali e dunque l'uso classi intatte; questo impedisce di escludere che fattori di differenza individuale (quali attitudine, capacità cognitive e memoria di lavoro) abbiano avuto un effetto sui risultati. Inoltre, non è stato possibile svolgere un post-test differito per testare il mantenimento delle conoscenze acquisite con il trattamento; infatti, la sperimentazione è stata svolta durante il normale corso di lingua in un contesto L2, e non sarebbe stato possibile controllare l'esposizione alla struttura target dei soggetti durante l'intervallo di tempo fra il post-test immediato e quello differito.

Infine, è necessario rilevare che misurare l'apprendimento di una sola struttura grammaticale dopo un trattamento di 6 ore è un artificio metodologico utile e necessario ai fini della raccolta di dati empirici, ma non rispecchia i fondamenti teorici della didattica per task. Tale modalità è infatti coerente con un sillabo grammaticale (FonFs), che si propone di insegnare in isolamento e in sequenza singole strutture; al contrario, la didattica per task riconosce che l'acquisizione della lingua non avviene in modo lineare e così controllabile da parte del docente. In linea teorica, trattamenti su

scala temporale più lunga e rilevazioni su un maggior numero di strutture sarebbero più coerenti con il TBLT, oltre che con la volontà di misurare lo sviluppo delle conoscenze implicite; tuttavia, con l'aumento della scala temporale diminuisce proporzionalmente il controllo su fattori che possono influenzare lo sviluppo linguistico dei soggetti al di fuori del trattamento, rendendo metodologicamente poco appropriato un design di questo tipo.

La raccolta di ulteriori dati empirici sarebbe auspicabile. Nell'ambito dell'insegnamento della lingua seconda con fini universitari, un possibile studio sperimentale lavorerebbe con soggetti omogenei in termini di ambito di studio, in modo da proporre input mirato a task obiettivo condivisi. Inoltre, sarebbe necessario un campione randomizzato e più ampio, da sottoporre anche a un post-test differito. Fondamentale sarebbe la valutazione delle conoscenze implicite degli apprendenti, che nel presente studio non ha dato risultati del tutto esaurienti, e che va eseguita attraverso misurazioni in tempo reale dei processi cognitivi: per esempio, il tracciato dei movimenti oculari, i tempi di reazione, o il test di imitazione orale elicitata.

Bibliografia

ABRAHAMSSON N., HYLSTENSTAM K., *Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception versus Linguistic Scrutiny*, in «Language Learning», 59, 2009, pp. 249-306.

ABRAHAMSSON N., HYLSTENSTAM K., *The Robustness of Aptitude Effects in Near-Native Second Language Acquisition*, in «Studies in Second Language Acquisition», 30, 2008, pp. 481-509.

BERETA A., DAVIES A., *Evaluation of the Bangalore Project*, in «English Language Teaching Journal» 39, 1985, pp. 121-127.

BIALYSTOCK E., *On the Relationship Between Knowing and Using Linguistic Forms*, in «Applied Linguistics», 3, 1982, pp. 181-206.

BONILLA C., *Processability Theory in L2 Spanish: A Cross-Sectional Analysis of an Aural Corpus*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pittsburgh, PA: Department of Linguistics, University of Pittsburgh 2012.

CORDER S.P., *The significance of learners' errors*, in «International Review of Applied Linguistics», 5, 1967, pp. 161-170.

DE LA FUENTE M.J., *Classroom L2 Vocabulary Acquisition: Investigating the Role of Pedagogical Tasks and Form-Focused Instruction*, in «Language Teaching Research», 10, 2006, pp. 263-295.

DE RIDDER I., VANGHEUCHTEN L. & SESENA GOMEZ M. *Enhancing*

Automaticity through Task-Based Language Learning, in «Applied Linguistics», 28, 2, 2007, pp. 263-295.

DEKEYSER R.M., *Skill Acquisition Theory*, in *Theories in second language acquisition*, a cura di B. VAN PATTEN, J. WILLIAMS, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2007, pp. 97-113.

ELLIS N.C., *At the interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge*, in «Studies in Second Language Acquisition», 27, 2005, pp. 305-352.

GONZALEZ-LLORET M., NIELSEN K., *Evaluating a TBTL Spanish immersion program*. Paper presented at the colloquium: Evaluating task-based language programs. 3rd Biannual Conference of TBLT, Lancaster UK: University of Lancaster, September 13-16 2009.

GRANENA G., *Age Differences, Maturation Constraints, and Implicit and Explicit L2 Learning*, in «Brill Research Perspectives on Multilingualism and Second Language Acquisition», 1, 1, 2016, pp. 9-44.

GRANENA G., LONG M.H., *Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate L2 Attainment in Three Linguistic Domains*, in «Second Language Research», 29, 31, 2013, pp. 311-343.

JIANG N., *Conducting Reaction Time Research in Second Language Studies*, Routledge, New York 2012.

JOHNSON K., *Language Teaching and Skill Learning*, Blackwell, Oxford 1996.

KRASHEN S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, London 1982.

LI S., ELLIS R., ZHU Y. *Task-Based versus Task-Supported Language Instruction. An Experimental Study*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 36, 2016, pp. 205-229.

LOEWEN S., ERLAM R., ELLIS R., *Implicit and Explicit Knowledge and Second Language Learning: Testing and Teaching*, Multilingual Matters, Clevedon 2009.

LONG M., *ISLA: Geopolitics, methodological issues, and some major research questions*, in «ISLA», 1, 2017, pp. 7-44.

LONG M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell, Malden-Oxford 2015.

LYSTER R., SAITO K., *Oral feedback in classroom SLA. A Meta-Analysis*, in «Studies in Second Language Acquisition», 32, 2010, pp. 265-302.

MACKEY A., GOO J., *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis*, in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*, a cura di A. Mackey, Oxford

University Press, Oxford 2007, pp. 407–52.

MACKEY A., *Input, Interaction and Second Language Development*, in «Studies in Second Language Acquisition», 21, 4, 1999, pp. 557-587.

NASSAJI H., *The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language*, Bloomsbury, London 2015.

PARADIS M., *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA*, in *Implicit and explicit language learning*, a cura di N. Ellis, Academic Press, London 1994, pp. 393-419.

PARADIS M., *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam 2004.

PIENEMANN M., *Developmental Schedules, and Explaining Developmental Schedules*, in *Studying processability theory: an introductory text book*, a cura di M. Pienemann, J.-U. Kessler, John Benjamins, Amsterdam 2011, pp. 3-11.

PIENEMANN M., *Is Language Teachable? Psycholinguistics Experiments and Hypotheses*, in «Applied Linguistics», 10, 1, 1989, pp. 52-79

PIENEMANN, M., *Psychological constraints on the teachability of languages*, in «Studies in Second Language Acquisition», 6, 2, 1984, pp. 186-214.

PRABHU N.S., *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford 1987.

REBER A.S., *Implicit Learning of Artificial Grammars*, in «Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior», 6, 1967, pp. 317-327.

REBER, A., *Implicit learning and tacit knowledge*, in «Journal of Experimental Psychology», 118, 3, 1989, pp. 219-235.

RUSSEL J., SPADA N., *The Effectiveness of Corrective Feedback for Second Language acquisition: A Meta-Analysis of the Research*, in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, a cura di J. Norris and L. Ortega, Amsterdam: Benjamins, 2006, pp. 131-64.

SCHMIDT R.W., *Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning*, in *Proceedings of CLASIC 2010, Singapore, December 2-4*, a cura di W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, I. Walker, National University of Singapore, Centre for Language Studies, Singapore 2010, pp. 721-737.

SCHMIDT R.W., *Attention*, in *Cognition and second language instruction*, a cura di P. Robinson, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 3-32.

SCHMIDT R.W., *The role of consciousness in second language learning*, in «Applied Linguistics», 11, 2, 1990, pp. 129-158.

SEGALOWITZ N., *Automaticity and second languages*, in *Handbook of second language acquisition*, a cura di C.J. Doughty & M.H. Long, Blackwell, New York 2003, pp. 382-408.

SHARWOOD SMITH M., *Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical bases*, in «Studies in Second Language Acquisition», 15, 1993, pp. 165-179.

SHINTANI N. & ELLIS R., *The Incidental Acquisition of English Plural -s by Japanese Children in Comprehension-Based and Production-Based Lessons: a Process-Product Study*, in «Studies in Second Language Acquisition», 32, 4, 2010, pp. 607-637.

SWAN M., *Legislation by Hypothesis: the Case of Task-Based Instruction*, in «Applied Linguistics», 26, 3, 2005, pp. 376-401.

TOMLIN R. & VILLA V., *Attention in Cognitive Science and SLA*, in «Studies in Second Language Acquisition», 16, 1994, pp. 183-204.

WHONG M., GIL H-G. & MARSDEN E., *Beyond paradigm: The 'What' and the 'How' of Classroom Research*, in «Second Language Research», 30, 4, 2014, pp. 551-568.

Appendice

Esempi di materiale didattico utilizzato nello studio sperimentale.

Target task: chiedere informazioni sulle tariffe telefoniche in un negozio di telefonia.

a) Trascrizione del dialogo autentico (Ilaria: I; Commesso: C)

I: Buongiorno.

C: Buongiorno.

I: Volevo capire se posso avere un'altra tariffa rispetto a quella che ho adesso, per il telefono.

C: Quindi tu hai già un numero Wind, intestato a te.

I: Sì.

C: Queste qui sono le offerte.

I: Ah eccole.

C: Numero di telefono?

I: 3485817955. È già un abbonamento. Mi chiedevo se c'è qualche offerta nuova.

C: Questo è un abbonamento.

- I: Sì, sì, ma se io volessi aprire una delle offerte nuove, che differenze ci sono rispetto all'abbonamento che ho adesso in termini di costi e di Giga, mi interessa.
- C: Ci sono perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.
- I: Sì però non costa tanto...
- C: Vediamo costa...47... 50€ a bimestre.
- I: 46, 49, così, sui 50€ a bimestre. E quanti Giga ho?
- C: Questo dovrebbe dare da un minimo di 1 a un massimo di 2 Giga.
- I: Ok.
- C: E poi questo tetto dovrebbe avere addirittura 400 minuti.
- I: Allora, i minuti e gli SMS non li ho mai finiti dal 2011 a oggi. Quelli che a volte finisco a volte sono i Giga. Quindi chiedevo, con qualche nuova offerta...
- C: Di quanti Giga hai bisogno?
- I: Non ne ho idea, perché non so quanti ne ho.
- C: questi qui ti bastano? O li finisci? Usi anche una macchina veloce.
- I: È quello il problema, da quando ho questo, un paio di volte li ho finiti. Ma... sì, una o due volte, li ho finiti... 3 giorni prima che finisse il mese, niente di tragico, però, se, non so se con una nuova offerta con lo stesso costo più o meno ho più Giga, magari cambio, questa è la mia domanda.
- C: L'offerta interessante è 24€ al mese, più IVA.
- I: più IVA del 20? 20%?
- C: 22. Quindi 48, fai il 20% fanno 6€.
- I: 48, il 20% non sono 6€, sono 10.
- C: Facciamo il conto, sono 10€. Comunque con questa offerta qua avresti, prima di tutto 5 Giga.
- I: Quindi sono sicuramente molti di più di quelli che ho ora.
- C: Poi minuti illimitati e messaggi illimitati. Hai un abbonamento, va trasformato in ricaricabile.
- I: Ah perché questa è ricaricabile?
- C: Sono tutti, perché sono no tax. Se no pagheresti 12€ in più al mese di tasse.
- I: Ah ok, allora facciamo questo. Questo posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora, questo lo prendo io, così lo guardo.

- C: Sì. Oppure potresti fare questa. Qui tu andresti a pagare 20€ al mese. Questa formula qua che si chiama Magnum, spendi 20, quindi 40€ a bimestre, e ha minuti illimitati, messaggi illimitati e 4 Giga di internet.
- I: Di più di quello che ho adesso, e costa meno!
- C: Sì sì sì.
- I: Questo è un abbonamento, o una ricaricabile?
- C: Questo è come il tuo, un abbonamento, vanno in banca, paghi sempre con la banca. Devi pagare 10€ che ti cambiamo la scheda, l'unico costo che subisci.
- I: Ah ok.
- C: 10 € a noi, una stupidata. Ti diamo la sim 4G perché va in 4G, non so se...quindi fai un upgrade tecnologico sulla sim.
- I: Ah va bene.

b) Input elaborato (TBLT)

Il materiale è stato utilizzato per un task didattico di information gap a coppie. Nel testo dello studente A mancano alcune informazioni presenti nel testo dello studente B e viceversa. Gli studenti devono comunicare per scambiarsi le informazioni mancanti, necessarie per completare una tabella e capire a quale volantino (realia proveniente dal negozio) corrispondono le offerte citate nel testo.

In seguito, gli studenti ricevono la descrizione scritta di alcuni profili di persone e discutono su qual è l'offerta giusta per ciascun profilo fra quelle riportate nei volantini.

Testo A

- I: Buongiorno.
- C: Buongiorno.
- I: Volevo capire se posso avere un'altra tariffa, una nuova offerta rispetto a quella che ho adesso per il telefono cellulare.
- C: Quindi tu hai già un numero Wind intestato a te, un tuo numero?
- I: Sì, ho un numero a nome mio con Wind.
- C: Queste sono le nuove offerte.

- I: Ah, eccole.
- C: Qual è il tuo numero di telefono?
- I: 3485817955, è _____ Mi chiedevo se c'è qualche offerta nuova.
- C: Questo è un abbonamento.
- I: Sì, sì, ma se io volessi aprire una delle offerte nuove, avere un'offerta diversa, che differenze ci sono rispetto all'abbonamento che ho adesso, in termini di costi e di Giga? Quanto costano le nuove offerte e quanto posso stare su Internet?
- C: Ci sono differenze perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.
- I: Sì, però non costa tanto...
- C: Vediamo: costa 47,50€ a bimestre, paghi ogni 2 mesi.
- I: Sì, 46€, 49€, così, sui 50€ a bimestre. E quanti Giga ho? Quanto posso usare Internet?
- C: Questo abbonamento _____.
- I: Ok.
- C: E poi questo tetto dovrebbe avere addirittura 400 minuti, puoi parlare al telefono al massimo 400 minuti al mese.
- I: Allora, i minuti di telefonate e i messaggi sms non li ho mai finiti, dal 2011 a oggi. Quelli che a volte finisco sono i Giga, finisco Internet. Quindi chiedevo, con qualche nuova offerta...
- C: Di quanti Giga hai bisogno? Quanto vai su Internet?
- I: Non ne ho idea, non lo so, perché non so quanti Giga ho adesso.
- C: Questi qui che hai adesso ti bastano? Oppure li finisci? Hai anche una macchina veloce, un telefono nuovo.
- I: È quello il problema, da quando ho questo telefono nuovo e veloce un paio di volte li ho finiti. Ma sì, una o due volte li ho finiti, tre giorni prima che finisse il mese, niente di tragico, non è un grande problema. Però, se con una nuova offerta con più o meno lo stesso costo ho più Giga per internet, magari cambio tariffa. Questa è la mia domanda.
- C: L'offerta interessante è _____, più IVA, cioè le tasse.
- I: Più IVA del 20? 20%?
- C: Tasse del 22%. Quindi su 48€ ogni due mesi hai 6€ di tasse.
- I: Su 48€, il 20% non sono 6€, sono 10€
- C: Facciamo il conto, giusto, sono 10€. Comunque con questa offerta, con questa tariffa, avresti prima di tutto 5 Giga per Internet.
- I: Quindi sono sicuramente molto di più di quelli che ho ora.

- C: Poi _____.
Adesso hai un abbonamento, paghi in banca, e con la nuova offerta va trasformato in ricaricabile, devi fare le ricariche.
- I: Ah, perché questa è ricaricabile?
- C: Sono tutte ricaricabili, perché sono no-tax, così non devi pagare tante tasse. Se no, con l'abbonamento, dovresti pagare altri 12€ al mese.
- I: Ah ok, allora va bene ricaricabile. Questo foglio, il volantino, posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora questo lo prendo io, così lo guardo.
- C: Sì, lo puoi prendere. Oppure potresti fare questa altra offerta. Qui andresti a pagare _____. Questa formula, questa offerta qui si chiama Magnum, spendi _____. Hai minuti e messaggi illimitati, puoi parlare e mandare tutti i messaggi che vuoi, è tutto incluso. E _____.
- I: Più chiamate, messaggi e Internet di quello che ho adesso, e costa meno!
- C: Sì, sì, sì.
- I: Questo è un abbonamento, pago in banca, oppure è una ricaricabile?
- C: Questo è come il tuo, un abbonamento, vanno in banca, paghi dalla banca. Però devi pagare 10€ subito perché ti cambiamo la scheda, la SIM card. È l'unico costo che subisci, l'unica cosa che paghi.
- I: Ah, ok.
- C: 10€ a noi, una stupidata, pochissimo. Ti diamo la SIM card 4G perché va in 4G. Quindi fai un upgrade tecnologico, il tuo telefono diventa più tecnologico.
- I: Ah va bene

Testo B

- I: Buongiorno.
- C: Buongiorno.
- I: Volevo capire se posso avere un'altra tariffa, una nuova offerta rispetto a quella che ho adesso per il telefono cellulare.
- C: Quindi tu hai già un numero Wind intestato a te, un tuo numero?
- I: Sì, ho un numero a nome mio con Wind.
- C: Queste sono le nuove offerte.
- I: Ah, eccole.
- C: Qual è il tuo numero di telefono?

- I: 3485817955, È già un abbonamento, pago ogni mese con la banca, non devo fare le ricariche. Mi chiedevo se c'è qualche offerta nuova.
- C: Questo è un abbonamento.
- I: Sì, sì, ma se io volessi aprire una delle offerte nuove, avere un'offerta diversa, che differenze ci sono rispetto all'abbonamento che ho adesso, in termini di costi e di Giga? Quanto costano le nuove offerte e quanto posso stare su Internet?
- C: Ci sono differenze perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.
- I: Sì, però non costa tanto...
- C: Vediamo: costa _____.
- I: Sì, 46€, 49€, così, sui 50€ a bimestre. E quanti Giga ho? Quanto posso usare Internet?
- C: Questo abbonamento dovrebbe dare da un minimo di 1 Giga a un massimo di 2 Giga per internet.
- I: Ok.
- C: E poi questo tetto dovrebbe _____.
- I: Allora, i minuti di telefonate e i messaggi sms non li ho mai finiti, dal 2011 a oggi. Quelli che a volte finisco sono i Giga, finisco Internet. Quindi chiedevo, con qualche nuova offerta...
- C: Di quanti Giga hai bisogno? Quanto vai su Internet?
- I: Non ne ho idea, non lo so, perché non so quanti Giga ho adesso.
- C: Questi qui che hai adesso ti bastano? Oppure li finisci? Hai anche una macchina veloce, un telefono nuovo.
- I: È quello il problema, da quando ho questo telefono nuovo e veloce un paio di volte li ho finiti. Ma sì, una o due volte li ho finiti, tre giorni prima che finisse il mese, niente di tragico, non è un grande problema. Però, se con una nuova offerta con più o meno lo stesso costo ho più Giga per internet, magari cambio tariffa. Questa è la mia domanda.
- C: L'offerta interessante è _____, più IVA, cioè le tasse.
- I: Più IVA del 20? 20%?
- C: Tasse del 22%. Quindi su 48€ ogni due mesi hai 6€ di tasse.
- I: Su 48€, il 20% non sono 6€, sono 10€.
- C: Facciamo il conto, giusto, sono 10€. Comunque con questa offerta, con questa tariffa, avresti prima di tutto _____.
- I: Quindi sono sicuramente molto di più di quelli che ho ora.
- C: Poi minuti illimitati e messaggi illimitati. Tutte le telefonate e i messaggi sms sono compresi. Adesso hai un abbonamento, paghi in banca, e _____.

- I: Ah, perché questa è ricaricabile?
- C: Sono tutte ricaricabili, perché sono no-tax, così non devi pagare tante tasse. Se no, con l'abbonamento, dovresti pagare altri 12€ al mese.
- I: Ah ok, allora va bene ricaricabile. Questo foglio, il volantino, posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora questo lo prendo io, così lo guardo.
- C: Sì, lo puoi prendere. Oppure potresti fare questa altra offerta. Qui andresti a pagare 20€ al mese. Questa formula, questa offerta qui si chiama Magnum, spendi 20€, quindi 40€ a bimestre, ogni due mesi. _____. E hai 4 Giga per Internet.
- I: Più chiamate, messaggi e Internet di quello che ho adesso, e costa meno!
- C: Sì, sì, sì.
- I: Questo è un abbonamento, pago in banca, oppure è una ricaricabile?
- C: Questo _____. Però devi pagare 10€ subito perché ti cambiamo la scheda, la SIM card. È l'unico costo che subisci, l'unica cosa che paghi.
- I: Ah, ok.
- C: 10€ a noi, una stupidata, pochissimo. Ti diamo la SIM card 4G perché va in 4G. Quindi fai un upgrade tecnologico, il tuo telefono diventa più tecnologico.
- I: Ah va bene.

Completa la seguente tabella:

	Costo totale a bolletta (ogni 2 mesi)	Internet (Giga)	Telefonate (minuti)	SMS (messaggi)	Abbonamento o ricaricabile?	Volantino
Tariffa che Ilaria ha adesso						
Offerta 1						
Offerta 2						

c) Input semplificato (PPP)

Il testo è stato utilizzato per esercizi di comprensione a domande aperte e per l'induzione guidata della regola grammaticale relativa all'accordo dei pronomi clitici.

- I: Buongiorno, vorrei sapere se posso cambiare tariffa, se ci sono offerte per pagare meno il cellulare.
- C: Quindi tu hai già un numero Wind.
- I: Sì.
- C: Qual è il tuo numero di telefono?
- I: 3485817955.
- C: È un abbonamento, paghi ogni mese.
- I: Sì, ma ora ci sono abbonamenti diversi? Con sconti?
- C: Ci sono abbonamenti diversi perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.
- I: Sì è vero.
- C: Vediamo...ora tu paghi...50€ ogni 2 mesi.
- I: Circa 50€, sì. E per internet, quanti Giga ho?
- C: Non lo so, forse 1 o 2. E per te sono abbastanza? O vuoi più Giga? Qualche volta li finisci?
- I: È quello il problema, qualche volta li finisco e non posso più andare su internet.
- C: Un'offerta interessante è 24€ al mese, più le tasse.
- I: Le tasse del 20? 20%?
- C: Sì, facciamo il conto, sono 10€. Comunque con questa offerta qua avresti, prima di tutto 5 Giga.
- I: Quindi più di adesso.
- C: Poi minuti illimitati e messaggi illimitati.
- I: Va bene, va bene, va bene. Va be', quindi costa 60€ ogni 2 mesi.
- C: Qui c'è il volantino.
- I: Posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora, questo lo prendo io, così lo guardo.
- C: Oppure potresti fare questa, questa costa 20€ al mese. Questa formula qua che si chiama Magnum, spendi 20, quindi 40€ a bimestre, e ha minuti illimitati, messaggi illimitati e 4 Giga di internet.
- I: Di più di quello che ho adesso, e costa meno!
- C: Sì sì sì. Però devi pagare 10€ perché devi cambiare la SIM card.
- I: Ah ok.

Francesca Pagliara

L'analisi dei bisogni: uno studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica

1. *L'analisi dei bisogni*

L'analisi dei bisogni (*Needs Analysis*, d'ora in poi NA) ha da una parte il fine euristico di rilevare le reali necessità linguistico-comunicative dell'apprendente in riferimento al gruppo sociale o professionale di appartenenza al momento della rilevazione, e dall'altra il fine applicativo-didattico di proporre delle linee guida per la strutturazione di azioni didattiche per poi poter verificare che i contenuti di un corso siano corrispondenti ai bisogni rilevati.

Nell'ambito della linguistica applicata, diversi modelli di analisi dei bisogni (Richterich, 1973; Richterich & Chancerel, 1978; Munby, 1978; Chambers, 1980; Long, 2015¹) sono stati impiegati nell'identificazione della frequenza e della centralità dei tratti linguistici, delle strutture, delle funzioni e degli atti di parola associati ad attività professionali, a discipline accademiche e ai compiti linguistici che l'apprendente dovrà svolgere. Se nella didattica delle lingue la NA è collegata all'approccio comunicativo, nel TBLT in particolare, che comunque si iscrive entro tale approccio, essa diventa una delle unità logiche costitutive, in quanto è proprio a partire dalla NA che viene strutturato il sillabo e viene organizzata la didattica (Long, 2015: 88). La NA infatti è il primo passo di una didattica veramente centrata sull'apprendente e che intenda proporre un programma didattico altamente significativo² per l'apprendente stesso. Non è un caso che il primo e il maggior ambito di applicazione del modello della NA siano stati

¹ Richterich (1973), *Model for definition of language need of adults*; Richterich e Chancerel (1978), *Systemic model for needs of adults learning foreigner language*; Munby (1978), *Communication Need Processor (CNP)*; Chambers (1980), *Target Situation Analysis (TSA)*; Long (2015), *Task-based Needs Analysis*.

² Secondo la Teoria dell'apprendimento significativo di Novak (2001: 81) «apprendere in modo significativo significa saper risolvere problemi nella realtà quotidiana. La risoluzione di problemi dà uno scopo all'apprendimento che può diventare 'significativo' per la persona solo se essa ne comprende l'utilità per i suoi scopi e bisogni».

i corsi di lingua per scopi specifici; in questi corsi è infatti evidente l'urgenza dell'apprendente di acquisire specifiche funzioni della lingua per raggiungere i propri obiettivi professionali, di formazione, di promozione, di sopravvivenza e di integrazione sociale. I bisogni di un apprendente possono variare ampiamente, tuttavia la NA permette di identificarli e conseguentemente di definire il programma più adatto a un determinato gruppo di studenti: in tal modo la NA è lo strumento pedagogico con cui si può costruire nella maniera più affidabile un percorso di apprendimento significativo.

Ciò che rende complesso attuare il modello teorico della NA è senz'altro il concetto stesso di 'bisogno linguistico': un bisogno è una condizione dell'individuo, instabile e fortemente dinamica e, in quanto tale, difficilmente misurabile. Il bisogno linguistico di un apprendente o di un gruppo di apprendenti, infatti, può cambiare in breve tempo; bisogna dunque considerare il bisogno linguistico come un fenomeno in evoluzione che, in termini di ricaduta didattica, determina via via i contenuti e gli obiettivi di un corso di lingua. Tuttavia, mutuando il concetto di bisogno linguistico in uso in psicologia dove è inteso come un disquilibrio del soggetto in relazione al suo ambiente, Richterich (1973: 3-4) arriva alla definizione di bisogno linguistico come «ciò che manca all'individuo per padroneggiare attraverso la lingua una situazione». In base a questa concezione, il bisogno linguistico si definisce a partire dall'individuo che (inter)agisce in un dato contesto comunicativo e, in virtù di tale co-implicazione utente-contesto, ha una *facies* soggettiva legata alle aspettative e alle richieste dell'individuo difficilmente misurabile e prevedibile, ma anche una *facies* oggettiva legata agli usi e ai contenuti linguistici delle specifiche situazioni comunicative. È questa *facies* oggettiva che rilevano i modelli di analisi dei bisogni (Richterich, 1973; Richterich & Chancerel, 1978; Munby, 1978; Chambers, 1980; Long, 2015). La NA, nel tempo, è stata acquisita come strumento di sussidio alla didattica dai vari metodi dell'approccio comunicativo (Balboni, 2008: 243) e, dalla didattica per task, come parte metodologica integrata (Long, 2015): nel TBLT infatti, attraverso l'analisi dei bisogni linguistici, la didattica cerca il più possibile di far coincidere l'atto di apprendimento con l'atto comunicativo reale (cfr. § 5.2 e Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume).

Nel presente studio la NA è condotta nel contesto dello sviluppo delle competenze in italiano L1 attraverso un questionario avente la struttura della lista di controllo³ che è uno dei principali strumenti di inchiesta nel

³ Per una sintetica descrizione sui formati e le funzioni della lista di controllo nella NA si rimanda a Long (2015: 104-106), secondo cui «at the very least, it provides a useful checklist of relevant variables to be taken into account when writing materials and logical

modello del *Communication Need Processor* di Munby, acquisito anche dalla *Task-based Needs Analysis*. La lista di controllo è qui utilizzata per rilevare i bisogni comunicativi che emergono negli studenti universitari di laurea triennale, quando entrano in contatto con una nuova varietà sociolinguistica della propria L1, ovvero con la lingua della comunicazione accademica. La NA è stata fatta con l'intento di raccogliere, analizzare e interpretare informazioni fornite dal campione di studenti, riguardo ai bisogni linguistici (taciti ed espliciti) sulle scritture funzionali formali della comunicazione accademica. Obiettivo ultimo della presente NA è quello di individuare non solo difficoltà e carenze, ma anche le aree di miglioramento, che potrebbero permettere di delineare azioni didattiche mirate a trasformare le conoscenze implicite degli apprendenti in competenze attive nel produrre lingua. La NA qui descritta è stata strutturata proprio per far emergere ciò che è più utile apprendere all'università degli usi linguistici sociolinguisticamente e diamesicamente adeguati alle scritture funzionali, quale l'e-mail formale al professore.

2. Inquadramento dello studio

2.1. *L'academic literacy*

La presente trattazione si inserisce nel macrosettore della *academic literacy*, cioè nel filone degli studi sulle lingue usate per scopi accademici, relativamente ai quali si registra un'ampia letteratura internazionale sull'inglese, sia come lingua delle discipline di studio, sia come lingua della comunicazione accademica impiegata nei testi funzionali (per una summa cfr. Wingate 2015). Con *academic literacy* si indica in senso ristretto «the oral, written, auditory, and visual language proficiency required to learn effectively in schools and academic programs» e in senso ampio «the ability to communicate competently in an academic community» (Wingate, 2015: 6).

Per quanto riguarda l'italiano accademico la situazione è analoga, anche se il settore di studi è mediamente meno esplorato: la maggior parte della ricerca si concentra sull'italiano per scopi accademici a partire dall'analisi dei testi scritti dello studio, mentre sono esigui gli studi sull'italiano come lingua della comunicazione accademica funzionale, così come si realizza, per esempio, negli scambi comunicativi scritti o orali tra

sequence to the activities involved in doing so».

studenti e docenti o altre istituzioni di riferimento⁴. Per quanto riguarda il filone di studi sui bisogni linguistici e comunicativi degli studenti universitari italiani, in letteratura risultano solamente alcune indagini conoscitive risalenti agli anni '70-'80, basate o sul modello di Richterich o su quello di Munby; tali lavori di inchiesta, di cui si trova una rassegna in Pierini (1981: 18-25), raccolgono informazioni attinenti esclusivamente ai bisogni linguistici nell'apprendimento delle lingue straniere in ambito professionale; ad oggi, nonostante l'importanza data alla centralità dell'apprendente da una parte e il ricco dibattito sulla decadenza delle abilità linguistico-comunicative degli studenti universitari dall'altra (cfr. *La lettera dei Seicento contro il declino della lingua italiana*⁵), manca un'indagine empirica sulla consapevolezza metapragmatica degli studenti, soprattutto in relazione all'uso funzionale della L1 in contesto accademico. Il presente questionario, quindi, vorrebbe colmare tale vuoto e così contribuire alla ricerca sull'italiano accademico attraverso l'impiego degli strumenti della NA che, dopo gli anni '80, è rimasta vitale solo come strumento applicativo nella didattica delle lingue seconde o straniere.

2.2. *L'oggetto di indagine: l'e-mail*

L'oggetto del presente studio è l'e-mail, intesa come la tipologia testuale dei messaggi trasmessi attraverso i programmi di posta elettronica, che ne costituisce il canale di comunicazione. L'e-mail, tra le forme di *Computer Mediated Communication* (CMC), viene classificata come variante più vicina allo scritto prototipico, in quanto è una comunicazione che avviene asincronicamente, con tempi di pianificazione a discrezione del mittente e senza limitazioni di lunghezza, contrariamente a quanto avviene in altre forme dialogiche di CMC, in particolare le chat (Herring, 2001). L'e-mail infatti ai suoi esordi è nata come sostituto della lettera cartacea e nella letteratura specialistica è stata assimilata a quest'ultima. Tuttavia, con i recenti sviluppi delle nuove tecnologie, in particolare degli smartphone che

⁴ Per i testi dell'italiano accademico come lingua dello studio cfr. Caffi (1991), Lavinio (1991), Valentini (2002), Fiorentino (2009, 2015), Voghera et al. (2009), Desideri e Tessuto (2011). Per l'italiano come lingua della comunicazione accademica scritta cfr. Andorno (2014), Bitonti (2016), Fusari e Luporini (2016).

⁵ La lettera dei Seicento è stata pubblicata il 04/02/2017 su <<http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>> (ultimo accesso: 07/10/2018) con il titolo *Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell'italiano a scuola*, Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità. La lettera è sottoscritta da oltre 600 docenti universitari che chiedono al governo e al parlamento interventi urgenti per rimediare alle carenze in italiano dei loro studenti.

hanno reso la posta elettronica più vicina alle comunicazioni sincronica che a quella asincrona, e sotto la pressione di altre forme di CMC quali la messaggistica istantanea, si è registrato un avvicinamento alle varietà informali, caratterizzato, nella pratica scrittoria, da scarso ricorso a formule di apertura e allocutivi, scarsa attenzione alla cura stilistica e grafica del testo, errori materiali, semplificazione della sintassi (Fiorentino, 2004; Pistolesi, 2004). Nonostante questo avvicinamento alle varietà del parlato, l'e-mail continua a mantenere dei tratti di formalità e di adesione al modello della epistolografia cartacea, quali lessico tendenzialmente controllato, formule di apertura e chiusura convenzionali (Gains, 1999), che mancano nelle varietà genuinamente informali di CMC.

Nel presente studio l'attenzione sarà rivolta al genere testuale dell'e-mail formale in ambito accademico, che verrà analizzata attraverso la NA dal punto di vista dello scrivente, il giovane studente universitario: l'analisi dei bisogni è stata impiegata per rilevare se e quanto siano sviluppate la competenza pragmatica e la consapevolezza critica degli usi linguistici degli scriventi, ovvero la loro *e-mail literacy*, definita da Chen (2006: 36), come «pragmatic competence and critical language awareness in using the e-mail -medium». Ci si propone dunque di verificare:

1. se e in che misura i giovani universitari abbiano noto un modello testuale per l'e-mail formale;
2. in quali aspetti della comunicazione via e-mail di registro formale percepiscano di avere maggiori difficoltà;
3. quali aspetti di questa tipologia testuale percepiscano come caratterizzanti;
4. se e quanto abbiano consapevolezza di quali sono gli usi linguistici più adeguati e le strategie di cortesia nell'interazione scritta con figure autorevoli – tipicamente il docente – in ambiente accademico.

La scelta della e-mail formale per la comunicazione accademica con i docenti, quindi, è dovuta al fatto che, sebbene i programmi di posta elettronica siano diventati un *medium* estremamente diffuso per la comunicazione in più ambiti (professionale, accademico, personale ecc.), scrivere e-mail formali in contesto accademico a interlocutori con i quali vi sia un rapporto asimmetrico richiede un'alta competenza pragmatica e una consapevolezza sociolinguistica delle strutture che codificano gli atti di parola in relazioni asimmetriche. Per un giovane studente universitario, che non abbia ricevuto momenti di formazione specifici sulle scritture funzionali,

comporre un'e-mail formale indirizzata a un professore può costituire un compito (socio)linguistico di non facile realizzazione, per quanto determinante per l'autopromozione nella carriera degli studi. Vista, inoltre, la relativamente recente attivazione nelle varie università dei corsi OFA (obblighi formativi aggiunti)⁶ e in considerazione dell'appello di Luca Serianni⁷ di aprire corsi universitari di scrittura funzionale, appare opportuno dotarsi di strumenti che permettano di ridefinire la didattica sui reali bisogni degli studenti; non solo di quelli con debito formativo, ma anche di coloro che hanno raggiunto un punteggio sufficiente nelle prove di comprensione dei test di accesso all'università⁸, visto che vari studi (cfr. § 2.1) rilevano nelle produzioni scritte degli studenti difficoltà relative alla competenza linguistico-comunicativa, o ad alcuni aspetti di essa. Il questionario presentato in questo contributo è dunque da intendersi anche come studio pilota per definire uno strumento euristico da impiegare per la progettazione e la strutturazione di corsi di supporto allo sviluppo delle competenze linguistiche.

⁶ I corsi OFA sono attività formative istituite con il D.M. 270/04 dai singoli corsi di laurea di primo ciclo o a ciclo unico per colmare i debiti formativi assegnati agli studenti ammessi al primo anno di corso, nel caso non siano risultati in possesso delle competenze linguistiche richieste per l'accesso.

⁷ «[...] Il nostro studente dovrebbe essere in grado di gestire con padronanza la scrittura in tutti i suoi aspetti: dall'interpunzione all'impaginazione del testo, alla scelta di un lessico adeguato, alla tecnica dell'argomentazione. Va detto che su questo punto l'università di oggi fa qualcosa di più rispetto a quella del passato, in cui l'unica prova scritta era la tesi finale. Si potrebbe e si dovrebbe andare oltre ed è naturale che questo onere spetti in primo luogo ai docenti di Linguistica Italiana; mi piacerebbe che si attivassero sistematicamente corsi di scrittura funzionale magari nella modalità di quelle che attualmente si chiamano le 'altre attività formative' e che questi corsi in prospettiva diventassero una componente imprescindibile del bagaglio formativo del futuro laureato in Lettere». Dal discorso di congedo tenuto il 13.06.17 dal Professor Luca Serianni presso l'Università degli Studi di Roma La Sapienza. <<https://www.youtube.com/watch?v=MV4i6PscKEQ>> (ultimo accesso: 03/10/2018).

⁸ I test di ingresso ai corsi di laurea che rilevano le conoscenze e le abilità che formano i prerequisiti di accesso prevedono, infatti, la somministrazione di prove relative alla sola abilità di comprensione dei testi scritti e non sono strutturati per raccogliere informazioni sulle abilità di produzione dell'esaminando.

3. *Il questionario*

3.1. *Il profilo degli studenti*

Gli informanti che hanno partecipato all'indagine sono 67 studenti di laurea triennale che frequentano diversi corsi di laurea di atenei prevalentemente romani: si tratta di studenti iscritti all'Università degli Studi La Sapienza, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Roma 'Tor Vergata', Università degli Studi Internazionali (UNINT) e Università degli studi di Firenze. La maggioranza è iscritta a facoltà di indirizzo umanistico e in particolare al corso di laurea in Lingue e Mediazione Linguistico-Culturale (cfr. Tab. 1). La fascia di età è compresa tra i 19 e i 26 anni. La provenienza geografica è centro-meridionale. Tali informazioni sono state ottenute tramite le prime due domande del questionario atte per l'appunto a rilevare dati di tipo anagrafico. L'esiguità del campione non consente di fare ampie generalizzazioni, ma, attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati ottenuti, permette di osservare alcune tendenze sui bisogni e sulle competenze degli studenti riguardo all'*e-mail literacy*.

Tab. 1 – *Appartenenza ai corsi di laurea.*

Corso di laurea	Numero informanti
Medicina e Chirurgia	1
Ingegneria	3
Fisioterapia	1
Lingue e Culture Straniere	13
Lettere moderne	1
Lingue moderne per la comunicazione internazionale	9
Lingue e Mediazione Linguistico-Culturale	18
Interpretariato e traduzione	11
Lingue e traduzione interculturale	2
Scienze della comunicazione	3
Laurea triennale – corso di studi non specificato	5
TOTALE	67

3.2. *La struttura del questionario*

Il questionario, oltre alle due domande anagrafiche iniziali, è costituito da 12 quesiti, di tipologia mista (quesiti a scelta multipla, su scala Likert, a risposte aperte, d'ora in poi rispettivamente QSM, QSL, QRA), che vertono sulle esperienze educative e formative degli informanti, sulle loro abitudini di scrittura e sul grado di familiarità con l'e-mail formale (cfr. [Tab. 2](#)). Il questionario è stato somministrato tra marzo e giugno 2017 in modalità online, avvalendosi di mailing list di studenti, ottenute previa autorizzazione.

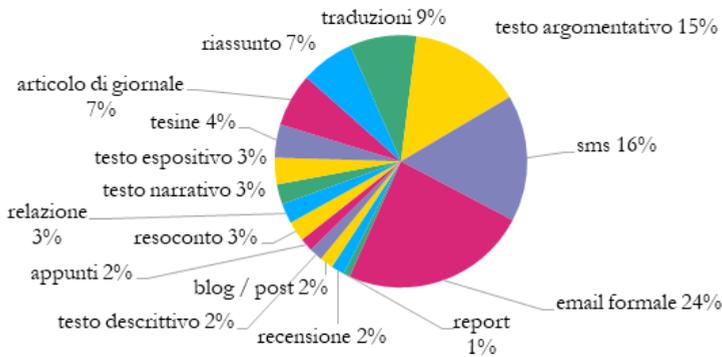
Tab. 2 – *Quesiti del questionario.*

D1	Quali tipi di testo ti capita di scrivere più spesso? (QRA)
D2	A chi scrivi di solito? (QRA)
D3	Quale testo scrivi con più facilità? (QSM)
D4	Con quale frequenza scrivevi e-mail prima di iscriverti all'università? (QSM)
D5	Con quale frequenza scrivi e-mail formali ora che sei iscritto all'università? (QSM)
D6	Hai mai seguito una lezione/delle lezioni su come scrivere un'e-mail formale? Se sì, dove? (QSM+QRA)
D7	In caso di dubbi su come scrivere un'e-mail formale, che cosa hai consultato o consulteresti? (QSM)
D8	Ritieni che per scrivere un'e-mail formale ci siano delle regole da rispettare? Se sì, quali? (QSM + QRA)
D9	Quando scrivi un'e-mail formale, che cosa ti capita di correggere più spesso? (QSM)
D10	Su quali aspetti del tuo modo di scrivere ti senti insicuro? (QSM)
D11	Rispetto alla posizione più alta del destinatario, ti richiede più impegno formulare un testo che contenga: (scelta opzionale). (QMS)
D12	Che cosa ti richiede più tempo quando scrivi un'e-mail formale? (QSM)

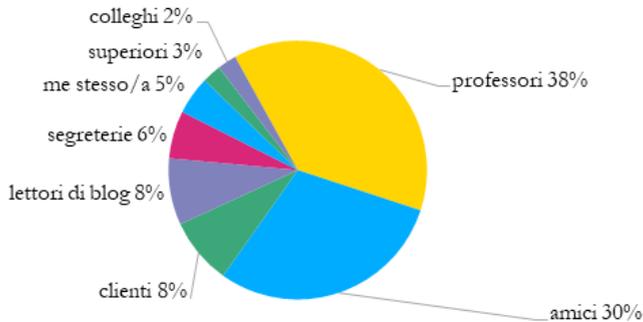
4. *I risultati dell'indagine*

La domanda 1 (D1: 'Quali tipi di testo ti capita di scrivere più spesso?') e la D2 ('A chi scrivi di solito?') sono tra loro correlate e confermano un dato prevedibile e cioè che la messaggistica elettronica – e-mail e SMS – occupa la prima posizione nelle abitudini di scrittura degli informanti; i messaggi elettronici sono seguiti dai testi argomentativi ([Graf. 1](#)); i principali destinatari indicati nella D2 sono, conseguentemente, i professori e gli amici/familiari ([Graf. 2](#)).

Graf. 1 – Risposte alla D1: Quali tipi di testo ti capita di scrivere più spesso?



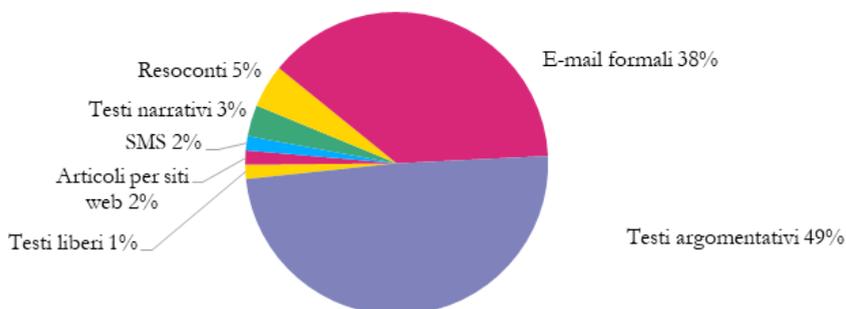
Graf. 2 – Risposte alla D2: A chi scrivi di solito?



La D3 ('Quale testo scrivi con più facilità?') mostra che gli studenti ritengono di scrivere più facilmente testi argomentativi (Graf. 3), contrariamente a quanto emerge dagli studi sulla produzione di testi argomentativi in ambito scolastico (Serianni & Benedetti, 2009) e accademico (Fiorentino, 2015; Voghera et al., 2009; Wingate, 2015). Il dato pertanto si presta a essere letto come indizio, da comprovare con ulteriori indagini, di uno scarso sviluppo a livello di consapevolezza metalinguistica (soprattutto sul piano testuale-discorsivo) e della capacità metacognitiva di percepire l'auto-efficacia di una prestazione⁹.

⁹ Nell'ambito della teoria della metacognizione con percezione dell'auto-efficacia si intendono i giudizi contesto-specifici e compito-specifici rispetto alla propria capacità di svolgere un compito (Bong & Skaalvik, 2003).

Graf. 3 – Risposte alla D3: Quale tipo di testo scrivi con più facilità?

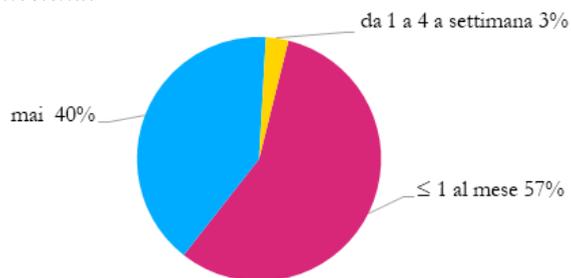


La D4 ('Con quale frequenza scrivevi e-mail prima di iscriverti all'università?') e la D5 ('Con quale frequenza scrivi e-mail formali ora che sei iscritto all'università?') servono per restringere il rilevamento delle informazioni sul genere testuale dell'e-mail formale e per stimare la familiarità che i giovani universitari hanno con esso. Ciò che emerge è che l'e-mail formale è un genere testuale con cui gli studenti non hanno familiarità prima dell'accesso all'ambiente universitario (Graf. 4). Questo non è un dato del tutto banale, dal momento che i programmi scolastici prevedono per l'educazione alla scrittura lo sviluppo dell'abilità di ideare e strutturare testi di vario tipo (D.P.R. 89/2010)¹⁰ tra cui i testi funzionali; le direttive ministeriali riguardo allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative sono state ampiamente integrate nei testi scolastici, che da oltre un decennio prevedono, nelle scuole superiori, manuali di grammatica italiana ampliati da volumi autonomi o capitoli integrati di educazione testuale, in cui sono presenti unità dedicate alle scritture funzionali, tra cui l'e-mail formale¹¹.

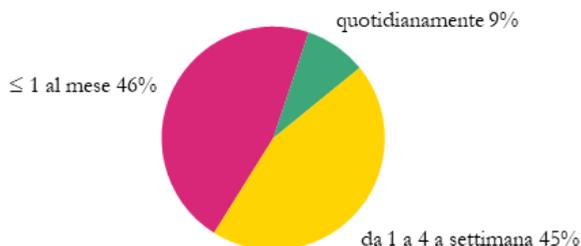
¹⁰ Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei: <http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf> (ultimo accesso: 03/10/2018).

¹¹ Per avere un'idea dei materiali didattici utilizzati in ambito scolastico nell'ultimo decennio, cfr. Fogliato (2006); Magri e Vittorini (2012); Panebianco e Scaravelli (2014).

Graf. 4 – Risposte alla D4: Con quale frequenza scrivevi e-mail prima di iscriverti all'università?

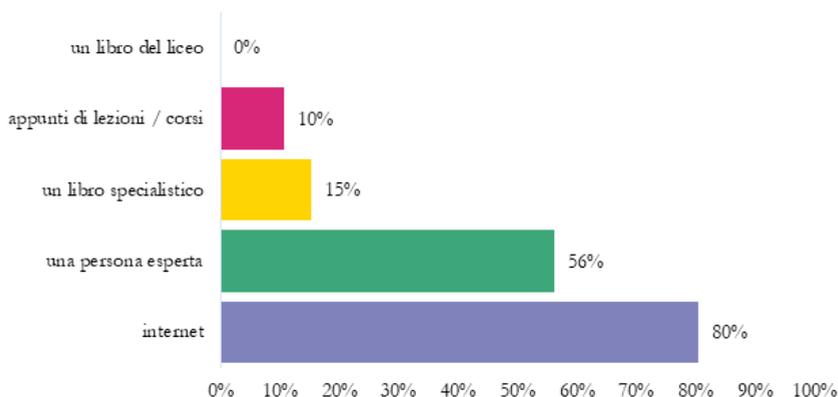


Graf. 5 – Risposte alla D5: Con quale frequenza scrivi e-mail ora che sei iscritto all'università?



La scarsa familiarità con l'e-mail formale è confermata indirettamente anche dalla D6 ('Hai mai seguito una lezione/delle lezioni su come scrivere un'e-mail formale? Se sì, dove?'). Dalle risposte emerge che quasi il 78% degli studenti non ha mai seguito una lezione su come scrivere una e-mail formale e dalla D7 ('In caso di dubbi su come scrivere un'e-mail formale, che cosa hai consultato o consulteresti?'), dalla quale si può dedurre che gli studenti non contemplano la possibilità di trovare modelli testuali tra i loro materiali di studio (Graf. 6), che pure negli ultimi dieci anni secondo le direttive ministeriali trattano l'argomento.

Graf. 6 – Risposte alla D7: Che cosa hai consultato o consulteresti in caso di dubbi su come scrivere un'e-mail formale?



La D6, inoltre, consta di un ampliamento a risposta libera in cui si chiede di specificare in quale sedi siano state seguite lezioni su come scrivere un'e-mail formale: i cinque studenti che dichiarano di averne seguita almeno una, l'hanno fatto in corsi di lingua straniera. Questo sembra confermare che, con discenti di età adulta, ci si occupa di *literacy* soprattutto in merito alle lingue straniere e molto meno in riferimento alle L1.

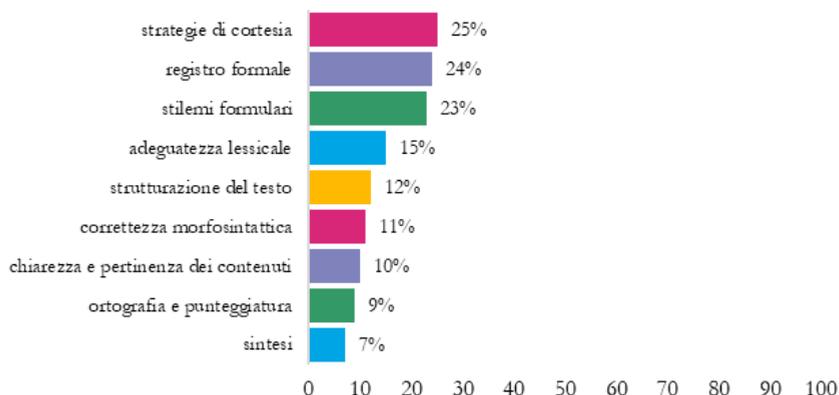
Con la D8 ('Ritieni che per scrivere un'e-mail formale ci siano delle regole da rispettare? Se sì, quali?') si vuole capire se, a fronte di un'esperienza formativa di riflessione linguistica su tale tipologia testuale, gli informanti abbiano un modello testuale atteso per la struttura dell'e-mail formale: il 97% degli informanti ha risposto 'Sì'. Per cercare di individuare quale sia il modello testuale atteso, la domanda prevede anche una risposta aperta in cui i singoli studenti descrivono e spiegano quali sono, secondo loro, le regole di composizione dell'e-mail formale. Al fine di modellizzare i dati ottenuti, è stata condotta un'analisi qualitativa delle risposte, le quali sono state codificate in 9 categorie, come esemplificato nella [tabella 3](#) riportata qui di seguito:

Tab. 3 – *Analisi e categorizzazione delle risposte alla domanda 8.*

Categoria di analisi	Risposte date dagli studenti
Strategie di cortesia	Cercare di essere gentile (IS061) Tendenza al rispetto del destinatario (IS07) Essere sempre cortese (IS17) L'educazione, il rispetto per la figura a cui ci si rivolge (IS48)
Registro formale	Si deve prediligere un linguaggio formale (IS19) Registro (IS12) Formalità (IS32) La formalità e il registro (IS34) Linguaggio formale (IS49)
Stilemi formulari	Le formule di apertura e chiusura (IS04) Le forme di saluto predisposte (IS08) Formule prestabilite (soprattutto di apertura e chiusura) (IS20) Formule di apertura e chiusura standard (IS44) Formule di apertura e chiusura; firma; titolo del destinatario (IS46)
Adeguatezza lessicale	Usare parole appropriate (IS01) Lessico appropriato (IS14; IS28) Termini adeguati (IS38; IS50)
Strutturazione del testo	Distanziare le formule e la parte centrale del messaggio (IS19) Una struttura ordinata (IS28) La struttura in paragrafi (IS53) Impostazione del testo (IS60)
Correttezza morfosintattica	Costruzione corretta del periodo (IS05) Rispettare la grammatica (IS10) Correttezza grammaticale (IS12) Sintassi (IS52)
Chiarezza e pertinenza dei contenuti	La chiarezza (IS10) Esprimere i concetti in modo chiaro (IS17) Scrivere in modo chiaro (IS15) Aderenza (IS23) Chiarezza nei contenuti (IS33) Chiarezza nell'esposizione (IS50) Un'esposizione logica dei contenuti (IS51)
Ortografia e punteggiatura	Corretta ortografia (IS52) Regole ortografiche (IS43) Uso della punteggiatura (IS58) Rispetto della punteggiatura (IS47)
Sintesi	Esprimere i contenuti senza dilungarsi (IS02) Essere sintetici (IS09) Concisione (IS59)

Riorganizzando graficamente (Graf. 7) le risposte libere categorizzate come appena spiegato, si rileva che secondo gli studenti le strategie di cortesia, il registro formale e gli stilemi formulari risultano essere gli aspetti compositivi più rilevanti e peculiari di questo genere testuale.

Graf. 7 – Risposte alla D8: Quali sono le regole da rispettare per scrivere un'e-mail formale?



È interessante notare che nelle risposte degli studenti i tratti indicati come caratteristici dell'e-mail sono tutti di natura pragmatica, mentre tratti più propriamente linguistici (correttezza morfosintattica, adeguatezza lessicale, ortografia e punteggiatura) sono indicati in misura minore. Dalle risposte pertanto emerge che nelle aspettative dello scrivente giocano un ruolo fondamentale la dimensione pragmatica e sociolinguistica: in altre parole, le risposte indicano che c'è una coscienza e una consapevolezza sociolinguistica¹² riguardo questo tipo testuale e riguardo i tratti che lo distinguono da altre tipologie testuali. Tale dato è estremamente significativo se considerato alla luce di alcuni risultati di studi precedenti sull'e-mail *literacy* degli studenti italiani: per esempio, dall'analisi qualitativa di un corpus di e-mail autentiche in Andorno (2014: 18) emerge che «non mancano segni di incompetenza e fenomeni oscillatori nella capacità di gestione del registro

¹² Qui intese come la capacità di riflessione sulle strutture della lingua e al loro ruolo come strumenti di comunicazione sociale (cfr. Santipolo, 2002; 2003).

formale». Tuttavia a fronte dei presenti risultati che parlano a favore di una consapevolezza 'teorica' di ciò che caratterizzata pragmatologicamente e sociopragmaticamente un'e-mail formale, i segni di incompetenza rilevati da Andorno (2014) potrebbero essere piuttosto interpretati come spie di un processo di acquisizione ancora *in fieri* di una varietà formale della propria L1, caratterizzata, al pari di un'interlingua, da strutture in competizione e punti di instabilità.

La D9 ('Quando scrivi un'e-mail formale, che cosa ti capita di correggere più spesso?') e la D10 ('Su quali aspetti del tuo modo di scrivere ti senti più insicuro?') servono entrambe per rilevare la percezione dei punti di debolezza nella scrittura di e-mail formali. La D10 cerca di far emergere questo dato attraverso la riflessione sugli aspetti maggiormente autocorretti in un'e-mail. Anche in questo caso ogni studente può scegliere più di una opzione tra le seguenti:

- a) i contenuti in generale;
- b) se il discorso fila;
- c) l'ortografia;
- d) la punteggiatura;
- e) la costruzione delle frasi;
- f) la sequenza dei contenuti;
- g) le formule di apertura;
- h) le formule di chiusura;
- i) esprimere disaccordo;
- j) le ripetizioni;
- k) altro.

L'opzione che ha ricevuto il maggior numero di risposte è 'esprimere disaccordo' (i) con il 56,7%, seguita da 'se il discorso fila' (b) con il 48,5% e da 'la costruzione delle frasi' (e) con il 25,8%. Se ne deduce che gli aspetti della comunicazione scritta del tipo testuale in esame che necessitano di maggior *monitor*¹³ da parte degli studenti sono strategie di tipo pragmatico e probabilmente retorico (risposta i), meccanismi di coerenza e coesione del testo (b) e in fine accuratezza e correttezza morfosintattica (e).

La D10 (Su quali aspetti del tuo modo di scrivere ti senti più insicuro?) chiede agli studenti di autovalutarsi scegliendo tra le seguenti opzioni:

- a) come iniziare;

¹³ Termine mutuato da Krashen (1981) e qui usato per indicare che nel caso specifico lo scrivente applica un maggior controllo su quegli aspetti della nuova varietà formale della propria L1 che è in via di acquisizione.

- b) come concludere;
- c) fare richieste;
- d) esprimere opinioni;
- e) scrivere senza errori ortografici;
- f) scrivere senza errori grammaticali;
- g) la varietà lessicale;
- h) adeguare il modo di scrivere al destinatario;
- i) fare una scaletta;
- j) curare la punteggiatura;
- k) impostare una buona introduzione;
- l) collegare tra loro gli argomenti;
- m) esprimere idee originali/personali;
- n) esprimere ciò che penso con cortesia;
- o) saper costruire bene frasi e periodi;
- p) dare un ordine chiaro ai contenuti;
- q) essere aderente all'argomento;
- r) altro.

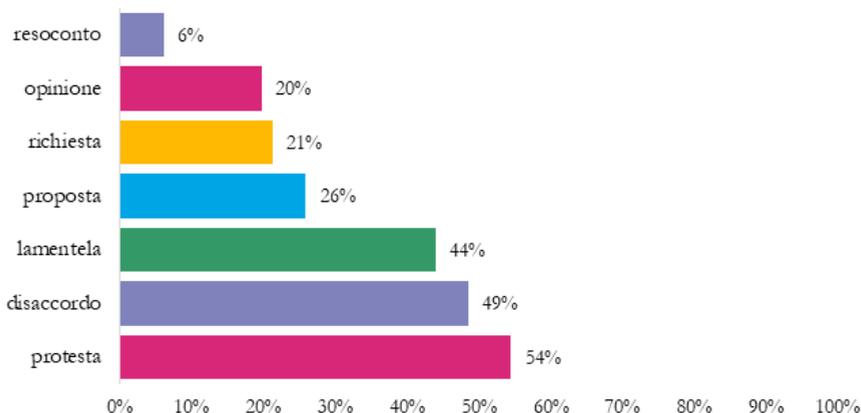
La domanda contiene descrittori che pertengono sia agli aspetti formali sia a quelli funzionali, con inoltre alcuni distrattori, (p.es. 'esprimere idee originali' o 'impostare una buona introduzione'), che richiamano criteri di valutazione utilizzati anche a livello scolastico per altri tipi di elaborati scritti, ma non necessariamente tipici in un'e-mail, e qui inseriti per valutare anche la consapevolezza sociolinguistica del genere testuale in esame. Il 54,5% delle risposte mette in luce che gli studenti si sentono insicuri nel 'fare richieste'; a seguire, il 28,8% delle risposte ricevuto sia dalla opzione (a) sia dall'opzione (d) indica che gli studenti siano insicuri anche su 'come iniziare' (a) e come 'esprimere opinioni' (d); infine il 19,4% totalizzato in ugual misura dalle opzioni (b), (g) e (h) registra l'insicurezza degli studenti anche riguardo a 'come concludere' l'e-mail (b), alla 'varietà lessicale' (g) e a come 'adeguare il modo di scrivere al destinatario' (h). Il dato relativo alla risposta c) sembra confermare che gli studenti percepiscano una difficoltà a gestire atti linguistici potenzialmente minacciosi per le facce degli interlocutori¹⁴. Le percentuali relative alle opzioni (a) e (b) indicano invece incertezza riguardo all'uso degli

¹⁴ La nozione di faccia, teorizzata dal sociologo statunitense Goffman (1967), è ripresa in seguito nell'ambito della pragmatica linguistica da Brown e Levinson (1978) per la formulazione della loro teoria della cortesia. In essa, il concetto di 'faccia' viene articolato in faccia positiva e faccia negativa: la faccia positiva è quella «che riguarda il bisogno di dare e ricevere approvazione e giudizi positivi tra interlocutori» mentre la faccia negativa «riguarda la necessità di rispettare la libertà d'azione degli interlocutori» (cfr. Andorno, 2005: 115-116).

stilemi dell'e-mail formale: poiché essi sono riconosciuti dagli studenti come gli aspetti compositivi più peculiari di questo genere testuale (cfr. D8), il dato potrebbe indicare la difficoltà procedurale di selezionarli e codificarli in esecuzione. Infine, con il 22,7% delle risposte date alla opzione d) 'esprime la propria opinione' riemerge la difficoltà a codificare il livello pragmatico della comunicazione scritta, probabilmente accresciuta dalla necessità di dover mettere in campo sapere sociolinguistico insieme a strategie di cortesia, come indica la percentuale dei voti dati alla risposta h) – 'adeguare il mio modo di scrivere in base al destinatario'.

La D11 ('Rispetto alla posizione più alta del destinatario, ti richiede più impegno formulare un testo che contenga...') ha proprio lo scopo di indagare quali atti di parola creino più difficoltà allo scrivente; le risposte sono riportate nel grafico seguente (Graf. 8):

Graf. 8 – *Risposte alla D11: Rispetto alla posizione più alta del destinatario, ti richiede più impegno formulare un testo che contenga...*



Prevedibilmente gli atti di parola che vengono percepiti come più complessi sono quelli che richiedono una maggiore capacità di conoscenza, gestione e codificazione delle strategie di cortesia, quali la protesta, il disappunto e la lamentela; tali atti hanno una forza illocutoria quella espressiva (Searle, 1978: 183), che spesso implica un atto direttivo (Trosborg, 1995: 320): chi si lamenta, infatti, non solo esprime un giudizio negativo sul destinatario, ma cerca anche di ottenere una riparazione. Dunque, lamentele e proteste risultano atti minacciosi per la faccia, in

quanto la natura conflittuale dell'atto linguistico della protesta/lamentela minaccia sia la faccia negativa sia la faccia positiva dell'interlocutore a cui viene rivolta la protesta e la faccia positiva di chi si lamenta. Come sottolinea Leech (1983), infatti, la protesta potrebbe tradursi in una violazione dell'obiettivo sociale di mantenere la cortesia e l'armonia tra chi comunica. Inoltre, l'entità della minaccia della faccia, nel caso specifico del rapporto docente-discente, è accresciuta dalla relazione di potere asimmetrico e dalla distanza sociale dei due partecipanti. Il dato emerso dalle risposte degli studenti è dunque indice di una valutazione pragmatica perfettamente consapevole e del bisogno di accrescere la potenzialità comunicativa affinché questa sia adeguata a gestire atti di parola altamente rischiosi per la cortesia in situazioni asimmetriche.

Infine, la D12 ('Che cosa ti richiede più tempo quando scrivi un'e-mail formale?') ha lo scopo di delineare gli aspetti che richiedono maggiore attenzione e pertanto maggiore sforzo in produzione; la domanda è a risposta multipla con la possibilità di scegliere tra più descrittori attinenti agli aspetti formali e funzionali della comunicazione via e-mail. I descrittori che hanno ricevuto il maggior numero di voti sono: 'esporre i contenuti in maniera chiara' (56,6%), 'controllare che il discorso fili' (50%) ed 'esprimersi con cortesia' (48,5%). I dati ottenuti indicano una gerarchia che vede al primo posto la chiarezza e al secondo il rispetto di norme di cortesia; sono particolarmente significativi perché tratteggiano ingenuamente il principio di competenza pragmatica di Lakoff (1973) – 'sii chiaro e sii cortese' – e confermano ancora una volta l'emersione di bisogni comunicativi di natura per l'appunto pragmatica.

5. Sintesi dei risultati

Lo studio condotto ha permesso di tratteggiare un quadro dei bisogni percepiti dai giovani studenti universitari nella comunicazione accademica via e-mail. Rispetto alla domanda di ricerca iniziale (In quali aspetti della comunicazione formale via e-mail i giovani universitari percepiscono/rilevano di avere maggiori difficoltà? È loro noto un modello testuale per e-mail formale?), dai dati del questionario emerge che ai giovani studenti universitari non è noto un modello di e-mail formale di riferimento, ma solo un modello atteso i cui aspetti compositivi ritenuti più peculiari e salienti sono gli stilemi formulari, l'impiego di strategie di cortesia e l'uso di un registro formale. L'assenza di un esatto modello di e-mail formale

implica il bisogno di acquisirne uno attraverso momenti formativi dedicati, di cui gli studenti dichiarano di non fare esperienza, se non, in piccola percentuale, all'interno dei corsi di lingua straniera. Questo dato permette di osservare una linea di tendenza dell'iter formativo dei giovani studenti: si rileva, infatti, che lungo il percorso scolastico sono assenti momenti didattici dedicati allo studio degli scritti funzionali e allo sviluppo delle relative competenze, sebbene ciò sia previsto nei contenuti e negli obiettivi dei programmi ministeriali; pertanto, sono prevalentemente i corsi di lingua straniera che colmano questo vuoto formativo, in virtù dell'orientamento al 'saper fare con la lingua' che caratterizza la glottodidattica (Consiglio d'Europa, 2002), ma che fatica a realizzarsi come piano di educazione linguistica nelle scuole (Simone, 1997; Balboni, 2013). L'assenza totale o parziale di momenti formativi pre-universitari sulle scritture formali-funzionali implica che l'apprendistato sociolinguistico per diventare scrittori competenti di e-mail formali avvenga tramite il contatto con i membri esperti della comunità accademica.

Rispetto all'ipotesi di partenza, secondo la quale sarebbe emerso uno sbilanciamento dell'attenzione sui fattori morfosintattici (cfr. § 2), l'indagine non porta conferme, in quanto gli aspetti morfosintattici non assumono una particolare rilevanza nelle risposte, mentre emergono come prioritari nella percezione degli studenti gli aspetti funzionali della scrittura atti a codificare informazioni di tipo socio-pragmatico. Le risposte evidenziano infatti una consapevolezza sociolinguistica e una parziale competenza testuale che sono interpretabili come indice del fatto che il campione intervistato abbia almeno la competenza passiva degli aspetti formali e funzionali dell'e-mail formale. In considerazione di ciò, le oscillazioni nell'uso del registro o degli stilemi formulari attestate nello studio di Andorno (2014) potrebbero essere lette come manifestazioni di una varietà della propria L1 in via di acquisizione.

Inoltre, riguardo alle abitudini scritte degli informanti, le risposte mostrano che i testi maggiormente prodotti sono i messaggi elettronici, all'interno dei quali l'e-mail formale è in prima posizione. I destinatari indicati dagli informanti (professori, clienti, datori di lavoro ecc.) lasciano intravedere che, già dopo le scuole superiori, il contesto d'uso di questo *medium* non è solo universitario, ma anche lavorativo.

Infine, i principali bisogni comunicativi emersi dal questionario sono di natura pragmatica e sociolinguistica; risulta infatti che gli intervistati abbiano la necessità di sviluppare e saper attuare strategie di cortesia nel codificare i propri atti linguistici in situazioni formali e asimmetriche, in cui sono

coinvolti meccanismi di minaccia per la faccia di entrambi gli interlocutori.

In conclusione, dunque, dalla NA qui condotta si deduce che, per quanto riguarda la comunicazione accademica via e-mail, nei giovani studenti universitari ci sia il bisogno non tanto di ‘apprendere lingua’, ma di apprendere a ‘fare adeguatamente cose con la lingua’ in relazione al contesto e al mezzo di comunicazione. Dai risultati del questionario infatti emerge che è proprio nella consapevolezza dei fenomeni di co-variazione e co-implicazione del genere testuale, del canale di comunicazione e della situazione comunicativa che gli studenti manifestano maggiore incertezza. Risulta primario, pertanto, sottoporre all’attenzione degli studenti in formazione i fenomeni di interfaccia tra diamesia e diafasia, in modo che possano sviluppare consapevolezza del fatto che è la situazione comunicativa – e non la scelta del *medium* – a determinare quali scelte linguistiche risultano adeguate; il *medium* risulterà invece importante per definire le convenzioni grafiche e gli stilemi testuali, ovvero «la corrispondenza tra forme linguistiche e ambito di consumo previsto, nella prospettiva di quella che alcuni chiamano coerenza esterna del testo» (Prada, 2016: 239).

Poiché «nessuno è nativo delle varietà formali» (Moretti, 2011: 61), la NA qui condotta indica che didatticamente sarebbe opportuno proporre delle attività di educazione linguistica orientate; tali attività da una parte dovrebbero andare oltre il nozionismo linguistico dei programmi scolastici e dall’altra dovrebbero ricondurre quello che dal questionario è emerso essere ‘un apprendimento sul campo’ delle varianti formali della L1 a una riflessione su di essa. In tal modo si promuoverebbe nei soggetti in formazione una maggior consapevolezza delle risorse linguistiche a disposizione, affinché vengano impiegate adeguatamente sull’asse diamesico e diafasico, e si eviterebbe uno uso della lingua approssimativo e per imitazione, che se non supportato da consapevolezza sociolinguistica genera scritture funzionalmente inadeguate. Nel caso delle scritture formali funzionali la violazione delle norme sociolinguistiche fa apparire i mittenti poco istruiti, inadeguati o addirittura scortesii nei confronti dei destinatari: lo scrivente incompetente corre così il rischio di essere sanzionato dai singoli e dalla collettività di appartenenza e, di conseguenza, di non essere responsabilmente capace di autopromozione nell’ambiente di formazione.

6. *Qualche idea per la didattica*

Come spiegato nel § 1, nel presente studio, la NA è stata condotta in ottica TB, cioè con l'intento di identificare i bisogni per didattizzarli in target task: la somministrazione del questionario ha permesso infatti di rilevare che i principali bisogni comunicativi degli studenti riguardo alla scrittura di e-mail formali siano di natura pragmatica (cfr. §§ 4 e 5.1).

Se «nessuno è nativo delle varietà formali» (§ 5), ne consegue che per imparare a scrivere un'e-mail formale in maniera adeguata e appropriata nella propria L1 sia ragionevole prevenire interventi didattici per l'apprendimento della pragmatica, che nell'ambito della didattica delle lingue seconde si sono dimostrati utili e necessari (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper, 2001; Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008; Nuzzo & Rastelli, 2009; De Marco, 2011; Nuzzo & Gauci, 2012; Santoro, 2013; Del Bono & Nuzzo, 2015). In questi studi emerge anche che, senza didattica, la produzione linguistica degli L2 tende a divergere dalla norma; tali deviazioni spesso si traducono in valutazioni negative sul parlante in sé (Nuzzo & Gauci, 2012) e persino su interi gruppi (Boxer, 2002); tuttavia a questo tipo di giudizi sono soggetti anche, se non di più, i parlanti nativi, rispetto ai quali, non solo le scorrettezze grammaticali, ma anche e soprattutto le infrazioni socio-pragmatiche hanno conseguenze sociali e determinano casi di ambiguità, ilarità, sconcerto, perplessità che investono la persona tutta. Il parlante nativo, infatti, nell'apprendimento delle varietà formali della propria L1 ha esigenze simili al non nativo, in quanto, per padroneggiare tali varietà della lingua madre, è necessaria l'acquisizione di competenze specifiche e settoriali (linguaggio specialistico e convenzioni sociolinguistiche), che non necessariamente appartengono allo sviluppo della L1, ma che emergono come necessarie solo quando il parlante entra a far parte di una nuova comunità, lavorativa o di formazione, nella quale integrarsi e diventare un membro attivo. Poiché gli studi esistenti suggeriscono che i parlanti non nativi traggano beneficio da momenti di didattica (Nuzzo & Gauci, 2012) sugli aspetti pragmatici del linguaggio, è lecito ritenere che parimenti i parlanti nativi possano trarre vantaggio da attività che li coinvolgano in momenti di riflessione sugli aspetti pragmlinguistici della comunicazione scritta formale.

La didattica per task è estremamente adatta a questo scopo, in quanto gli apprendenti verrebbero coinvolti in attività finalizzate al raggiungimento dell'obiettivo extralinguistico di saper interagire adeguatamente con il professore nella comunicazione formale via e-mail. Il presente

contributo è dunque un esempio di come la didattica per task, trattata in questo volume principalmente per l'italiano L2, viene applicata all'insegnamento/apprendimento della L1.

La strutturazione dei task avviene a partire dai bisogni rilevati, che vengono trasformati nell'obiettivo del compito somministrato (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1.1), come esemplificato nella [tabella 4](#):

Tab. 4 – *Dai bisogni ai task.*

Bisogno rilevato		Task
Incertezza sull'uso degli stilemi testuali (incipit, saluti ecc.)	→	Individuare le componenti fondamentali di un'e-mail formale ad un professore
Cortesia	→	Stabilire il successo comunicativo di un'e-mail
Codificare atti linguistici potenzialmente minacciosi per la faccia	→	Riflettere sulla codifica linguistica di un atto linguistico, p.es. fare una richiesta
Target task: scrivere un'e-mail di richiesta a un professore		

Inoltre, a livello macroscopico l'analisi dei bisogni ha evidenziato che gli studenti hanno l'esigenza di allineare competenza attiva e competenza passiva sulla scrittura di e-mail formali, per questo l'intera sequenza di task qui presentata è strutturata in modo che solleciti una costante attenzione e riflessione sugli aspetti pragmlinguistici della comunicazione, senza che questi siano stabiliti aprioristicamente dal docente: la focalizzazione sulle strutture linguistiche, pertanto, nascerà spontaneamente da ciò che gli studenti stessi avvertono come problematico nel momento in cui si confrontano con i testi autentici, (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 3).

L'attività didattica viene strutturata come segue:

- a) L'insegnante introduce il contesto generale della lezione, coinvolgendo gli studenti in una discussione *in plenum* sulle difficoltà che incontrano nello scrivere in maniera formale e li stimola a condividere dubbi, incertezze ed eventualmente esperienze personali legate alla comunicazione formale con i professori universitari. Questa fase

- serve anche per attivare un *brainstorming* sui vari aspetti che riguardano la scrittura di e-mail formali (registro da utilizzare, il rapporto con il destinatario, formule di apertura e chiusura ecc.). In questa fase il docente può decidere se utilizzare didatticamente una versione semplificata di check-list per far emergere aree di difficoltà e bisogni di cui rendere gli studenti consapevoli.
- b) Gli studenti scrivono un'e-mail a un professore per fare una richiesta, ad esempio, per chiedere informazioni riguardo al programma d'esame o una proroga per la consegna di un'esercitazione. Una consegna per il compito potrebbe essere la seguente: «Tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso al tuo professore, ma tu sei molto indietro con il lavoro. Se non invierai la relazione, non potrai sostenere l'esame finale. Scrivi un'email al professore, per cercare di risolvere la situazione. Il professore ha 45-50 anni; hai avuto con lui/lei contatti sporadici nel corso delle lezioni».
 - c) L'insegnante fa seguire un'attività di riflessione con gli studenti per vedere che cosa hanno scritto in termini di elementi costitutivi (ad es. oggetto, formule di apertura, formule di chiusura; corpo del testo, ringraziamenti, firma): a coppie o in piccoli gruppi, quindi, gli studenti analizzano le e-mail nelle loro macro-componenti testuali.
 - d) Gli studenti esaminano esempi di e-mail autentiche appropriate – che fungano da modello di buona pratica di scrittura – ed esaminano anche le proprie. Discutono perciò le ragioni dell'appropriatezza pragmlinguistica delle produzioni, facendo anche ipotesi e previsioni sul successo della comunicazione. In seguito, si forniscono anche e-mail non appropriate e, per ciascuna e-mail, si chiede agli studenti di elencare tre motivi per cui la comunicazione potrebbe avere successo oppure no. La lista stilata dagli studenti viene letta e argomentata dai singoli gruppi al resto della classe. Il docente organizza i turni di presentazione e offre brevi commenti. Tale attività è un compito di sensibilizzazione pragmatica finalizzata allo sviluppo della capacità metapragmatica di spiegare l'agire linguistico. Le e-mail da presentare agli studenti potrebbero essere selezionate dall'insegnante stesso e costituiscono il corpus pedagogico, ovvero il set di testi che aiutano gli apprendenti a 'fare scoperte' sulla lingua (Long, 2015: 180; Willis & Willis, 2007: 131).
 - e) Le coppie o i piccoli gruppi di studenti si concentrano su un atto linguistico specifico, selezionato tra quelli che nella NA emergono come problematici. Su una scelta di e-mail che hanno lo stesso

obiettivo comunicativo, per es. quello di fare una richiesta, viene chiesto agli studenti di individuare nel testo la frase o le frasi che codificano linguisticamente la richiesta e di metterla in relazione a una serie di parametri di contesto che l'insegnante fornisce (p. es. anni del destinatario; +/- distanza relazionale con il docente; +/- contatti precedenti ecc.). Gli studenti devono esprimere giudizi sulla adeguatezza pragmatica dei testi analizzati e spiegare se e perché la formulazione linguistica è adeguata alla situazione, al destinatario, al grado di imposizione della richiesta ecc. Il confronto avviene prima tra coppie/gruppi diversi e poi *in plenum*. Dopo questa fase, il docente rivede le attività di analisi con la classe e focalizza l'attenzione sugli aspetti linguistici funzionali al task. In questo caso il FonF viene fatto secondo un approccio meta-pragmatico e metalinguistico, affinché l'attività svolta faciliti l'emersione delle conoscenze implicite e la consapevolezza riguardo ad esse, a partire dalle conoscenze esplicite degli apprendenti (come previsto, ad esempio, dai *consciousness raising tasks*, cfr. Ellis, 2003: 162-ss).

L'attività didattica proposta non è stata sperimentata in classe. In attesa di testarne la reale efficacia empirica anche per l'insegnamento/apprendimento della pragmatica in L1, il presente suggerimento didattico vuole essere un primo passo verso l'uso dei task anche nell'insegnamento delle lingue prime.

Per concludere, si tiene a specificare che le attività didattiche qui presentate, sebbene nascano dalla riflessione sull'analisi dei bisogni condotta sui parlanti nativi, sono applicabili anche in una classe di italiano L2 una volta calibrate su un'analisi dei bisogni condotta *ad hoc*.

Bibliografia

ALCÓN SOLER E., MARTÍNEZ-FLOR A. (a cura di), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol 2008.

ANDORNO C., *Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali*, in *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, a cura di M. Cerruti, E. Corino, C. Onesti, Edizioni Dell'Orso, Alessandria, 2014, pp. 1-20.

BALBONI P., *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2008.

BALBONI P., *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Università, Torino, 2013.

BARDOVI-HARLIG K., *Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?*, in *Pragmatics in language teaching*, a cura di K. R. Rose, G. Kasper, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 13-32.

BITONTI A., L'e-mail nella comunicazione accademica fra pragmatica e coesione testuale, in *Studi AltLA 4. Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di F. Bianchi, P. Leone, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano, 2016, pp. 51-66.

BONG, M., SKAALVIK, E. M., *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?*, in «*Educational Psychology Review*», 15, 2003, pp. 1-40.

BROWN P., LEVINSON S., *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.

BOXER, D., *Discourse issues in cross-cultural pragmatics*, in «*Annual Review of Applied Linguistics*», 22, 2002, pp. 150-167.

CAFFI C., *Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche*, in *La lingua degli studenti universitari*, a cura di C. Lavinio e A. Sobrero, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 71-98.

CHAMBERS F., *A re-evaluation of needs analysis in ESP*, in «*The ESP Journal*», 1, 1, 1980, pp. 25-33.

CHEN, C. E., *The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures*, in «*Language Learning & Technology*», 10, 2, 2006, pp. 35-55.

CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia – Le Monnier, Firenze 2002.

ELLIS R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford UOP, Oxford 2003.

DE MARCO A., *Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano*, in *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica educativa*, a cura di R. Bozzone Costa, L. Fumagalli, A. Valentini, Guerra, Perugia 2011, pp. 173-93.

DEL BONO F., NUZZO E., *L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?*, in «*Italiano LinguaDue*», 2, 2015, pp. 1-12.

DESIDERI P., TESSUTO G., *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino 2011.

FIorentino G., *Scrittura elettronica: il caso della posta elettronica*, in *Scrittura e nuovi media*, a cura di F. Orletti, Carocci, Roma 2004, pp. 69-112

FIorentino G., *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma 2009.

FIorentino G., *Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea*, in «Cuadernos de filología italiana», 22, 2015, pp. 263-284.

FOGLIATO S., *Strumenti per l'italiano. Vol. B: Le abilità linguistiche e i testi. Per le scuole superiori*, Loescher, Torino 2006.

FUSARI S., LUPORINI A., *La comunicazione tra studenti e docenti via forum e e-mail: strategie di cortesia*, in *Studi AltLA 4: Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura F. Bianchi, P. Leone, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano 2016, pp. 51-66.

GAINS J., *Electronic Mail—A New Style of Communication or Just a New Medium? An Investigation into the Text Features of E-mail*, in «English for Specific Purposes», 18, 1, 1999, pp. 81-101.

GOFFMAN E., *Interaction Ritual*, Doubleday Publisher, Garden City 1967.

HERRING S.C., *Computer-mediated discourse*, in *The handbook of discourse analysis*, a cura di D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton, Blackwell Publishers, Oxford 2001, pp. 612-634.

HYMES D., *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1974.

KASPER G., *Classroom research on interlanguage pragmatics*, in *Pragmatics in language teaching*, a cura di K. R. Rose, G. Kasper, Cambridge University Press, Cambridge 2001 pp. 33-60.

KRASHEN S.D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981.

LAKOFF R., *The Logic of Politeness; or, Minding your P's and Q's*, in *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, University of Chicago, Chicago (Ill.)*, a cura di C. Corum, T. C. Smith-Stark, A. Weiser, 1973 (trad. it.: *La logica della cortesia ovvero, bada a come parli*, in *Gli atti linguistici*, a cura di M. Sbisà, Feltrinelli, Milano 1978).

LAVINIO C., *I problemi della scrittura*, in *La lingua degli studenti universitari*, C. Lavinio e A. Sobrero, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp.13-30.

LEECH G., *Principles of pragmatics*, Longman, London 1983.

LONG M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley-Blackwell, Hoboken 2015.

MAGRI M., VITTORINI V., *Dal testo al mondo. Quaderno delle competenze linguistiche e tecnico-professionali*, Torino, Paravia 2012.

MORETTI B., *I fondamenti del formale*, in *Formale e informale*, a cura di M. Cerruti, E. Corino, C. Onesti, Roma, Carocci 2011.

MUNBY, J.L., *Communicative syllabus design*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.

NOVAK J., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*, Lawrence Erlbaum & Assoc., Mahwah, N.J. 1998, (trad. it.: *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erikson, Roma 2001).

NUZZO E., GAUCI P., *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva degli atti linguistici*, Roma, Carocci 2012.

NUZZO E., RASTELLI S., *Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 2009, 16, 2009, pp. 13-30.

PANEBIANCO B., SCARAVELLI I., *Testi e immaginazione. Narrativa-Officina di scrittura. Per le Scuole superiori*, Zanichelli, Bologna 2014.

PIERINI P., *L'NA Linguistici: Teoria E Pratica*, in: *L'insegnamento Linguistico Per Scopi Speciali*, a cura di A. Ciliberti, Zanichelli, Bologna 1981, pp. 58-84.

PISTOLESI E., *Il parlar spedito. L'italiano di chat, email e SMS*, Esedra, Padova 2004.

PRADA M., *Scritto e parlato. Il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica*, «Italiano LinguaDue», 8, 2, 2016, pp. 232-260.

RICHTERICH R., *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, in «Système d'apprentissage des langues vivantes pour adultes», Conseil d'Europe, Strasbourg 1973.

RICHTERICH R., CHANCEREL J.L., *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Conseil d'Europe, Strasbourg 1977.

SANTIPOLO M., *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Università, Torino 2002.

SANTIPOLO M., *Glottodidattica socio-variazionale dell'italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico*, in *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, a cura di R. Dolci, P. Celentin, (2a edizione), Roma, Bonacci 2003, pp. 33-41.

SANTORO E., *Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online*, in *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, a cura M. Rückl, E. Santoro, I. Vedder, Franco Cesati, Firenze 2013, pp.27-42.

SEARLE J.R., *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.

SERIANNI L., BENEDETTI G., *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci 2009.

SIMONE R., *Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò*, in

Il testo fa scuola, linguaggi ed educazione linguistica, a cura di R. Calò, S. Ferreri, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 477-487.

TROSBORG A., *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin 1995.

VALENTINI A., *Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari*, in «Linguistica e Filologia», 14, 2002, pp. 303-319.

VOGHERA M., GIORDANO R., GUERRIERO A.R., *Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica*, in *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, a cura di G. Fiorentino, Carocci, Roma 2009, pp. 93-108.

WILLIS D., WILLIS J., *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2007.

WINGATE U., *Academic Literacy and Student Diversity: The Case of Inclusive Practice*. Bristol, Multilingual Matters 2015.

Erika Lania, Daniela Mastrocesare

Italiano L2 per studenti sinofoni: dall'analisi dei bisogni ai task

1. *Premessa*

Quale insegnante non ha avuto un momento di smarrimento alla notizia di studenti cinesi in arrivo? In generale, quando si parla dello studente sinofono che arriva in Italia per studiare la lingua italiana, nell'opinione della maggior parte degli insegnanti di italiano L2 si delinea l'immagine di uno studente difficile e, nonostante i numerosi corsi di aggiornamento seguiti e le idee originali che ognuno di noi ha, i tentativi di apportare delle novità in classe sembrano poco proponibili. Vi è probabilmente una distanza oggettiva tra le abitudini di studio della lingua prevalenti tra gli studenti cinesi e le consuetudini didattiche degli insegnanti italiani. Alla radice di queste differenze si possono individuare diversi fattori: la distanza linguistica tra la loro L1 e l'italiano, quella culturale tra l'Italia e la Cina, modi diversi di insegnare e stereotipi diffusi fra gli insegnanti italiani come «lo studente cinese non parla, lo studente cinese impara (e ripete) regole, parole e frasi solo a memoria, lo studente cinese ha un atteggiamento chiuso e indecifrabile e così via» (Matteini, 2012: 2).

All'inizio di questo nostro contributo, vogliamo illustrare brevemente le prassi didattiche più diffuse con gli studenti sinofoni sia in Italia che in Cina per inquadrare la tipologia degli studenti; in un secondo momento, dopo aver spiegato che cosa ci ha spinto a lavorare con i task, presenteremo i questionari elaborati per indagare i bisogni reali degli studenti e ne analizzeremo i risultati; successivamente ci concentreremo su un esempio di task proposto alla classe; infine discuteremo alcune delle conclusioni alle quali siamo giunte.

Iniziamo con il ricordare che le caratteristiche morfosintattiche di una lingua incidono sul percorso di apprendimento degli allievi e che, pertanto, il grado di difficoltà nell'apprendimento di un determinato elemento grammaticale in italiano L2 da parte di un qualsiasi studente è influenzato anche dalla presenza/assenza di questo elemento nella propria L1 e ne determina tempi e modalità di acquisizione (Pallotti, 1998: 63-66).

Prendiamo ad esempio gli articoli determinativi e indeterminativi: uno studente la cui L1 utilizza gli articoli più facilmente apprenderà gli articoli

in italiano; maggiore è la distanza, maggiori saranno le sue difficoltà. Il cinese, lingua isolante, non ha l'articolo quindi è difficile per l'allievo cinese comprendere la sua funzione in italiano e conseguentemente anche il suo apprendimento risulta particolarmente critico. Una volta fatte ipotesi sul funzionamento della categoria articolo, lo studente cercherà qualcosa di simile nella propria L1 arrivando a identificare l'articolo italiano con il classificatore cinese che ricorre alla sinistra del nome. Realizzerà prima frasi come: «Questo il libro», «Questa la mela» inserendo l'articolo anche quando non è necessario e successivamente potrebbe produrre frasi come: «Il questo libro», focalizzando la sua attenzione più sulla posizione dell'articolo e meno sugli altri elementi (Bonvino & Rastelli, 2010; D'Annunzio, 2009; Valentini, 1992).

Per ciò che riguarda la distanza culturale e il metodo didattico, è opportuno ricordare che negli ultimi vent'anni la Cina ha avviato un processo di modernizzazione all'interno del sistema educativo al fine di rendere i propri studenti più competitivi all'estero rispetto ai loro coetanei che si sono formati con un modello educativo occidentale. All'interno di questa riforma, secondo Hu (2013), Pei (2008), Xiongyong (2011), si inserisce anche l'applicazione del TBLT nell'insegnamento della lingua straniera, in particolare dell'inglese. I dati presenti in letteratura non ci suggeriscono che il TBLT abbia sostituito il modello educativo tradizionale, né tantomeno che sia stato accettato senza difficoltà, ma testimoniano che comunque alcuni passi in questa direzione sono in corso.

D'altra parte, non possiamo dimenticare che tradizionalmente l'insegnamento in Cina è di tipo frontale e ruota attorno alla figura dell'insegnante. Secondo la tradizione cinese all'interno della classe il docente ricopre un ruolo dominante e direttivo, ha il pieno controllo della situazione, gestisce la lezione e diffonde sicurezza (Huang et al., 2004). Lo studente si fida ciecamente dell'insegnante, con cui istaura un rapporto come con un membro della famiglia, ritenendo che il suo apprendimento dipenda dall'insegnante. A scuola, le attività sono organizzate in modo chiaro, preciso e rigoroso e sono ricche di contenuti; quando l'insegnante detta le regole della lezione queste vengono ben assimilate perché trasmettono sicurezza alla classe, anche se limitano la libertà, la spontaneità e l'iniziativa degli studenti (Wang, 2006). È evidente che la situazione appena rappresentata, nonostante i piccoli passi cui si accennava sopra, è piuttosto lontana dai principi su cui si basa il TBLT (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume).

La conoscenza del modo in cui tradizionalmente si insegnano le lingue in Cina ha stimolato il dibattito sull'opportunità di utilizzare l'approccio

comunicativo nell'insegnamento delle lingue straniere in Cina, in contesto di LS, o a studenti sinofoni all'estero, in contesto di L2 (Matteini, 2012: 7). Per quanto ci riguarda, il fatto di prendere in considerazione lo stile di insegnamento tipico della tradizione cinese non ci sembra escluda la possibilità di adottare approcci differenti. Forti soprattutto della nostra esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2 con studenti universitari provenienti da tutto il mondo, già in precedenza avevamo iniziato a usare, anche con gli studenti sinofoni, un approccio di tipo comunicativo ricco di attività ludiche (Albergoni et al., 2010). Recentemente, dopo essere entrate in contatto con il TBLT, abbiamo deciso di provare a usare i task anche con gli studenti cinesi del Programma Marco Polo-Turandot, attivo presso il CLA di Roma Tre a partire dal 2009¹.

Negli anni abbiamo assistito a un cambiamento nella tipologia di studenti cinesi che arrivano in Italia: gli studenti sembrano maggiormente aperti alle metodologie di insegnamento più diffuse in Occidente. A partire da questa osservazione abbiamo cercato di introdurre modifiche nella nostra proposta didattica per renderla più efficace. Purtroppo, nonostante gli sforzi degli insegnanti e il grande impegno da parte degli studenti, non sempre il successo è arrivato; il più delle volte a conclusione del corso di lingua l'inserimento nel mondo accademico italiano è rimasto una chimera per la maggior parte degli studenti. Non abbiamo, purtroppo, molte informazioni sugli studenti cinesi una volta terminato il corso e ottenuta la certificazione di lingua italiana B1 o B2 presso il CLA di Roma Tre², soprattutto se poi cambiano ateneo.

Vi è, a livello nazionale, una grande dispersione di informazioni relative al percorso di studio degli studenti cinesi; infatti, come più volte sottolineato nel corso del Convegno 'Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Studenti Marco Polo-Turandot' (Pavia, 18-19 settembre 2015), né il governo, né le università italiane riescono a censire gli studenti e ad avere la situazione sotto controllo dopo il corso di lingua italiana. Ci sembra tuttavia di poter affermare che nella maggior

¹ Un ringraziamento speciale va agli studenti che hanno partecipato al programma Marco Polo-Turandot e alle colleghe S. Albergoni, L. Calabrò, G. Capparella, O. Monesi e V. Rossi con le quali è iniziato questo 'viaggio' nella didattica con studenti sinofoni, percorso poi approfondito dalle autrici attraverso la didattica per task.

² B1 - cert.it (Consiglio d'Europa: livello B1, livello soglia) e B2 - cert.it (livello dell'autonomia) sono esami di lingua italiana destinati agli stranieri che la stanno imparando e che vogliono misurare il livello di conoscenza raggiunto. L'Ufficio della Certificazione dell'Università degli Studi Roma Tre è Ente certificatore della lingua italiana riconosciuto dai Ministeri degli Affari Esteri, dell'Istruzione Università e Ricerca <www.certificazioneitaliano.uniroma3.it> (ultimo accesso: 03/10/2018)

parte dei casi gli studenti sinofoni non riescono a completare gli studi in Italia (e, se ci riescono, lo fanno in tempi molto lunghi), non sempre riescono ad applicare nella vita reale gli elementi del sillabo previsto dal corso e per questo continuano a parlare cinese, continuando ad avere difficoltà a comprendere e usare l'italiano fuori dalla classe.

Il desiderio di contribuire a migliorare questa situazione ci ha spinte a provare a utilizzare i task all'interno dei corsi, dal momento che l'uso di altre modalità didattiche di tipo comunicativo non aveva portato risultati soddisfacenti. Tra l'altro, entrando in contatto con il TBLT, ci siamo rese conto che molte delle attività che proponevamo in classe erano (a nostra insaputa) dei task. Cercando di approfondire le nostre conoscenze, ci siamo documentate su esempi di applicazione di task in classe con studenti stranieri in Italia (www.insegnareconitask.it) e in particolare abbiamo ricercato esperienze di task con studenti sinofoni (Ingrassia, 2014).

2. La sperimentazione

Incoraggiate dal successo che una prima sperimentazione di tre task aveva riscontrato (successo misurato sia in termini di soddisfazione degli studenti, sia di prodotti realizzati dentro e fuori la classe), abbiamo capito che era opportuno sfruttare i vantaggi del task per cercare di superare alcuni limiti del nostro corso di lingua. Avevamo infatti appurato che, sebbene gli studenti si impegnassero molto nello studio della lingua italiana, questa veniva praticata solo in classe mentre fuori, nella realtà extrascolastica, gli studenti ricorrevano alla loro L1 o alla lingua inglese. In poche parole, il corso di lingua non era sufficiente a garantire l'inserimento dello studente sinofono nella realtà italiana. Poiché nel TBLT l'elaborazione del percorso didattico inizia con l'analisi dei bisogni (Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1.1), il nostro primo passo è stato quello di analizzare i bisogni dei nostri studenti sinofoni realizzando due questionari: uno da somministrare in entrata e il secondo da somministrare in uscita.

2.1. L'analisi dei bisogni

Il primo questionario (vedi [Appendice 1](#)), in lingua italiana e in lingua cinese, somministrato all'incirca dopo le prime due settimane dall'inizio delle lezioni, presentava sia domande aperte sia domande a scelta multipla ed era suddiviso in quattro parti. La prima parte era tesa a definire il profilo degli

apprendenti con domande sull'età, il sesso, la provenienza, le esperienze educative e professionali prima di venire in Italia. La seconda parte aveva lo scopo di acquisire informazioni sul ruolo della lingua italiana nella loro esperienza sia in Cina sia in Italia, con qualche domanda sulla vita in Italia, appena iniziata. La terza e ultima parte, infine, mirava a raccogliere informazioni sulla motivazione allo studio e le aspettative future.

Al termine dei corsi (intorno all'ultima settimana) è stato somministrato il secondo questionario, simile al primo ma senza la traduzione in lingua cinese, che dava maggiore attenzione alla vita degli studenti, dopo circa nove mesi in Italia, e conteneva domande specifiche sulle esperienze linguistiche e culturali fatte in Italia e sul rapporto con la lingua oggetto di apprendimento.

I questionari sono stati somministrati a un totale di 35 studenti provenienti da diverse città cinesi, iscritti al corso di lingua italiana presso il Centro Linguistico di Roma Tre e prevalentemente di livello A1 (anno 2015/16). Gli studenti, di cui 19 donne e 16 uomini, avevano un'età compresa tra i 17 e i 43 anni (in media 23,7 anni); dopo il corso di lingua italiana 22 di loro si sarebbero iscritti presso una delle università italiane e 13 presso istituti AFAM³.

2.1.1. *Il primo questionario*

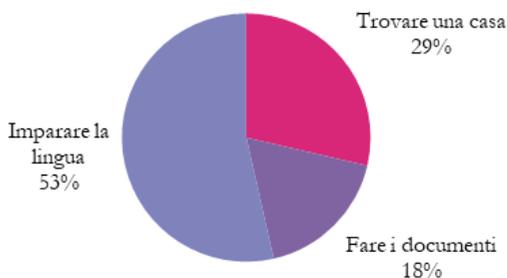
Di seguito riportiamo le domande le cui risposte si sono rivelate più interessanti ai fini della nostra ricerca; la versione integrale del questionario si trova in Appendice (cfr. [Questionario 1](#)).

³ L'Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica (AFAM) raggruppa tutte le istituzioni della formazione superiore italiana il cui scopo è la formazione nei settori dell'arte della musica, della danza e del teatro. Comprende essenzialmente le Accademie di Belle Arti, le Accademie Nazionali di Arte Drammatica e di Danza, gli Istituti Superiori per le Industrie Artistiche (ISIA), i Conservatori di Musica e gli Istituti superiori di studi Musicali <www.miur.gov.it> (ultimo accesso: 03/10/2018).

D10. Arrivato/a in Italia i tuoi primi bisogni sono: (metti in ordine d'importanza in cui 1: massimo, 7: minimo)	D10. 来到意大利以后·你首先的需求是什么 (请按照重要性排序·1 = 最重要·7 = 最不重要)
a. Trovare un lavoro b. Trovare casa c. Fare i documenti d. Imparare la lingua e. Fare nuove conoscenze f. Fare acquisti g. Imparare a muoversi in città	a. 找工作 b. 找房子 c. 填写资料(办理居留等) d. 学习语言 e. 学习新知识 f. 购物 g. 学习如何在城市里行走

Alla D10, circa il 53% degli studenti ha messo al primo posto 'Imparare la lingua' seguito da 'Trovare casa' (29%) e 'Fare documenti' (18%).

Graf. 1 – D10 del questionario 1.

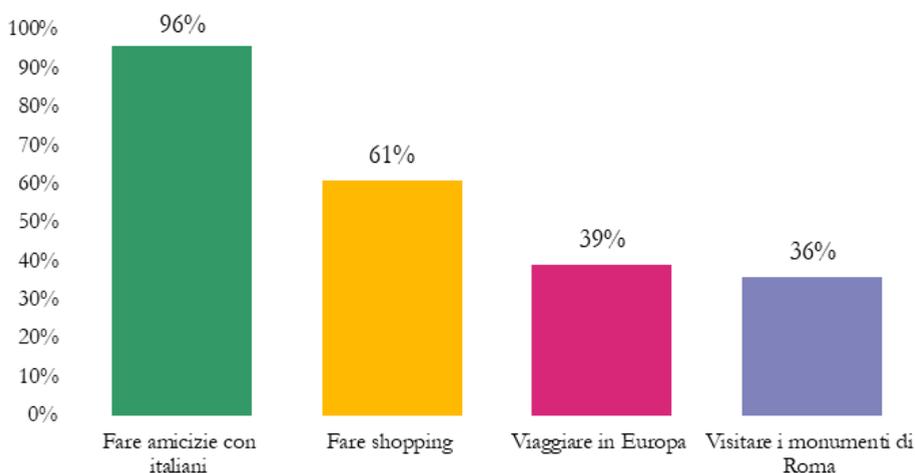


La domanda che segue (D23) è tra quelle che sono state più utili per stabilire gli argomenti e la sequenza dei task da proporre.

D23. Durante il soggiorno in Italia vorrei... <i>Indica al massimo 3 risposte</i>	D23. 你在意大利想做什么？
a. Fare shopping b. Visitare i monumenti di Roma c. Viaggiare in Europa d. Stare a casa e. Provare cibi nuovi f. Fare amicizie con italiani g. Frequentare persone del mio paese h. Altro _____	a. 购物 b. 在罗马旅游 c. 在欧洲旅游 d. 在家 e. 尝试新的食物 f. 和意大利人交朋友 g. 和同胞在一起 h. 其他 _____

Come si osserva nel [grafico 2](#), gli item più scelti sono stati 'Fare amicizie con italiani' (96%), 'Fare shopping' (61%); 'Viaggiare in Europa' (39%) e 'Visitare i monumenti di Roma' (36%).

Graf. 2 – D23 del questionario 1.



È anche stato chiesto di scegliere fra cinque possibilità il motivo dell'iscrizione al corso di italiano (D25). Il 50% degli studenti ha dato priorità a imparare a comunicare, mentre il 25% ha dato maggiore importanza a imparare a capire e solo il 18% a imparare un linguaggio specifico.

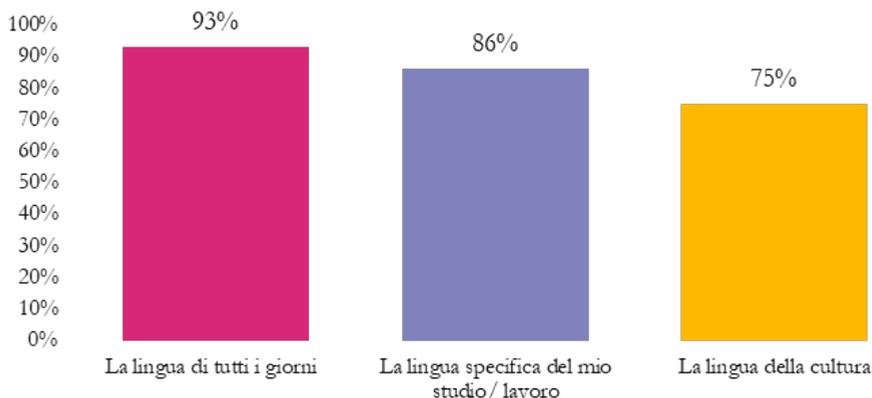
D25. Perché ti sei iscritto a questo corso di italiano?	D25. 为什么你注册这个语言课程
a. Per imparare a comunicare	a. 以交流为目的
b. Per imparare a capire	b. 为了明白意大利语
c. Per imparare un linguaggio specifico	c. 为了学习专业用语
d. Per imparare la grammatica	d. 为了学习语法
e. Per imparare a scrivere	e. 为了学习书写

La domanda 26 è stata utile per individuare le differenti varietà di lingua da proporre in classe.

D26. Che tipo di italiano vorresti studiare in questo corso? <i>Puoi dare più di una risposta</i>	D26. 你想学习哪种意大利语？ 多选
a. La lingua di tutti i giorni b. La lingua dei giornali e della televisione c. La lingua specifica del mio studio/ lavoro d. La lingua della cultura e. Altro _____	a. 日常用语 b. 新闻与电视用语 c. 学习或者工作的相关用语 d. 文化语言 e. 其他 _____

Il 93% degli apprendenti ha scelto, tra le varie opzioni, ‘La lingua di tutti i giorni’; l’86% è interessato alla lingua specifica del proprio studio/lavoro e ben il 75% ha, tra i propri interessi, anche ‘La lingua della cultura’.

Graf. 3 – D26 del questionario 1.



Le risposte date alla D28 hanno evidenziato una coerenza con la domanda precedente (D26) confermando l’interesse verso le diverse varietà di lingua. Tra le competenze proposte, infatti, maggiore importanza è stata data a:

- Parlare con gli italiani: 58% (la lingua di tutti i giorni)
- Seguire e capire le lezioni all’università/all’accademia: 40% (la lingua specifica dello studio)

D28. Alla fine del corso vorrei: <i>Metti in ordine d'importanza in cui 1 è il massimo e 4 è il minimo</i>	D28. 课程结束时，你希望达到什么样的目的？ 请按照顺序排列，1 = 最重要，4 = 最不重要
a. Parlare con gli italiani b. Seguire e capire le lezioni all'università/all'accademia c. Scrivere testi in italiano per scopi diversi d. Conoscere e capire la cultura italiana	a. 和意大利人交流 b. 听懂大学课程 c. 用意大利语书写 d. 认识懂得意大利文化

2.1.2. *Il secondo questionario*

Anche per il secondo questionario, somministrato alla fine del corso (pochi giorni prima dell'esame di certificazione B1), riportiamo solo le domande che si sono rivelate più interessanti e utili per stabilire gli argomenti e la sequenza dei task (la versione integrale del questionario si trova in Appendice, cfr. [Questionario 2](#)).

Le D10 e D11 avevano lo scopo di aiutare gli studenti a prendere coscienza di quanto avessero imparato durante il corso e di come usassero la lingua italiana.

D10. Quante ore al giorno parli in italiano?
a. Meno di un'ora al giorno b. Tra 1 e 4 ore al giorno c. Tra 4 e 8 ore al giorno d. Più di 8 ore al giorno e. Mai f. Sempre

Oltre il 64% degli studenti ha dichiarato di usare la lingua italiana tra 1 e 4 ore al giorno: quindi, soltanto durante le ore di corso⁴ al Centro linguistico, confermando la sensazione che, fuori dall'università, le lingue utilizzate sono il cinese o l'inglese.

Ad ulteriore conferma di ciò, si veda la domanda successiva (D11), a cui oltre l'89% degli intervistati ha risposto di parlare italiano a scuola (il 75% ha dichiarato di parlare italiano anche con 'conoscenti italiani' e soltanto il 39% con 'amici stranieri').

⁴ Il corso prevedeva 20 ore di lezione a settimana.

D11. Parli in italiano: <i>Puoi dare più di una risposta</i>
a) In casa b) A scuola c) Sul lavoro d) Con conoscenti italiani e) Con amici del paese d'origine f) Con altri amici stranieri g) Sempre h) Mai i) Altro _____

La D17 era strettamente collegata alle D26 e D28 del primo questionario.

D17. Dopo il corso sei capace di: <i>Metti in ordine d'importanza in cui 1 è il massimo e 4 è il minimo</i>
a) Parlare con gli italiani b) Seguire e capire le lezioni all'università/all'accademia c) Scrivere testi in italiano per scopi diversi d) Conoscere e capire la cultura italiana e) Altro: _____

Il fatto che 'Parlare con gli italiani' sia stata la competenza considerata acquisita dal 68% degli studenti, seguita, al secondo posto (29%), dalla competenza 'seguire e capire le lezioni all'università/all'accademia', sembrerebbe indicare che gli obiettivi fissati da apprendenti e insegnanti all'inizio del corso con il primo questionario siano stati raggiunti, come dimostrato anche dal superamento della prova di certificazione Cert.it livello B1⁵.

L'ultima domanda che analizziamo (D20) aveva lo scopo di raccogliere informazioni sulle funzioni comunicative che avevano utilizzato nelle interazioni fuori dalla classe.

⁵ Da segnalare inoltre che, su 35 studenti esaminati, tre studenti che non hanno superato le prove scritte hanno comunque raggiunto un risultato sufficiente nella prova orale.

D20. Da quando sei in Italia hai usato la lingua per:

Puoi dare più di una risposta

- a) Ordinare al ristorante o al bar
- b) Chiedere informazioni negli uffici pubblici
- c) Interagire in un negozio (chiedere il prezzo, la quantità ecc.)
- d) Chiedere informazioni negli uffici pubblici (posta, banca, questura ecc.)
- e) Scrivere mail o messaggi al cellulare
- f) Interagire al telefono
- g) Conoscere italiani
- h) Cercare informazioni su internet
- i) Invitare e accettare/rifiutare un invito
- j) Raccontare e scrivere un fatto del passato
- k) Esprimere un'opinione
- l) Esprimere accordo o disaccordo
- m) Esprimere sentimenti, speranze, stati d'animo o volontà
- n) Esprimere ipotesi reali o possibili nel presente
- o) Leggere e scrivere una recensione
- p) Altro _____

Il 100% degli studenti ha dichiarato di aver usato la lingua italiana per:

- Ordinare al ristorante/bar
- Interagire in un negozio
- Scrivere email o messaggi al cellulare
- Conoscere italiani

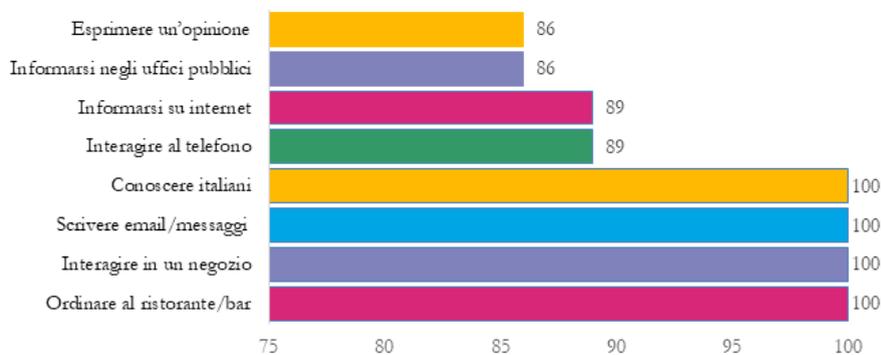
L'89% ha dichiarato di aver usato l'italiano per:

- Interagire al telefono
- Cercare informazioni su internet

L'86% ha affermato di aver parlato in italiano anche per:

- Chiedere informazioni negli uffici pubblici
- Esprimere un'opinione

Graf. 4 – D20 del questionario 2.



La maggior parte di queste funzioni comunicative erano state ‘esercitate’ nel percorso di didattica con task svolto durante il corso (per cui si veda il par. sotto).

2.2. La sequenziazione dei task e il passaporto della lingua italiana

Tenendo conto delle caratteristiche degli studenti sinfoni riportate in letteratura e dei dati raccolti con entrambi i questionari, abbiamo pianificato l'intervento didattico per l'anno successivo a partire dai bisogni socio-comunicativi individuati per questo profilo di apprendenti. Durante il corso Marco Polo-Turandot 2016/2017 la classe era composta da nove studenti: sei ragazze e tre ragazzi, di età compresa tra i 17 e i 27 anni. Il livello iniziale (novembre 2016) era A1 e alla fine del corso (dopo circa 560 ore di lezione frontale) tutti gli studenti hanno sostenuto l'esame di certificazione B1⁶.

Abbiamo creato 15 task e li abbiamo proposti durante il corso affiancandoli ad altre attività non TB. Il percorso didattico non è stato quindi progettato in ottica TBLT, anche perché l'istituzione prevedeva comunque un syllabo di tipo nozionale-funzionale, ma piuttosto in una prospettiva TS (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.2).

Possiamo raggruppare i singoli task nei seguenti tipi (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1.1):

- Interagire in un negozio per fare acquisti

⁶ Soltanto due studenti non hanno superato tale prova di certificazione.

- Chiedere informazioni negli uffici pubblici
- Partecipare a eventi sociali tipici della cultura italiana
- Fare amicizia con italiani

Per motivare maggiormente la classe a svolgere i task proposti, all'inizio del corso gli studenti hanno ricevuto il 'Passaporto della lingua italiana' (vedi fig. 1), sul quale hanno scritto i loro dati e aggiunto una foto. La terza pagina del passaporto era dedicata alla raccolta dei task. Nel documento sono presenti 15 caselle, ognuna delle quali corrispondente a un task. Una volta assegnato il task, se era stato portato a termine con successo, l'insegnante metteva un timbro. Alla fine del corso, gli studenti che avevano completato tutti i task hanno ricevuto un premio.

Fig. 1 – Il passaporto della lingua italiana.

CERTIFICATO

TASK UTILI PER OTTENERE IL PASSAPORTO DELLA LINGUA ITALIANA

NOME _____ COGNOME _____
 DATA DI NASCITA 09/03/1994
 PAESE DI PROVENIENZA CINA
 INDIRIZZO _____
 DATA DI ARRIVO IN ITALIA _____
 CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA LIVELLO A1
 DEVO MIGLIORARE IL MIO ITALIANO PER MOTIVI DI:
 STUDIO
 LAVORO
 ALTRO _____
 FIRMA 袁志杰

CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre
CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre
CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre
CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre
CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre	CLA Univ. Roma Tre

1. IN LIBRERIA
2. AL MERCATO
3. IN FARMACIA
4. ALLA POSTA
5. USARE CON UN AMICO/IA ITALIANO/IA
6. CONVERSARE CON UN ITALIANO
7. FARE ACQUISTI
8. FARE LA SPESA
9. ALLA STAZIONE
10. CHIEDERE INFORMAZIONI ALL'UNIVERSITA' / ALL'ACCADEMIA ITALIANA
11. FARE UN APERITIVO/ UNA CENA
12. ANDARE AL MUSEO/AL CINEMA
13. FARE UNA TELEFONATA
14. VEDERE UN FILM ITALIANO
15. TASK A SORPRESA G

2.2.1. Un esempio di task

Tra i vari task proposti, presentiamo qui di seguito uno di quelli che hanno ottenuto maggiore successo tra gli studenti: acquistare capi di abbigliamento e accessori. Inizialmente il task è stato accolto con titubanza perché ritenuto difficile, ma durante lo svolgimento gli studenti si sono divertiti e hanno ottenuto risultati concreti gratificanti. Questo task è stato svolto nel mese di febbraio, dopo circa nove settimane di lezioni.

L'insegnante ha introdotto il tema degli acquisti prendendo spunto dal periodo di saldi, ha spiegato che stavano per svolgere un nuovo task e ha distribuito le seguenti schede:

Scheda A
<p>Questa è una nuova attività per ottenere un altro timbro sul tuo passaporto della lingua italiana. È arrivato il momento di andare in giro per negozi e fare acquisti. Scegli un/a compagno/a... L'insegnante sta per consegnarvi una scheda (B) con le indicazioni per svolgere un compito ☺. Insieme andate in un negozio italiano per chiedere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prezzo - colori disponibili - materiale - taglia/numero - sconto <p>Per ottenere il timbro dovete parlare con un/a commesso/a in italiano e registrare l'audio della vostra conversazione. Giovedì 9 febbraio dovete consegnare all'insegnante la <i>scheda C</i> e l'audio. Ricordatevi di portare anche il passaporto per il nuovo timbro.</p>

Scheda B
<p>Per la sera di san valentino il tuo ragazzo ti ha invitato ad una cena a lume di candela... Cerca un paio di scarpe con il tacco!</p>  <p>Per la festa di san valentino la tua ragazza ti ha invitato ad un pic-nic romantico... Cerca un paio di scarpe da ginnastica!</p> 

Scheda B
Hai bucato l'ultimo paio di calze! Corri in negozio a comprarne un paio nuovo.


Scheda B
Sta arrivando la primavera e vuoi regalarti un nuovo paio di occhiali da sole. Vai in un negozio di ottica e prova qualche paio.


Tenendo presente che gli studenti cinesi non sempre amano lavorare in gruppo e che alcuni non sono molto disponibili al confronto con gli italiani, abbiamo ideato questo task di coppia per testare la loro capacità organizzativa e dar loro la possibilità di esprimersi ciascuno con i propri mezzi. Dopo che i ragazzi avevano scelto il compagno con cui avrebbero lavorato, l'insegnante ha assegnato il compito, dando a ogni coppia una delle seguenti tessere che riportavano la situazione e il problema da risolvere.

Scheda B
È il compleanno di un tuo amico e ti ha invitato alla sua festa. Non hai niente di nuovo da indossare. Compra un nuovo maglione.


Scheda B
Ti sei iscritto in piscina e devi comprare tutto il necessario (costume, cuffia, occhialini ecc.)


Scheda B
Sei sempre in giro e non sai mai dove mettere le tue cose. Che ne dici di una nuova borsa?


Una volta accertato che gli studenti avessero ben chiaro quale fosse il compito, l'insegnante ha ricordato che, affinché il task fosse ritenuto

svolto correttamente (e desse quindi diritto al timbro sul Passaporto della lingua italiana), avrebbero dovuto parlare con un commesso in italiano e registrare l'audio della conversazione. L'insegnante avrebbe ritenuto il task svolto con successo solo se la conservazione registrata fosse stata autentica, interamente in lingua italiana, se entrambi gli studenti avessero interagito e avessero raccolto tutte le informazioni richieste nella scheda C; la scheda, insieme al file audio, doveva essere consegnata il giorno prestabilito.

Scheda C	
Completate la scheda con le informazioni richieste	
<i>Domanda</i>	<i>Risposta</i>
Prezzo	
Colori disponibili	
Materiale	
Taglia/numero	
Sconto	

Al termine del task, tutti i file audio sono stati ascoltati con interesse dalla classe. Si è deciso di fare oggetto di focalizzazione gli strumenti linguistici utilizzati per svolgere alcune funzioni comunicative (chiedere il prezzo, la taglia, i colori e i modelli; esprimere gusti e preferenze; fare confronti; contrattare per ottenere uno sconto), ma anche il registro e l'intonazione più appropriati.

Le risposte date dai commessi hanno offerto la possibilità di fare anche un focus linguistico mirato su alcune espressioni lessicali e strutture morfosintattiche funzionali alla comunicazione presenti nel parlato reale e spontaneo (ad esempio, l'uso di *magari*, i comparativi, il condizionale ecc.).

L'interlingua dei cinesi in interazione ha fornito ulteriore materiale che è diventato oggetto di riflessione. In particolare le espressioni con errori utilizzate dagli apprendenti hanno dato l'opportunità di rivedere argomenti linguistici già affrontati in precedenza, ma non ancora ben assimilati (ad esempio, gli articoli determinativi, l'uso di *troppolmolto*, l'accordo nominale).

3. Osservazioni conclusive

Prima di presentare le nostre riflessioni conclusive, ci sembra opportuno ricordare che, dovendo rispettare un sillabo prestabilito per garantire la preparazione agli esami di certificazione Cert.it livello B1 e Cert.it livello B2, la nostra didattica non è stata completamente TB, ma può essere più correttamente definita come TS (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.2). Inoltre, il nostro non è uno studio sperimentale, e pertanto non ci permette di verificare se le attività didattiche proposte abbiano accresciuto l'efficacia dell'intervento didattico. Possiamo tuttavia constatare che gli studenti hanno progressivamente compreso l'utilità dei task, dimostrando curiosità e interesse. Infatti, alla fine di ogni task gli studenti compilavano un questionario di autovalutazione e, a giudicare dai riscontri positivi e dal coinvolgimento degli studenti nelle attività svolte sia in classe che fuori, possiamo ritenere molto positiva l'esperienza del corso di italiano integrato con i task che abbiamo descritto. Dai commenti degli studenti è emerso che la maggior parte di loro ha apprezzato questo tipo di attività perché l'ha giudicata utile per entrare in contatto con la cultura italiana e per imparare «nuove parole in modo divertente». Se da un lato da alcuni commenti si ricava che le attività sono risultate impegnative («le domande sono difficili», «è positivo ma è troppo lungo», «troppo complicato»), dall'altro, la maggior parte degli studenti ha affermato di preferire questo tipo di attività rispetto allo studio focalizzato sul lessico e sulla grammatica, perché in questo modo si sentono più attivi e motivati tanto da affermare, per esempio, «sono abituata a studiare la lingua in modo pesante, ma mi piace la lezione più vivida». Inoltre, l'attività sembra avere per loro una ricaduta pratica nella vita quotidiana, come sottolinea lo studente che afferma «ora so cosa dire quando entro in un negozio».

Sicuramente, il fatto che gli studenti si trovassero in un contesto di apprendimento di L2 e avessero la possibilità di interagire frequentemente con italiani madrelingua, risultando così esposti a input linguistico ricco e vario, ha contribuito al successo dell'esperienza. Ciò ci incoraggia ad affermare che il task è uno strumento molto utile in quanto prevede un uso comunicativo e autentico della lingua e risponde maggiormente ai bisogni e alle peculiarità di apprendenti che scelgono di studiare in Italia e che dovranno necessariamente integrarsi di più. Inoltre può essere applicato con efficaci risultati anche nell'insegnamento ad apprendenti sinofoni di livello A1 senza farsi condizionare dagli stereotipi, purtroppo ancora molto diffusi (discussi all'inizio di questo contributo), sulle loro preferenze di

apprendimento. Nel nostro caso, la didattica per task ha aiutato gli studenti sinofoni a modificare il loro approccio all'apprendimento della L2 e li ha avvicinati di più alla cultura italiana.

A partire dalla nostra esperienza positiva riteniamo di poter invitare i colleghi a provare la didattica con i task anche con gli studenti cinesi di livello principiante già dopo le prime ore di corso (del resto, già al loro arrivo in Italia prendere un taxi, un treno o un autobus per raggiungere l'alloggio sono dei task!). Il docente che vuole adottare una didattica di questo tipo deve solo scegliere di farlo, preparare il materiale in base ai bisogni dei suoi studenti e considerare le loro caratteristiche come una risorsa da valorizzare piuttosto che un limite.

Bibliografia

ALBERGONI S., CAPPARELLA G., MASTROCESARE D., MONESI O., *Chicchi di sorriso: 'Marco Polo' a Roma Tre*, in «La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo», a cura di E. Bonvino, S. Rastelli, Pavia University Press, Pavia 2011.

BONVINO E., RASTELLI S., *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia 2011.

CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La nuova Italia-Le Monnier, Firenze 2002.

D'ANNUNZIO B., *Lo studente di origine cinese. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra Edizioni, Perugia 2009.

HUANG H., MARIGO M., OMODEO M., *Le metodologie didattiche in Cina*, COSPE, Firenze 2004.

HU, R. *Task-Based Language Teaching: Responses from Chinese Teachers of English*, in «TESL-EJ. Teaching English as a Second or a Foreign Language», 16, 4, 2013, pp. 1-21, <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/ej64a1/>> (ultimo accesso: 04/10/2018).

INGRASSIA M., *La didattica del Task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni*, in «ItalianoLinguaDue», 2, 2014, pp. 379-399.

MATTEINI I., *Modelli operativi, culture dell'apprendimento e studenti cinesi*, in «Bollettino Itals», X, XLVII, 2012, <http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=728> (ultimo accesso: 04/10/2018).

PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998.

PEI C., *Task-based language teaching in classrooms: a study of Chinese EFL teachers*, in «CELEA Journal», 31, 6, 2008, pp. 102-112. <<http://www.celea.org.cn/teic/82/82-102.pdf>> (ultimo accesso: 04/10/2018).

VALENTINI A., *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini Studio, Milano 1992.

WANG T., *Understanding Chinese Culture and Learning*, University of Canberra Press, Canberra 2006.

XIONGYONG C., *Perceptions and Implementation of Task-based Language Teaching among Secondary School EFL Teachers in China*, in «International Journal of Business and Social Science», 2, 24, 2011, pp. 292-302, <http://ijbssnet.com/journals/Vol_2_No_24_Special_Issue_December_2011/32.pdf> (ultimo accesso: 04/10/2018).

Appendice

Questionario 1

Data: Sesso: M/F Età: Paese di origine:	日期 性别 男/女 年龄 国籍
A. Background Esperienze educative e professionali	A. 背景
1. Qual è il tuo titolo di studio? a. Diploma scuola superiore b. Laurea c. Diploma post laurea d. Master e. Dottorato f. Altro _____	1. 你的教育水平是什么? a. 高中毕业 b. 本科毕业 c. 硕士毕业 d. 本科或者硕士后的进修课程 e. 博士毕业 f. 其他_____
2. Lavoravi nel tuo paese di origine? a. Sì b. No	2. 你之前在中国工作吗? a. 工作 b. 不工作
3. Se sì, che lavoro svolgevi? _____	3. 如果工作过, 请填写职业 _____
4. Oltre alla lingua materna quante e quali lingue conosci? a. Nessuna b. Una _____ c. Due _____ d. Più di due _____	4. 除了母语, 你还说几种语言, 请指出哪种 a. 0 b. 一种 _____ c. 两种 _____ d. 多余两种 _____
5. È la prima volta che vivi all'estero? a. Sì b. No	5. 这是你第一次在国外生活吗? a. 工作 b. 不工作
6. Se sì, dove hai vissuto e per quanto tempo? _____ a. Meno di 3 mesi b. Da 3 mesi a 6 mesi c. Da 6 mesi a 1 anno d. Più di un anno e. Altro _____	6. 如果在外国生活过, 请指出在哪个国家 _____ 请指出在此国家生活多久 了 _____ a. 少于三个月 b. 三个月到六个月 c. 六个月到一年 d. 多余一年 e. 其他

<p>7. Per quale motivo sei in Italia? (massimo due risposte)</p> <p>a. Per lavoro</p> <p>b. Per studio</p> <p>c. Per seguire la famiglia/amici</p> <p>d. Per motivi religiosi/politici</p> <p>e. Altro _____</p>	<p>7. 你来意大利的原因是? (最多两个选择)</p> <p>a. 工作</p> <p>b. 学习</p> <p>c. 家庭团聚或者朋友在这里</p> <p>d. 宗教信仰或者政治原因</p> <p>e. 其他原因_____</p>
<p>B. Vita in Italia</p>	<p>B. 在意大利的生活情况</p>
<p>8. Da quanto tempo sei in Italia?</p> <p>a. Meno di 1 mese</p> <p>b. Da 3 mesi a 6 mesi</p> <p>c. Da 6 mesi a 1 anno</p> <p>d. Più di un anno</p> <p>e. Altro _____</p>	<p>8. 你来意大利多久了?</p> <p>a. 少于一个月</p> <p>b. 三个月到六个月</p> <p>c. 6个月到一年</p> <p>d. 多余一年</p> <p>e. 其他_____</p>
<p>9. Arrivato/a in Italia è stato difficile?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>9. 申请来意大利很难吗?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>10. Arrivato/a in Italia, i tuoi primi bisogni sono (metti in ordine d'importanza, dove 1 è il massimo e 7 il minimo)</p> <p>a. Trovare un lavoro</p> <p>b. Trovare casa</p> <p>c. Fare i documenti</p> <p>d. Imparare la lingua</p> <p>e. Fare nuove conoscenze</p> <p>f. Fare acquisti</p> <p>g. Imparare a muoversi in città</p>	<p>10. 来到意大利以后, 你首先的需求是什么 (请按照重要性排序 · 1 = 最重要 · 7 = 最不重要)</p> <p>a. 找工作</p> <p>b. 找房子</p> <p>c. 填写资料(办理居留等)</p> <p>d. 学习语言</p> <p>e. 学习新知识</p> <p>f. 购物</p> <p>g. 学习如何在城市里行走</p>
<p>11. Chi sono le persone che frequenti? (puoi dare più di una risposta)</p> <p>a. Non frequento nessuno</p> <p>b. Amici</p> <p>c. Parenti</p> <p>d. Altro _____</p>	<p>11. 你经常和谁在一起? (多选)</p> <p>a. 自己一个人</p> <p>b. 朋友</p> <p>c. 家人</p> <p>d. 其他_____</p>
<p>12. Da dove vengono le persone che frequenti? (puoi dare più di una risposta)</p> <p>a. Dal mio paese d'origine</p> <p>b. Da altri paesi</p> <p>c. Italiani</p>	<p>12. 这些人来自哪里? (多选)</p> <p>a. 同胞</p> <p>b. 其他国家</p> <p>c. 意大利人</p>

<p>13. Prima di venire in Italia conoscevi un po' l'italiano?</p> <p>a. Sì b. No</p>	<p>13. 来意大利前，你懂一点意大利语吗？</p> <p>a. 工作 b. 不工作</p>
<p>14. Se sì, come l'hai imparato? (puoi dare più di una risposta)</p> <p>a. Attraverso la televisione b. Frequentando un corso di lingue c. Attraverso dei parenti d. Parlando con amici e. Leggendo o studiando f. Altro _____</p>	<p>14. 如果是的话，那么你是如何学习的意大利语？(可以多选)</p> <p>a. 看电视 b. 上意大利语培训课程 c. 通过家人 d. 和朋友交流 e. 阅读和学习 f. 其他 _____</p>
<p>15. Qual è il tuo grado di conoscenza dell'italiano?</p> <p>a. Ascolto Nulla Poco Buona b. Parlato Nulla Poco Buona c. Lettura Nulla Poco Buona d. Scrittura Nulla Poco Buona</p>	<p>15. 你的意大利语水平是什么？</p> <p>a. 听力 一点不会 会一点 很好 b. 语 一点不会 会一点 很好 c. 阅读 一点不会 会一点 很好 d. 书写 一点不会 会一点 很好</p>
<p>16. Guardi la televisione italiana?</p> <p>a. Sì b. No</p>	<p>16. 你看意大利电视吗？</p> <p>a. 看 b. 不看</p>
<p>17. Leggi in italiano?</p> <p>a. Sì b. No</p>	<p>17. 你用意大利语阅读吗？</p> <p>a. 是的 b. 不</p>
<p>18. Scrivi in italiano?</p> <p>a. Sì b. No</p>	<p>18. 你用意大利语书写吗？</p> <p>a. 用 b. 不用</p>
<p>19. Quante ore al giorno parli in italiano?</p> <p>a. Meno di un'ora al giorno b. Tra 1 e 4 ore al giorno c. Tra 4 e 8 ore al giorno d. Più di 8 ore al giorno e. Mai f. Sempre</p>	<p>19. 你每天说几个小时的意大利语？</p> <p>a. 少于一个小时 b. 一到四个小时 c. 四到八个小时 d. 多余八个小时 e. 从不说意大利语 f. 总是说意大利语</p>

<p>20. Parli in italiano: (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. In casa b. A scuola c. Sul lavoro d. Con conoscenti italiani e. Con amici del paese d'origine f. Con altri amici stranieri g. Sempre h. Mai i. Altro _____ 	<p>20. 你在哪里说意大利语？(多选)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 在家 b. 在学校 c. 工作上 d. 和认识的意大利人 e. 和同胞 f. 和其他外国友人 g. 总是 h. 从不说 i. 其他 _____
<p>21. Quante ore al giorno parli la tua lingua materna?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Meno di un'ora al giorno b. Tra una e quattro ore al giorno c. Tra quattro e otto ore al giorno d. Più di otto ore al giorno e. Mai f. Sempre 	<p>21. 你每天说多长时间的母语？</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 少于一个小时 b. 一到四个小时 c. 四到八个小时 d. 多余八个小时 e. 从不说意大利语 f. 总是说意大利语
<p>22. Parli la tua lingua materna: (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Mai b. In casa c. A scuola d. Sul posto di lavoro e. Con amici del paese d'origine f. Con italiani che conoscono la lingua g. Sempre h. Altro _____ i. Mai 	<p>22. 你在哪里说母语？(多选)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 从不说 b. 在家 c. 在学校 d. 工作上 e. 和同胞 f. 和说我母语的意大利人 g. 总是 h. 其他 _____ i. 从不说
<p>23. Durante il soggiorno in Italia vorrei (indicare al massimo 3 risposte)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Fare shopping b. Visitare i monumenti di Roma c. Viaggiare in Europa d. Stare a casa e. Provare cibi nuovi f. Fare amicizie con italiani g. Frequentare persone del mio paese h. Altro _____ 	<p>23. 你在意大利想做什么？</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 购物 b. 在罗马旅游 c. 在欧洲旅游 d. 在家 e. 尝试新的食物 f. 和意大利人交朋友 g. 和同胞在一起 h. 其他

<p>24. Nel tempo libero mi piace (indicare al massimo 3 risposte)</p> <p>a. Dormire b. Fare sport c. Andare in discoteca d. Andare al cinema e. Usare il pc f. Uscire con gli amici g. Conoscere posti nuovi h. Guardare la tv i. Leggere un libro l. Andare ai concerti m. Andare a teatro n. Cucinare o. Altro _____</p>	<p>24. 业余时间你喜欢做什么？（最多选三个）</p> <p>a. 睡觉 b. 运动 c. 蹦迪 d. 去电影院 e. 使用电脑 f. 和朋友出去 g. 认识新的地方 h. 看电视 i. 读书 l. 去演唱会 m. 去剧院 n. 做饭 o. 其他 _____</p>
<p>C. Necessità linguistiche e culturali</p>	<p>C. 语言和文化方面的需求</p>
<p>25. Perché ti sei iscritto a questo corso di italiano? (metti in ordine d'importanza, 1 è molto importante e 5 per niente)</p> <p>a. Per imparare a comunicare _____ b. Per imparare a capire _____ c. Per imparare un linguaggio specifico _____ d. Per imparare la grammatica _____ e. Per imparare a scrivere _____</p>	<p>25. 为什么你注册这个语言课程(请按照重要性·排列以下原因·1 = 最重要·5 = 最不重要)</p> <p>a. 以交流为目的 b. 为了明白意大利语 c. 为了学习专业用语 d. 为了学习语法 e. 为了学习书写</p>
<p>26. Che tipo di italiano vorresti studiare in questo corso? (puoi dare più di una risposta)</p> <p>a. La lingua di tutti i giorni b. La lingua dei giornali e della televisione c. La lingua specifica del mio studio/ lavoro d. La lingua della cultura e. Altro _____</p>	<p>26. 你想学习哪种意大利语？（多选）</p> <p>a. 日常用语 b. 新闻与电视用语 c. 学习或者工作的相关用语 d. 文化语言 e. 其他</p>
<p>27. Quali materiali ti piacerebbe usare di più a lezione? (puoi dare più di una risposta)</p> <p>a. Libri b. Computer c. Registratori d. Audio e. Video f. Altro _____</p>	<p>27. 你上课喜欢用哪种资料？（可以多选）</p> <p>a. 书籍 b. 电脑 c. 录音 d. 磁带 e. 视频 f. 其他 _____</p>

<p>28. Alla fine del corso vorrei: (metti in ordine d'importanza dove 1 è il massimo e 4 è il minimo)</p> <p>a. Parlare con gli italiani b. Seguire e capire le lezioni all'università/all'accademia c. Scrivere testi in italiano per scopi diversi d. Conoscere e capire la cultura italiana</p>	<p>28. 课程结束时，你希望达到什么样的目的？(请按照顺序排列，1 = 最重要，4 = 最不重要)</p> <p>a. 和意大利人交流 b. 听懂大学课程 c. 用意大利语书写 d. 认识懂得意大利文化</p>
<p>29. Sei in Italia da pochi giorni:</p> <p>a. Cosa hai mangiato? _____</p> <p>b. Cosa hai comprato? _____</p> <p>c. Qual è la prima cosa che hai fatto? _____</p>	<p>29. 你刚刚来意大利几天的时候</p> <p>a. 你吃什么？ _____</p> <p>b. 你买什么？ _____</p> <p>c. 你做的第一件事是什么？ _____</p>
<p>30. Il ristorante sotto casa tua stasera fa l'inaugurazione e tu sei stato invitato, cosa fai?</p> <p>a. Ci vai con i tuoi amici b. Ci vai anche se sei da solo c. Rifiuti l'invito con una scusa d. Non ci vai assolutamente e. Vai a vedere e se ti piace resti</p>	<p>30. 假设你家楼下的饭店今晚开业，你被邀请，你会做什么？</p> <p>a. 你和你的朋友一起去 b. 自己一个人去 c. 找借口不去 d. 无论如何就是不去 e. 去看看，如果喜欢就留下</p>

Questionario 2

<p>Data: Sesso: M / F Età: Paese di origine:</p>
<p>A. Vita in Italia</p>
<p>1. Da quanto tempo sei in Italia?</p> <p>a. Meno di 1 mese b. Da 3 mesi a 6 mesi c. Da 6 mesi a 1 anno d. Più di un anno e. Altro _____</p>
<p>2. Durante i mesi in Italia è stato difficile _____ _____ _____</p>

<p>3. In questi mesi in Italia hai avuto bisogno di (metti in ordine d'importanza da 1 a 7, 1 = massimo 7 = minimo):</p> <ul style="list-style-type: none">a. Trovare un lavorob. Trovare casac. Fare i documentid. Imparare la linguae. Fare nuove conoscenzef. Fare acquistig. Imparare a muoversi in città
<p>4. Chi sono le persone che frequenti? (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none">a. Non frequento nessunob. Amicic. Parentid. Altro _____
<p>5. Da dove vengono le persone che frequenti? (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none">a. Dal mio paese d'origineb. Da altri paesic. Italiani
<p>B. L'esperienza dell'apprendente</p>
<p>6. Dopo il corso di lingua qual è il tuo grado di conoscenza dell'italiano?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Ascolto Nulla Poco Buonab. Parlato Nulla Poco Buonac. Lettura Nulla Poco Buonad. Scrittura Nulla Poco Buona
<p>7. Guardi la televisione italiana?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Sìb. No
<p>8. Leggi in italiano?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Sìb. No
<p>9. Scrivi in italiano?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Sìb. No
<p>10. Quante ore al giorno parli in italiano?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Meno di un'ora al giornob. Tra 1 e 4 ore al giornoc. Tra 4 e 8 ore al giornod. Più di 8 ore al giornoe. Maif. Sempre

<p>11. Parli in italiano: (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none">a. In casab. A scuolac. Sul lavorod. Con conoscenti italianie. Con amici del paese d'originef. Con altri amici stranierig. Sempreh. Maii. Altro _____
<p>12. Quante ore al giorno parli la tua lingua materna?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Meno di un'ora al giornob. Tra una e quattro ore al giornoc. Tra quattro e otto ore al giornod. Più di otto ore al giornoe. Maif. Sempre
<p>13. Parli la tua lingua materna: (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none">a. Maib. In casac. A scuolad. Sul posto di lavoroe. Con amici del paese d'originef. Con italiani che conoscono la linguag. Sempreh. Altro _____
<p>C. Necessità linguistiche e culturali</p>
<p>14. Perché ti sei iscritto a questo corso di italiano? (metti in ordine d'importanza da 1 a 5, 1 = massimo 5 = minimo):</p> <ul style="list-style-type: none">a. Per imparare a comunicareb. Per imparare a capirec. Per imparare un linguaggio specificod. Per imparare la grammaticae. Per imparare a scrivere
<p>15. Che tipo di italiano hai imparato in questo corso? (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none">a. La lingua di tutti i giornib. La lingua dei giornali e della televisionec. La lingua specifica del mio studio/ lavorod. La lingua della culturae. Altro _____

<p>16. Quali materiali hai usato di più a lezione? (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none">a. Librib. Computerc. Registratorid. Audioe. Videof. Altro _____
<p>17. Dopo il corso sei capace di: (metti in ordine d'importanza da 1 a 4, 1 = massimo 4 = minimo):</p> <ul style="list-style-type: none">a. Parlare con gli italianib. Seguire e capire le lezioni all'università/all'accademiac. Scrivere testi in italiano per scopi diversid. Conoscere e capire la cultura italianae. Altro _____
<p>18. In questi mesi in Italia: (puoi dare più di una risposta)</p> <ul style="list-style-type: none">a. Hai preso in affitto una casab. Hai visitato i monumentic. Hai viaggiato in Italia o in Europad. Hai mangiato cibi italianie. Hai conosciuto italianif. Hai letto un libro o il giornale italianog. Hai visto un film in italianoh. Sei uscito/a con gli amici del tuo paesei. Sei uscito/a con italianij. Sei andato/a alla posta, in banca, in questura ecc.k. Sei andato dal dottorel. Sei andato in ospedalem. Hai usato i mezzi pubblicin. Sei rimasto/a casa
<p>19. Il ristorante sotto casa tua stasera fa l'inaugurazione e tu sei stato invitato, cosa fai?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Ci vai con i tuoi amicib. Ci vai anche se sei da soloc. Rifiuti l'invito con una scusad. Non ci vai assolutamentee. Vai a vedere e se ti piace resti
<p>D. Io e l'Italiano</p>

20. Da quando sei in Italia hai usato la lingua per (puoi dare più di una risposta)
- a. ordinare al ristorante o al bar
 - b. organizzare un viaggio, prenotare una vacanza
 - c. interagire in un negozio (chiedere il prezzo, la quantità...)
 - d. chiedere informazioni negli uffici pubblici (posta, banca, questura ecc.)
 - e. scrivere mail o messaggi al cellulare
 - f. interagire al telefono
 - g. conoscere italiani
 - h. cercare informazioni su internet
 - i. invitare e accettare/rifiutare un invito
 - j. raccontare e scrivere un fatto del passato
 - k. esprimere un'opinione
 - l. esprimere accordo o disaccordo
 - m. esprimere sentimenti, speranze, stati d'animo o volontà
 - n. esprimere ipotesi reali o possibili nel presente
 - o. leggere e scrivere una recensione
 - p. altro _____

Claudia Cremasco, Veronica Rossi

*Riflessioni e proposte didattiche sull'apprendimento linguistico
attraverso i task nei programmi di study abroad*

«All true learning is experience, everything else is just information»

Albert Einstein

1. *Introduzione*

Questo lavoro nasce da una riflessione sulle difficoltà e i bisogni linguistici degli studenti iscritti a un'università americana che partecipano ai programmi di *study abroad* nel nostro paese. La maggior parte di questi studenti trova poche occasioni per usare la L2 in situazioni reali e non raggiunge un livello linguistico tale da consentire un'effettiva immersione nel contesto culturale in cui vive per il periodo del soggiorno all'estero. Per affrontare efficacemente queste difficoltà abbiamo creato e sperimentato una serie di materiali didattici realizzati in ottica TB che hanno la funzione di costruire un ponte tra il lavoro svolto nella classe di lingua e la realtà esterna. In questo articolo verranno analizzate le caratteristiche di questa tipologia di apprendenti, le loro difficoltà, le aspettative e i bisogni; spiegheremo perché abbiamo scelto di impostare il nostro lavoro secondo la prospettiva TB e come abbiamo proceduto concretamente; illustreremo, infine, alcuni esempi pratici di task sperimentati nei nostri corsi di lingua.

2. *L'analisi dei bisogni*

2.1. *Il profilo degli apprendenti nei programmi di study abroad*

Gli studenti iscritti all'università negli Stati Uniti hanno l'opportunità di partecipare a un progetto di *study abroad* come parte del loro *curriculum* accademico. La maggior parte delle università statunitensi e le istituzioni governative incoraggiano queste esperienze all'estero ritenendole un momento di crescita

fondamentale nella formazione degli studenti (Dolci, 2015: 11-12)¹.

Questi programmi di studio all'estero coinvolgono soprattutto studenti di livello *undergraduate*² che hanno un'età compresa tra i 19 e i 22 anni e sono iscritti al secondo, terzo o quarto anno (Dolci, 2015: 14).

I programmi di *study abroad* presentano caratteristiche diverse a seconda della durata del soggiorno all'estero, dell'organizzazione generale e del corso di studi dello studente; per semplificare, quelli che coinvolgono l'Italia si possono suddividere in tre gruppi:

- a) visite brevi (dalle due alle sei settimane) che si svolgono nei periodi di pausa tra un semestre e l'altro o durante i mesi estivi: vengono organizzati corsi e attività culturali finalizzati all'approfondimento dell'ambito di studi prescelto dagli studenti e non sempre è prevista la frequenza di un corso di lingua;
- b) soggiorni di uno o due semestri (settembre-dicembre/gennaio-aprile) in cui gli studenti frequentano corsi universitari che corrispondono al loro piano di studi negli Stati Uniti: tutti i corsi e gli esami sono in inglese, ma nella maggior parte dei casi parallelamente alle lezioni accademiche gli studenti seguono un corso di italiano che può avere un numero di ore variabile da 12 a 120;
- c) soggiorni di uno o due semestri per studenti che nella loro università negli Stati Uniti fanno un *major* o un *minor* in italiano³: in questo caso c'è una maggiore attenzione all'aspetto linguistico e quindi, oltre alle lezioni di lingua, gli studenti possono anche frequentare corsi accademici in italiano.

Durante il soggiorno all'estero è possibile per gli studenti frequentare i corsi presso una sede distaccata del loro ateneo, oppure in altre istituzioni

¹ L'American Council of Education (ACE) sostiene che: «One of the fundamental duties of U.S. higher education is to prepare students for productive and responsible citizenship. In the early 21st century, this means preparing students to live and work in a society that increasingly operates across international borders» (ACE, 2012: 3).

² Nel sistema educativo americano i corsi di livello *undergraduate* rappresentano il primo livello di istruzione universitaria dopo il diploma di scuola superiore.

³ Nel sistema universitario americano i corsi che gli studenti devono frequentare per conseguire un *bachelor* – laurea di primo livello – possono essere divisi in tre categorie: *general education*, ossia corsi di cultura generale; *field of concentration* o *major*, che comprende i corsi della disciplina in cui lo studente ha deciso di specializzarsi; *electives*, ossia corsi a scelta libera. La scelta della disciplina di specializzazione, cioè del *major*, non deve necessariamente essere fatta all'inizio del corso di studi. In molte università è incoraggiata anche la scelta di un *minor*, ossia di una seconda disciplina da approfondire, anche se ovviamente a un grado minore rispetto al *major*.

estere che abbiano accordi con la loro università. In questo secondo caso gli studenti ottengono comunque dei crediti che vengono loro riconosciuti dall'università di appartenenza. In un sistema educativo come quello statunitense, in cui l'organizzazione accademica prevede tempi rigidi e costi elevati, la possibilità di proseguire il percorso di studi senza interruzioni una volta rientrati negli Stati Uniti è un fattore determinante per la diffusione di questi programmi di studio.

Nella nostra esperienza come docenti di italiano L2 abbiamo riscontrato alcune difficoltà specifiche che accomunano questi studenti e che possono ostacolare l'apprendimento dell'italiano. Alla distanza tipologica che separa inglese e italiano si somma una molteplicità di elementi che contribuiscono ad allungare i tempi di apprendimento della L2 da parte di questi studenti. Lungi dall'essere esaustive, sentiamo comunque il bisogno di elencare alcuni punti su cui vale la pena riflettere.

- Con l'inglese si può fare tutto

Gli studenti non devono ricorrere all'italiano per comunicare perché l'inglese è una lingua molto diffusa e questo, se da una parte costituisce un vantaggio perché permette di soddisfare senza problemi i propri bisogni contingenti, dall'altra ha un effetto negativo sulla motivazione all'apprendimento e all'uso della L2, che viene percepita come inutile.

- Poca lingua italiana

La maggior parte dei programmi di studio all'estero promossi dalle università statunitensi prevede corsi di italiano di 40-60 ore per semestre. Il contatto con l'italiano si limita a queste ore di lingua, dato che tutte le discipline si studiano in inglese. Per questa ragione è difficile tracciare un confine chiaro tra L2 e LS in rapporto all'apprendimento degli studenti americani all'estero (Carloni, 2015: 23). Anche all'interno del corso di italiano, poi, trattandosi di classi monolingui, non c'è un'autentica motivazione all'uso della L2 e sta all'insegnante trovare le strategie per spingere gli studenti a servirsi dell'italiano per comunicare.

- Come negli Stati Uniti

Gli studenti vivono in un contesto sia domestico che accademico che corrisponde all'ambiente a cui sono abituati negli Stati Uniti: condividono l'appartamento con i compagni di corso, fanno attività organizzate dall'università e anche nel tempo libero restano spesso tra di loro. Difficilmente partecipano alla vita sociale della comunità linguistico-culturale in cui si trovano. Molte organizzazioni propongono agli studenti la condivisione dell'ambiente domestico con una famiglia italiana o con coetanei italiani. Se si escludono i *language programs*, ovvero quei programmi specificamente finalizzati all'apprendimento

della lingua, solo il 26% degli studenti sceglie di vivere con coetanei o in famiglie italiane, nonostante la maggior parte delle università offra la possibilità di fare questa esperienza (Schneider, 2013: 28-29). Un altro elemento che concorre a ridurre le occasioni d'interazione degli studenti con l'ambiente italiano è la loro abitudine di viaggiare fuori dall'Italia nel tempo libero (Schneider, 2013: 41). I programmi di *study abroad* non riescono insomma a rompere la cosiddetta *American bubble* (Schneider, 2013: 41) – un ambiente fatto di cose conosciute e rassicuranti – dalla quale gli studenti americani sono generalmente protetti ma anche isolati.

- L'Italia degli stereotipi

Per gli studenti è difficile superare gli stereotipi sulla cultura del paese ospitante. Gli studenti in mobilità che si trovano a confrontarsi con una lingua e una cultura diverse vivono un sentimento ambivalente: si sentono parte del nuovo ambiente sociale, ma nello stesso tempo se ne sentono esclusi a causa della loro inadeguatezza linguistica (Baldini, 2015: 39). Un altro fattore da tenere in considerazione, perché gioca un ruolo decisivo nel processo di conoscenza interculturale, è l'appartenenza di questi studenti a una cultura dominante che è molto presente anche in Italia. La riuscita dei programmi di *study abroad* dipende dall'attiva adesione degli studenti alla nuova realtà e da uno sforzo importante dal punto di vista dell'apprendimento (Baldini, 2015: 39).

2.2. *Il contesto*

Le attività didattiche che presenteremo sono state sperimentate con gli studenti del progetto *Arcadia e Villanova University* presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Roma Tre e con quelli di *Oklahoma University* presso *Academic Initiatives Abroad* a Roma.

Gli studenti *Arcadia e Villanova* frequentano un corso di lingua italiana che prevede circa 75 ore così suddivise:

- corso intensivo obbligatorio (20 ore da svolgere nell'arco di due settimane con una frequenza quotidiana di due ore circa);
- corso estensivo non obbligatorio che vale tre crediti (55 ore circa da svolgere in tre mesi con incontri bisettimanali della durata di due ore).

I materiali oggetto del presente studio sono stati sperimentati nella parte intensiva del corso, nella quale sono stati adottati i principi del TBLT.

Gli studenti di *Oklahoma University* frequentano invece un corso d'italiano che si svolge durante tutto il semestre e che prevede circa 50 ore di lezione

suddivise in tre incontri settimanali della durata di un'ora e mezza circa. Tutto il corso è organizzato in prospettiva TB.

2.3. La rilevazione dei bisogni specifici

Per supportare la motivazione degli studenti e spingerli all'uso dell'italiano abbiamo deciso di basare la nostra programmazione didattica sui task. Per determinare l'azione didattica era necessario verificare quali fossero le esigenze degli studenti al loro arrivo in Italia; perciò è stato somministrato un questionario volto a rilevare i loro bisogni. Gli studenti hanno manifestato il desiderio di fare la spesa al supermercato, fare acquisti nei negozi, viaggiare, conoscere italiani, uscire con gli amici, sapersi orientare e muovere per la città, mangiare qualcosa di tipico, scoprire la città e i suoi monumenti e musei. Sulla base dei risultati emersi in seguito all'analisi dei dati, è stato possibile ideare una serie di task che risultassero utili per fare fronte ad alcuni di questi bisogni usando la lingua italiana al posto dell'inglese. Analizzando i questionari ci siamo rese conto però che esiste un divario tra le aspettative espresse dagli studenti, i loro bisogni reali e le loro effettive possibilità di imparare. Nell'analisi dei bisogni il docente deve tenere conto delle necessità manifestate dagli studenti, ma anche basarsi sulla propria esperienza didattica perché molto spesso gli studenti non hanno idea di quali saranno i loro bisogni linguistici futuri, né consapevolezza dei meccanismi che regolano l'apprendimento (Long, 2015: 102). Combinando i dati emersi dal questionario e le nostre riflessioni come insegnanti, abbiamo elaborato alcuni task strutturati in modo da favorire l'uso dell'italiano in contesti autentici per scopi concreti.

3. La proposta didattica

3.1. Motivazione della proposta: perché usare i task

Tutti coloro che si occupano di *study abroad* si sono trovati a dover affrontare le problematiche che abbiamo evidenziato nei paragrafi precedenti. Di volta in volta le istituzioni accademiche che lavorano in questo ambito hanno sperimentato soluzioni diverse che puntano a un approccio interculturale.

La nostra proposta didattica si è basata sull'uso dei task a partire dalla convinzione che questo ci avrebbe aiutate a:

- a) incoraggiare l'osservazione e l'ascolto della realtà circostante per ottenere una maggiore apertura verso il nuovo;
- b) spingere all'uso della lingua anche fuori dalla classe partendo da una maggiore consapevolezza di quello che gli studenti sanno e possono fare con l'italiano;
- c) stimolare la curiosità verso la componente culturale;
- d) favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative.

Il task secondo noi rappresenta uno strumento efficace per raggiungere questi scopi in un contesto di insegnamento/apprendimento come quello che abbiamo descritto. In particolare, per noi il task costituisce una risorsa didattica imprescindibile perché (si veda anche Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume):

- a) ha un obiettivo extralinguistico: attraverso lo svolgimento del compito gli studenti acquisiscono competenze non solo linguistiche ma anche pragmatiche e cognitive trasferibili ad altri ambiti del sapere;
- b) la lingua viene usata per veicolare significati: per portare a termine il compito non è determinante la correttezza formale, perché ciò che conta è l'efficacia della comunicazione;
- c) gli studenti fanno un lavoro di tipo esperienziale: il compito promuove l'interazione attiva degli studenti in contesti reali e li spinge a usare la lingua in modo autentico per raggiungere uno scopo;
- d) è un'attività che contribuisce a migliorare la competenza linguistica: gli studenti avvertono la mancanza di parole, strutture, forme grammaticali necessarie per concludere il compito e ciò li porta a riflettere sulla lingua e a fare progressi;
- e) è un'attività collaborativa: gli studenti lavorano in coppie o gruppi e condividono conoscenze e competenze pregresse per portare a termine il compito;
- f) contribuisce a creare e sostenere la motivazione: gli studenti sono coinvolti in un'attività reale che ha uno scopo concreto. L'insegnante ha un ruolo marginale, agisce come facilitatore perché gli studenti sono coinvolti in prima persona e l'output che elaborano è il risultato delle loro scelte strategiche, conoscenze e competenze linguistiche pragmatiche e cognitive.

3.2. *Un esempio di realizzazione*

Il CLA di Roma Tre, per migliorare l'offerta didattica rivolta agli studenti dei progetti *Arcadia* e *Villanova University*, ha pubblicato un bando di concorso per la realizzazione di materiali didattici in prospettiva TB. Qui di seguito illustreremo alcuni esempi pratici di attività da noi create per questo progetto e usate anche da altri docenti nei vari corsi tenuti al CLA.

Partendo dall'analisi dei bisogni abbiamo estrapolato una serie di temi sui quali costruire un percorso TB, che possiamo riassumere così:

- Conoscenza dell'Italia
- In viaggio
- Made in Italy

Il primo filone è utile per dare agli studenti conoscenze pratiche rispetto alla geografia dell'Italia, della città dove vivono e del quartiere in cui frequentano l'università. L'idea è quella di farli entrare in contatto con una Roma più autentica e meno turistica e di incoraggiarli a visitare città italiane ricche di storia e cultura che restano fuori dai classici itinerari turistici. Da questo filone presentiamo il task 'Matera', che verrà illustrato dettagliatamente nelle prossime pagine; i materiali relativi agli altri due task sono consultabili in [Appendice](#). Il secondo tema, quello del viaggio, è stato declinato nei suoi tratti più pragmatici, come ad esempio: prendere un treno regionale, comprare un biglietto alla stazione e prendere un taxi. Da questo secondo filone proponiamo il task 'Prendere un taxi'. Infine, l'ultima tematica della nostra proposta didattica riguarda il *Made in Italy* inteso come scoperta dei prodotti alimentari tipici e dei negozi dove fare acquisti. Da qui è nato il task 'Eataly'.

Questi temi non vanno intesi come elementi isolati; sono invece strettamente legati gli uni agli altri perché nella nostra idea la didattica deve avere un andamento a spirale in cui ci sia un rimando costante dal punto di vista lessicale da un'attività all'altra.

Ogni task è introdotto da una scheda didattica che spiega obiettivi, svolgimento, modalità di lavoro, materiali usati e prodotti elaborati dagli studenti, e che è basata sul «framework for describing tasks» proposto da Ellis (2003: 21).

Tab. 1 – *Framework for describing tasks* (da Ellis, 2003: 21).

Caratteristiche	Descrizione
Goal	Scopo generale del task
Input	Le informazioni verbali e/o non verbali fornite dal task e per il task: un'immagine, una mappa, un video, un testo scritto ecc.
Condizioni	Il modo in cui le informazioni – l'input – vengono presentate (condivise o separate) Il modo in cui vengono usate (per ottenere un risultato convergente o divergente)
Procedure	Le procedure scelte per lo svolgimento del task: lavoro di gruppo, individuale o a coppie, con o senza tempo per pianificare il risultato
Outcome previsti	
Prodotto	Il prodotto che deriva dal compimento del task; il risultato può essere aperto o chiuso
Processo	I processi cognitivi e linguistici che il task dovrebbe generare

Abbiamo preso come riferimento il *framework* di Ellis perché si presenta come uno strumento utile dal punto di vista pratico e perché include tutti gli aspetti che riguardano la progettazione e la realizzazione del task. Rispetto all'originale abbiamo aggiunto una sezione dedicata allo svolgimento dell'attività perché fossero maggiormente chiari e fruibili lo sviluppo e l'esecuzione del compito. I task, poi, sono di solito introdotti da attività ludiche che servono per attivare il lessico e le forme linguistiche, che comunque stimolano l'attenzione e l'osservazione di fenomeni linguistici, ma non compaiono in questa trattazione.

Nella [tabella 2](#) si trova la scheda relativa al task 'Matera', che di seguito viene descritto e commentato; in [Appendice](#) i materiali relativi agli altri due.

Tab. 2 – Scheda 'Task Matera'.

Caratteristiche	Descrizione
Goal	Organizzare un viaggio in una piccola città italiana usando i mezzi di trasporto pubblici; conoscere la geografia italiana; conoscere il lessico relativo ai mezzi di trasporto pubblici.
Input	Video, immagini relative alla città, scheda da completare.
Condizioni	Informazioni separate; risultato individuale.
Procedure	Lavoro di gruppo; tempo per pianificare il risultato. <i>Svolgimento</i> Nella prima fase di motivazione le insegnanti mostrano agli studenti un video su Matera che contiene le immagini più caratteristiche della città; il video è tratto da Internet e non contiene dialoghi. Successivamente vengono proiettate altre immagini di Matera e si chiede agli studenti di completare, basandosi su quello che hanno visto, una scheda di descrizione della città. A questo punto inizia il vero e proprio task che è sotto forma di sfida a squadre. Gli studenti divisi in gruppi devono immaginare di arrivare a Matera il fine settimana successivo e trovare la soluzione di viaggio più economica e più rapida per raggiungere la meta.
Outcome previsti	
Prodotto	Un itinerario di viaggio verso una piccola città italiana con i mezzi pubblici.
Processo	Saper leggere gli orari di treni, autobus ecc., pianificare un itinerario; comparare prezzi e orari; probabilmente verranno usate espressioni come 'prima', 'poi', 'dopo', i comparativi, i dimostrativi, le preposizioni di tempo e luogo.

Nel nostro percorso didattico abbiamo generalmente fatto precedere al task una fase di preparazione o pre-task⁴. Il pre-task di 'Matera' prevede una serie di attività funzionali alla presentazione del lessico relativo alla stazione (binario, tabellone, biglietto, convalida, tipo di treno ecc.), alla geografia italiana e alla città di Matera. Prima di realizzare il task vero e proprio gli studenti svolgono queste attività:

- abbinamento immagine-parola

⁴ Sulla tripartizione della lezione in pre-task, task e post-task, spesso presente nella letteratura sull'insegnamento con i task, cfr. per esempio Ellis (2009: 224).

- ascolto e comprensione di annunci autentici in stazione
- cloze sulla città di Matera
- visione di un video motivazionale su Matera
- lettura graduata sulla città di Matera

A questo punto c'è il task vero e proprio: le insegnanti forniscono la scheda riportata nella figura 1 e chiariscono le consegne.

<p>Viaggio a Matera</p>	 <p>Foto: Luca Aless -Wikipedia – CC BY-SA 4.0</p>
	<p>Volete visitare Matera il prossimo fine settimana. La partenza è venerdì 13 settembre e il ritorno è domenica 15. Dovete trovare il modo più rapido ed economico per arrivare a Matera. Potete viaggiare in treno, autobus, aereo, bicicletta ecc.</p>
	<p>Avete 30 minuti per preparare l'itinerario del viaggio.</p>
	<p>Vince il gruppo che trova l'itinerario migliore.</p>

Con le informazioni ricavate, completa la seguente tabella:

Mezzo di trasporto	Orario di partenza	Luogo di partenza	Orario di arrivo	Luogo di arrivo	Prezzo

A conclusione del task gli studenti attraverso un loro rappresentante condividono con il resto della classe e l'insegnante l'itinerario elaborato. Il *report* orale diventa oggetto di analisi per l'insegnante che in base alle difficoltà linguistiche degli studenti decide di costruire delle attività mirate al rinforzo di alcune strutture linguistiche o di elementi lessicali. La lezione successiva è dedicata al *focus on form*. A seconda dell'esito del task e della lingua usata in prevalenza dagli studenti abbiamo creato delle attività linguistiche utili a farli riflettere su alcune strutture morfosintattiche e lessicali necessarie a rendere il loro output più comprensibile e vicino alle forme della lingua standard (si veda anche Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1)

4. Osservazioni conclusive

Le conclusioni a cui siamo giunte sono il frutto dell'osservazione dei gruppi al lavoro durante lo svolgimento dei task, del dialogo continuo con i colleghi che hanno adoperato questi materiali, ma soprattutto di un'intervista collettiva con una classe di studenti al termine del corso. Durante questa discussione sono emersi diversi elementi che dimostrano il gradimento degli studenti rispetto alla nostra proposta didattica.

In primo luogo sembra che lavorare in modalità TB abbia accresciuto la motivazione: molti studenti hanno dimostrato interesse per la nuova modalità di studio e lavoro in classe, che hanno definito 'coinvolgente'. I task sono risultati anche utili perché funzionali all'uso della lingua al di fuori della classe: in questo modo si sposta l'attenzione dalle forme verso la comunicazione e ciò porta a promuovere la motivazione intrinseca che è l'unica in grado di potenziare l'apprendimento.

In secondo luogo il lavoro fatto in classe ha stimolato l'interazione culturale: gli studenti si sono sentiti parte del nuovo ambiente sociale, sono stati in grado di aderire più attivamente alla nuova realtà, nonostante la bassa competenza linguistica in L2; in alcuni casi hanno stretto amicizia con coetanei italiani, hanno comunicato in modo più disinvolto al bar, nei negozi e nei luoghi pubblici.

Infine, gli studenti hanno vissuto l'apprendimento in modo più attivo e consapevole: hanno infatti capito maggiormente l'utilità e la spendibilità delle cose che stavano imparando e questo ha giocato un ruolo determinante nel loro modo di rapportarsi con la realtà.

Bibliografia

BALBONI P., *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Università, Torino 2013.

BALDINI A., *Formazione in servizio e didattica dell'italiano L2 a studenti US Study Abroad*, in «InSegno», 1, 2015, pp. 34-46.

CARLONI R., *Italiano fra LS e L2 in una università globale: riflessioni sull'input e sull'output linguistico*, in «InSegno», 1, 2015, pp. 22-33.

DOLCI R., *Studiare all'estero. I programmi USA in Italia. Alcune riflessioni di politica linguistica e di didattica interculturale*, in «InSegno», 1, 2015, pp. 11-21.

ELLIS R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2003.

LONG M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell, Malden-Oxford 2015.

PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Bompiani, Firenze 2001.

SCHNEIDER P.K., *Educating in Paradise Fifty Years of Growth in Study Abroad in Italy*, Edizioni Edisai, Ferrara 2013.

*Appendice**1. Task Eataly**a) Scheda*

Caratteristiche	Descrizione
Goal	Comprendere usi e abitudini culturali italiane legate all'alimentazione; comprendere testi; fare domande; comprendere le risposte; comprendere lessico relativo al cibo italiano.
Input	Schede sintetiche con richieste specifiche; brevi testi scritti o immagini.
Condizioni	Informazioni condivise; risultato convergente.
Procedure	Lavoro in gruppi; tempo per pianificare il risultato. <i>Svolgimento</i> Le insegnanti accompagnano i ragazzi da Eataly. Prima di entrare vengono date le istruzioni del gioco in inglese e formate le squadre. Consegnano i compiti in un ordine diverso per ogni squadra. Si tratta di una caccia al tesoro. Le squadre ricevono un foglio-compito che devono completare e consegnare per ricevere il successivo. Ottengono 2 punti per ogni task eseguito correttamente. 1 punto se l'attività è parzialmente giusta, 0 punti se è sbagliata. La squadra che conclude per prima i 10 task riceve 5 punti, la squadra che arriva seconda 4 punti e così via. Alla fine la squadra che ha totalizzato più punti vince un premio.
Outcome previsti	
Prodotto	Le schede completate nel minor tempo possibile e con la massima precisione; risultato semi-aperto perché a volte sono possibili più soluzioni.
Processo	Completare le schede; attività scritta; comprensione e uso degli interrogativi; comprensione e uso di quantità e quantificatori.

b) Materiali didattici

Non solo nutella	Fette biscottate
Trovate il cioccolato da spalmare più caro. Marca _____ Prezzo _____	Trovate le fette biscottate. Quando si mangiano? _____
Quanto è buono il caffè	Piadina amore mio
Andate al bar. Scrivete 5 nomi di caffè speciali: _____ _____ _____	Trovate il ristorante dove fanno la piadina. Quali sono gli ingredienti della piadina classica? 1. _____ 2. _____ 3. _____
Accoglienza	Il mondo del formaggio
Come si chiama la persona che lavora all'accoglienza? _____	Quanto costa un etto di parmigiano? _____ Quanto costa una mozzarella di bufala? _____
Frutta e verdura	Pane e pizza
Andate nel reparto frutta e verdura e fotografate qualcosa di - rosso - giallo - verde - bianco - blu	Andate al forno e domandate: Quanto costa un etto di pizza bianca? _____ Quanto costa un etto di pizza rossa? _____
Gelato	
Andate alla gelateria. Quale gusto vorresti assaggiare? _____ Quanto costa un cono con due gusti con la panna? _____ Quanto costa un cono con due gusti senza panna? _____	
La pasta	
Come si chiamano questi tipi di pasta?	
	

1. *Task Taxi*a) *Scheda*

Caratteristiche	Descrizione
Goal	Imparare la geografia relativa alla città e ai quartieri; comprendere le parole chiave di biglietti da visita di locali; riconoscere e pronunciare suoni difficili; esprimere dove si vuole andare.
Input	Biglietti da visita di locali; scheda da completare.
Condizioni	Informazioni condivise; risultato convergente.
Procedure	Lavoro a coppia e poi individuale; tempo per pianificare il risultato. <i>Svolgimento</i> Le insegnanti consegnano a ogni studente un biglietto da visita di un locale della città. Aiutandosi a coppie gli studenti devono fare ipotesi a partire dal testo e dal paratesto per capire di che tipo di locale si tratti. Con l'aiuto del cellulare possono cercare il luogo e individuarlo sulla mappa. Una volta completata la scheda inizia il lavoro di riflessione sulla pronuncia. Si cambiano le coppie e gli studenti devono pronunciare a turno il nome della via e del numero civico riportati sul loro biglietto da visita. Quindi stabiliscono insieme cosa dire al tassista per raggiungere il luogo assegnatogli. L'insegnante li attende fuori dall'aula con uno strumento per registrarli. In fase di post-task l'insegnante riproduce le registrazioni e gli studenti decidono per alzata di mano chi riuscirà o meno ad arrivare a destinazione, valutando la pronuncia. A questo punto l'insegnante chiarisce eventuali dubbi legati alla fonetica con l'ausilio di slide e altri supporti. Come attività conclusiva si può chiedere agli studenti di andare realmente in taxi al locale assegnatogli e scattare una foto che li ritrae lì davanti.
Outcome previsti	
Prodotto	La registrazione della richiesta; la foto davanti al locale selezionato; la scheda compilata.
Processo	Formule per fare richieste cortesi; registro formale; la produzione di suoni difficili; conoscenza dei numeri.

b) Materiali didattici

<p>Prendere un taxi</p>	
<p>Leggi il biglietto da visita e rispondi. Che cosa posso comprare? _____ Che cosa posso fare? _____ Dov'è? _____</p>	
	<p>Cerca sul tuo cellulare dove si trova il locale indicato sul biglietto da visita</p>
	<p>Immagina di dover arrivare al locale in taxi, che cosa dici al tassista?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>Con un compagno preparati a parlare con il tassista: ripeti la frase e fai attenzione alla pronuncia</p>

Lidia Calabrò

La fonetica nell'italiano L2 attraverso la didattica per task: una proposta

1. *La fonetica nell'italiano L2: le attività e i materiali*

La fase preliminare del presente studio è consistita in un'osservazione mirata di alcuni materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, con l'obiettivo di verificare se e come vengano affrontati gli aspetti fonetici della lingua obiettivo. I manuali scelti per l'analisi sono alcuni tra i più utilizzati nelle diverse istituzioni in Italia e all'estero. Ad eccezione della serie *Bravissimo!* (Birello & Vilagrasa, 2012, 2013, 2014; Morel et al., 2012, 2013; Nanni, 2014) e della serie *L'italiano all'università* (La Grassa, 2011; La Grassa et al., 2013), i manuali analizzati sono stati tutti utilizzati dalla sottoscritta o come testi adottati per i corsi o come materiale aggiuntivo fornito successivamente agli studenti. Un ulteriore motivo è dato dal fatto che tali manuali sono stati pubblicati parecchi anni dopo la pubblicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento (d'ora in poi QCER, Consiglio d'Europa, 2002) e la maggior parte dopo la pubblicazione del *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli & Parizzi, 2010), dove si esplicita la necessità di lavorare sugli aspetti fonetico-fonologici a tutti i livelli di competenza indicandoli con precisione.

Dall'analisi dei materiali si evince che in alcuni manuali di italiano L2 la questione fonetica non viene considerata affatto: è questo il caso di Capparella et al. (2011), La Grassa (2011), La Grassa et al. (2013), Marin e Magnelli (2009a, 2009b), e rispettive versioni per sinofoni (2009c) e anglofoni (2009d), Bozzone Costa et al. (2013). Nel caso della serie *Spazio Italia* (Diacò & Tommasini, 2011, 2012, Tommasini & Diacò, 2013; Tommasini, 2015) e della serie *Nuovo Contatto* (Bozzone Costa et al., 2014a, 2014b; Ghezzi et al., 2015; Piantoni et al., 2017) le attività, presenti al fondo dell'unità, sono prevalentemente legate alla percezione dei suoni (discriminazione) e dell'accento, alle curve intonative e all'espressione parafonica. In molti casi si chiede anche di ripetere quanto ascoltato. Solo *Spazio Italia 4* (Tommasini, 2015) prevede che gli apprendenti registrino la propria performance e la confrontino con gli audio del manuale.

La serie di guide per l'insegnante di *quiitalia.it* (Mazzetti et al., 2011, 2012; Marasco & Santeusano, 2014) presenta una batteria di attività di vario tipo, dalla discriminazione alla percezione alla produzione, per ogni unità. In queste ultime 3 serie di volumi, le attività legate agli aspetti della pronuncia sono collegate alle funzioni comunicative e al lessico presenti all'interno dell'unità a cui si riferiscono. In Mazzetti et al. (2011), ad esempio, ci sono alcune indicazioni per il docente su come svolgere le attività con gli studenti e su come avviare la riflessione in plenum, ma mancano indicazioni pratiche su come l'insegnante possa guidare l'apprendente nel riconoscimento dei propri tratti legati alla L1 e delle differenze con la L2. Si presuppone, quindi, che l'insegnante abbia una certa formazione di base sulla fonetica e la fonologia, e ciò non è affatto scontato.

L'altra riflessione riguarda la posizione che occupa la fonetica all'interno dei manuali. Il fatto di relegarla al fondo dell'unità o in un esercizio a parte fa pensare che non ci sia tempo da dedicare a quest'aspetto fondamentale della lingua e che gli si dedichi delle lezioni a parte laddove sia previsto nella struttura dei corsi. Considerato che la maggior parte dei corsi per studenti del progetto *Erasmus* sono di 40 ore, necessarie per coprire meno di un livello del QCER, si presume che la cosa sia poco fattibile. Diverso è il caso di quelle università, come ad esempio l'Università per Stranieri di Perugia, o di corsi specifici quali quelli per gli apprendenti sinofoni del progetto Marco Polo-Turandot dove è possibile prevedere alcune ore espressamente dedicate alla fonetica. Confrontando i manuali con il QCER e con il *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli & Parizzi, 2010), è importante che già ai livelli bassi di conoscenza della lingua gli apprendenti sviluppino una competenza prosodica che faciliti la comprensione e la produzione degli enunciati, mentre ai livelli intermedi si può procedere con maggiore intensità verso gli aspetti fonologici e in particolare verso la discriminazione dei suoni che creano maggior difficoltà nella L2 degli apprendenti e che li conducono, ma non solo, alla produzione di *transfer* negativi. Nel caso di Costamagna et al. (2008), ideato per apprendenti sinofoni, ad esempio, già dalle primissime unità di primo contatto si insiste molto sull'intonazione delle domande parziali e totali.

2. L'intonazione delle domande parziali e totali in italiano

Prima di vedere come è stato proposto il task focalizzato sulle domande totali e parziali in italiano, proponiamo in questo contributo un accenno

a che cosa è l'intonazione, com'è l'intonazione in italiano, con particolare attenzione all'argomento oggetto della sperimentazione, e come si analizza attraverso l'uso del software PRAAT.

Prendiamo una definizione da Canepari:

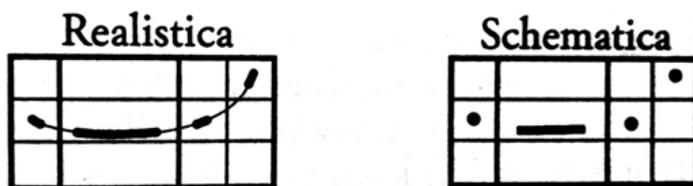
L'intonazione è, dunque, l'andamento melodico degli enunciati (o più rigorosamente, delle fonie). Per trattare dell'intonazione è, quindi, importante conoscere la tonalità, che è semplicemente l'altezza e la variazione melodica del parlato (sillaba per sillaba, accentata o no). È determinata principalmente dalla tensione e vibrazione delle pliche vocali e dell'intera laringe. Più esse sono tese, più la tonalità è alta; e, ovviamente, più sono allentate, più è bassa (1999: 190).

Lo stesso Canepari (1999: 191), per mettere a confronto più lingue soprattutto per l'apprendimento e l'insegnamento delle stesse, propone il metodo tonetico come descritto qui di seguito:

Il metodo tonetico più semplice, per procedere all'analisi e descrizione (nonché all'apprendimento e insegnamento) dell'intonazione, utilizza un diagramma specifico, che [...] permette di visualizzare le collocazioni relative delle caratteristiche tonetiche, appunto, per memorizzarle e confrontarle con quelle d'un'altra lingua o variante.

In italiano esistono tre tonie marcate – conclusiva, sospensiva e interrogativa – che hanno funzioni precise nella comunicazione linguistica, e la tonia non-marcata, continuativa, ugualmente importante nel parlato spontaneo. Dall'uso di queste tonie deriva l'impiego intonativo d'una data lingua, che consente l'interscambio comunicativo tra persone diverse, per un efficace rapporto socio-culturale (Canepari, 1999: 196).

Ai fini del presente contributo vediamo soltanto come si realizzano nell'italiano non marcato regionalmente le due tonie interrogative, parziale e totale. Le domande totali sono le domane che hanno come risposta "Sì/No". Nelle domande totali il movimento tonale, nell'italiano standard, è ascendente dal medio all'alto, come si può osservare nella figura sottostante.

Fig. 1 – *Tonia interrogativa: domanda totale.* Tratto da Canepari (1999: 199).

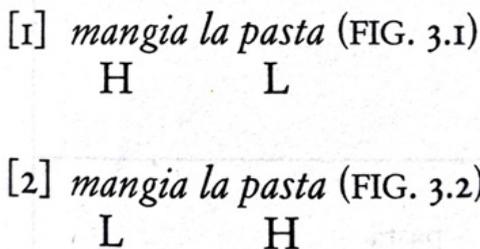
Le domande che iniziano con una particella interrogativa necessitano di una risposta più estesa rispetto alle domande totali, e sono dette parziali. Tali domande impiegano una protonia (la parte che precede la tonia) interrogativa e una tonia conclusiva.

Fig. 2 – *Tonia interrogativa: domanda parziale.* Tratto da Canepari (1999: 216).

L'italiano è una lingua intonazionale e come tale in essa «il tono è una proprietà di unità linguistiche più estese della parola o sillaba» (a differenza delle lingue tonali) e prende il nome di sintagma o gruppo intonativo (De Dominicis, 2010: 33). All'interno di uno stesso «costituente sintattico di una frase italiana come, ad esempio, *mangia la pasta*», esiste un'alternanza del tono alto (H = high) e basso (L = low) (De Dominicis, 2010: 27)¹.

¹ I toni H e L vengono utilizzati nelle annotazioni intonative fatte con il sistema ToBI (Tones and Break Indices). ToBI è un sistema di codifica basato sul modello fonologico auto segmentale e metrico, inizialmente sviluppato per la lingua inglese. Anche per la lingua italiana è stato sviluppato un sistema di codifica (Avesani, 1990, 1995; Marotta & Sorianello, 1999; D'Imperio, 2002; Gili Fivela, 2002, 2008; Marotta, 2002; Grice, 1995; Grice et al., 2005).

Fig. 3 – *Alternanza tono H e L. Tratto da De Dominicis (2010: 27).*



In questi due esempi non cambia il significato lessicale quanto piuttosto l'informazione che si veicola. Più specificamente, la frase [1] può essere interpretata come conclusiva (o assertiva), mentre la frase [2] come una frase interrogativa. Le figure che seguono mostrano i contorni intonativi rispettivamente delle frasi [1] e [2] che si ricavano dagli *script* ottenuti tramite il programma di etichettatura fonetica PRAAT (Boersma & Weenink, 2009).

Fig. 4a – *Contorno intonativo della frase 'mangia la pasta', con picco su 'mangia'.*
Tratto da De Dominicis (2010: 28).

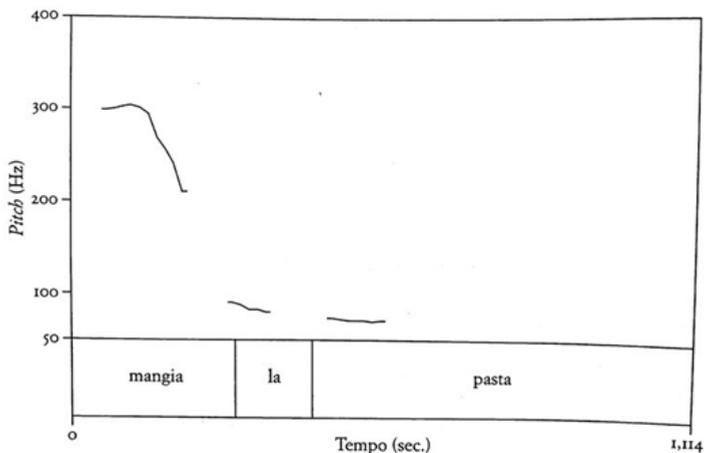
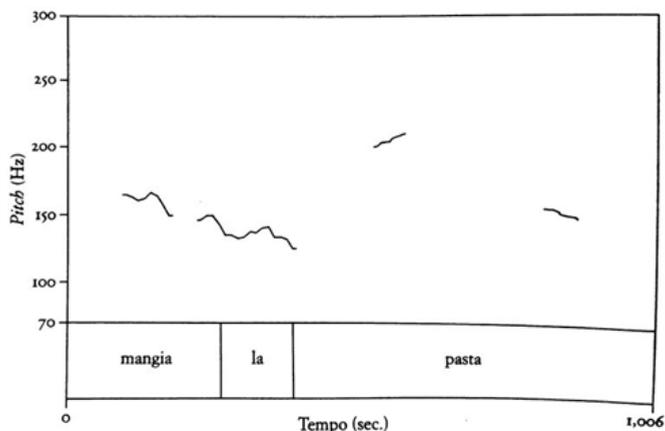


Fig. 4b – *Contorno intonativo della frase 'mangia la pasta', con picco su 'pasta'. Tratto da De Dominicis (2010: 28).*



L'analisi che seguirà nel presente contributo è di tipo uditivo-percettivo e sarà supportata dagli script ottenuti con PRAAT.

3. *Background e obiettivi dello studio*

La letteratura presente sul task fonetico è molto esigua. Gli studi sulla didattica della fonetica inglese LS di Luchini (2005) analizzano la validità del metodo da un punto di vista didattico-pedagogico attraverso i questionari di valutazione a cui sono stati sottoposti i docenti che hanno partecipato a un corso di formazione, mentre Luchini e Chiusano (2009) presentano una serie di attività pre-task ma sono privi di dati relativi alla somministrazione del task proposto. La tesi dottorale di Rigol Bartolí (2012) parte dall'analisi sulla didattica della fonetica in Spagna e dei materiali e dei sillabi di spagnolo L2 e si conclude con una proposta di *task* fonetici per i diversi livelli del QCER. Di fatto, i task comunicativi proposti presentano dei task preparatori al task vero e proprio e sembra che in alcuni casi gli apprendenti siano stimolati a percepire alcuni tratti fonetici (es. l'intonazione espressiva) e che in altri casi siano già corretti dal docente. In nessun caso questi task comunicativi sono pensati per lavorare esclusivamente sugli aspetti fonetici e non si fa riferimento alcuno al *focus on form* (FonF). Dopo la *tarea final*, che consiste nel task effettivo, si propone sempre in maniera facoltativa una *tarea derivada*. Quest'ultima

sembra essere simile nelle modalità al FonF, ma l'analisi che ne deriva può riferirsi tanto al contenuto linguistico, quanto alla realizzazione del prodotto, all'originalità o ad altro ancora, intendendo per originalità la creatività degli apprendenti nel pensare e progettare il task (Bartoli, 2012: 325).

Il presente lavoro intende arricchire il panorama degli studi in questo settore, e in particolare mira a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- 1) Gli apprendenti riconoscono a livello percettivo la curva intonativa delle domande totali e parziali?
- 2) Quando realizzano le domande (totali e parziali) come riproducono la curva intonativa? Come una domanda o come un'affermazione? O altro? (Es: riproducono la curva intonativa della loro L1?).

Si potrebbe ipotizzare che gli apprendenti di italiano L2/LS, soprattutto ai livelli più bassi della competenza linguistica, pur individuando le domande, non ne riconoscano a livello percettivo le diverse curve intonative e che abbiano la tendenza generale a trasferire gli schemi intonativi dalla L1 alla L2, creando così transfer negativo con il rischio di non essere compresi e, a loro volta, di non comprendere pienamente il messaggio e lo scopo per cui esso è stato realizzato (Weinreich, 2008; Costamagna, 2000; De Meo & Pettorino, 2011). La letteratura in merito alle asimmetrie nei procedimenti di percezione e produzione della prosodia in L2 (Gass, 1984; Leather, 1991; Flege, 1993; Hattori & Iverson, 2010; Torregrossa, 2014) ha dimostrato che l'accuratezza nella produzione non corrisponde necessariamente a un'accuratezza nella percezione in quanto percezione e produzione appartengono a due domini cognitivi diversi, basati su rappresentazioni rispettivamente articolatorie e acustiche. Gli studi di Gass (1984), inoltre, avevano già dimostrato come sia difficile comparare i dati ottenuti dalle fasi di percezione e di produzione, e che sono necessari parecchi anni prima che la percezione e la produzione nella L2 si allineino in maniera ottimale.

4. *Struttura, partecipanti e test*

Per rispondere alle domande di ricerca si è seguito un design semisperimentale con due gruppi di sei apprendenti ciascuno, corrispondenti a due classi: il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC). Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a un pre-test e a un post-test, mentre solo il GS ha ricevuto l'intervento didattico costituito dal task fonetico.

4.1. *I partecipanti*

Nel GS gli apprendenti erano tre maschi e tre femmine: Rosa (L1: spagnolo), Max (L1: tedesco), Ivona (L1: svedese), Naomi (L1: francese), e Calin e Joan (L1: romeno). Il GC era così composto: Candela (L1: spagnolo), Michaela (L1: ceco), Elisa (L1: francese), Danny (L1: neerlandese), e Rita e Sofia (L1: portoghese). Gli apprendenti, di età compresa tra i 21 e i 22 anni, conoscevano tutti la lingua inglese, scritta e parlata, e frequentavano il corso intensivo di lingua italiana per studenti Erasmus presso l'Università Sapienza di Roma, facoltà di Lettere. Tutti si trovavano in Italia da circa un mese per la prima volta e non avevano mai avuto contatto con la lingua prima di arrivare nel paese.

La sperimentazione didattica ha voluto prendere in considerazione apprendenti di L1 diverse per vari motivi. In primo luogo, la didattica a studenti stranieri prevede che la classe sia multilingue, salvo i casi in cui per progetti particolari (es. Marco Polo-Turandot e Arcadia, rispettivamente dedicati ad apprendenti sinofoni e americani) le classi sono formate da apprendenti che parlano la stessa L1. In secondo luogo, si ritiene che l'utilità di apprendimento per quanto riguarda gli aspetti prosodici nel contesto multilingue sia di gran lunga maggiore rispetto a quella che si avrebbe in una classe monolingue, dato che per l'eterogeneità del campione gli studenti hanno più probabilità di percepire le differenze tra le diverse curve intonative prodotte da se stessi, dai loro compagni e dall'insegnante. In ultimo, le realizzazioni in L2 provenienti da apprendenti di diverse L1 e la difficoltà che ne consegue di comparare i dati nella fase di analisi rappresentano le difficoltà e le sfide della didattica a classi plurilingui. Ecco perché si è scelto di svolgere l'intera sperimentazione in classe e non in maniera artificiale e isolata all'interno di un laboratorio o in una cabina di registrazione.

4.2. *Il pre-test e il post-test*

Con il pre-test e post-test si è cercato di verificare la percezione e la produzione degli apprendenti.

Per la percezione sono state fatte ascoltare dieci brevi domande: cinque totali con risposta Sì/No (2. *Puoi ripetere per favore?*; 4. *Sei italiano?*; 7. *Sei laureato?*; 9. *Sei sposato?*; 10. *Hai figli?*) e cinque parziali corrispondenti alle Wh-questions (1. *Come ti chiami?*; 3. *Quanti anni hai?*; 5. *Di dove sei?*; 6. *Che cosa fai? Studi o lavori?*; 8. *Dove abiti?*). Agli apprendenti è stata consegnata

una scheda su cui inserire una X nella colonna corrispondente alla curva intonativa percepita (ascendente, discendente e media – quest'ultima inserita come distrattore), ma non è stato spiegato loro il significato delle stesse per non influenzare le loro risposte.

Per la fase di ascolto è stato scelto l'italiano dell'insegnante, a cui sono stati maggiormente sottoposti in questa prima fase di apprendimento della lingua, un italiano non marcatamente regionale e controllato. Si è volutamente evitato di proporre domande totali e parziali regionalmente marcate per non confondere ulteriormente gli studenti in questa prima fase dell'apprendimento linguistico. Nel *Profilo della Lingua Italiana*, inoltre, il parlato non controllato e la pronuncia non standard non vengono menzionati prima di un livello B2 del QCER (Costamagna, 2010: 85). Scopo del *task* non è riconoscere le curve intonative degli italiani regionali, ma familiarizzare con le curve intonative dell'italiano non marcato regionalmente al fine di rendere la loro produzione più chiara e comprensibile, sia dal punto di vista intonativo sia comunicativo. Le registrazioni per la fase di ascolto sono state eseguite presso il Laboratorio di Fonetica Sperimentale 'Arturo Genre' (LFSAG) dell'Università degli Studi di Torino².

Per la produzione è stato chiesto agli apprendenti, prima di essere sottoposti alla fase di ascolto, di leggere e registrare le dieci domande riportate qui sopra.

4.2.1. *Risultati del pre-test e del post-test in percezione per entrambi i gruppi*

Per quanto riguarda la fase di ascolto relativa al GS, gli apprendenti dovevano indicare con una X la curva intonativa che sentivano tra una curva ascendente (a) per la domanda totale, una curva discendente (b) per la domanda parziale e una linea dritta (c) come distrattore che indica la frase dichiarativa. Agli studenti non è stato spiegato il significato della linea, ma è stato chiesto soltanto di concentrarsi su quale di queste tre sentivano. Come si evince dalla [tabella 1](#), sembra esserci in linea generale un miglioramento nell'assegnare le risposte corrette. È diminuito il numero di risposte con il distrattore. Le risposte nella colonna x si riferiscono a risposte non date.

² A questo proposito si ringrazia vivamente il Prof. Antonio Romano per aver messo a disposizione la struttura e le sue competenze e la dott.ssa Valentina De Iacovo per aver dedicato il suo preziosissimo tempo alla sottoscritta e alle registrazioni. Si ringrazia, inoltre, la dott.ssa Maria Roccaforte (Sapienza Università di Roma) per i consigli utili nella fase di revisione del contributo.

Tab. 1 – Risultati dell'ascolto del GS. Pre-test e post-test su 6 apprendenti.

Input	Soluzione	Tot risposte pre-test				Tot risposte post-test			
					X				X
		a	b	c	X	a	b	c	X
Frase 1	b	0	1	4	1	3	1	2	0
Frase 2	a	3	1	2	0	4	1	1	0
Frase 3	b	2	2	2	0	1	3	1	1
Frase 4	a	4	1	1	0	5	1	0	0
Frase 5	b	4	0	2	0	3	2	1	0
Frase 6	b	2	2	1	1	1	3	2	0
Frase 7	a	0	1	4	0	2	1	3	0
Frase 8	b	1	0	5	0	1	5	0	0
Frase 9	a	6	0	0	0	5	1	0	0
Frase 10	a	3	1	1	1	4	2	0	0

Nella fase di ascolto, per il gruppo di controllo, emergono alcuni lievi miglioramenti, anche se non particolarmente evidenti, tranne che per la frase 3. Come si evince dalla [tabella 2](#), molte risposte sono rimaste invariate tra pre-test e post-test.

Tab. 2 – Risultati dell'ascolto del GC. Pre-test e post-test su 6 apprendenti.

Input	Soluzione	Tot risposte pre-test				Tot risposte post-test			
					X				X
		a	b	c		a	b	c	
Frase 1	b	2	1	3	0	2	2	2	0
Frase 2	a	4	0	2	0	5	0	1	0
Frase 3	b	2	2	2	0	0	5	1	0
Frase 4	a	4	1	1	0	5	0	1	0
Frase 5	b	3	2	1	0	1	2	3	0
Frase 6	b	3	2	1	0	2	3	0	1
Frase 7	a	2	3	1	0	2	2	2	0
Frase 8	b	0	1	5	0	0	1	5	0
Frase 9	a	6	0	0	0	6	0	0	0
Frase 10	a	2	0	4	0	2	1	3	0

4.2.2. GS: risultati del pre-test in produzione

La [tabella 3](#) riassume in maniera schematica quali curve intonative sono state realizzate dagli studenti scelti per la sperimentazione. L'analisi si riferisce alla parte finale della domanda, mentre di seguito viene spiegato nel dettaglio il tipo di realizzazione. Nonostante le produzioni siano state raggruppate in tabella, è importante precisare che gli apprendenti delle diverse L1 non hanno prodotto la curva intonativa con la stessa frequenza né tutti sulla stessa sillaba e che, come si discuterà in seguito, la L1 ha una certa influenza sulla L2 creando un transfer intonativo negativo. I risultati del GS nel pre e post-test sono presentati nella [tabella 1](#). Le tre colonne mostrano le possibili curve intonative da scegliere durante l'attività di ascolto per le fasi di pre-test e di post-test. Le uniche due curve presenti nel file audio sono 'a' e 'b', mentre 'c' è il distrattore. Le caselle evidenziate in verde mettono in risalto il numero di risposte corrette. Nella colonna X, invece, sono riportate le mancate risposte. La risposta con asterisco indica che in quel caso l'apprendente ha realizzato due curve intonative. Appare evidente che in entrambi i casi la maggior parte degli apprendenti riproduce le domande

con una curva intonativa ascendente, indipendentemente dal fatto che la domanda possa essere totale o parziale. Questo potrebbe indicare che essi associano alla domanda un tono più alto.

Tab. 3 – Risultati della lettura del GS. Pre-test e post-test su 6 apprendenti.

Input	Soluzione	Tot risposte pre-test				Tot risposte post-test			
					X				X
		a	b	c	X	a	b	c	X
1. Come ti chiami?	b	4	2	0	0	2	3	1	0
2. Puoi ripetere per favore?	a	5	1	0	0	4+1*	2	0	0
3. Quanti anni hai?	b	4	2	0	0	3	3	0	0
4. Sei italiano?	a	6	0	0	0	6	0	0	0
5. Di dove sei?	b	4	2	0	0	2	4	0	0
6. Che cosa fai? Studi o lavori?	b	5	1	0	0	3	2	1	0
7. Sei laureato?	a	6 + 1*	1	0	0	6	0	0	0
8. Dove abiti?	b	5	1	0	0	3	2	1	0
9. Sei sposato?	a	6	0	0	0	6	0	0	0
10. Hai figli?	a	5	1	0	0	4	1	1	0

Una prima analisi è stata di tipo percettivo, ascoltando più volte le singole produzioni di ogni studente; una seconda analisi, invece, ha previsto l'uso del Software PRAAT, l'etichettatura degli script con quattro livelli di analisi: 1) vocale (*vowel*), 2) parola (*word*), 3) tono (*tone*), 4) frase (*sentence*). L'inserimento del tono (H o L) è stato l'ultimo dei quattro passaggi, in quanto è stata inizialmente osservata la curva intonativa, dopo aver ripetutamente ascoltato le produzioni degli apprendenti per un'ulteriore verifica. L'inserimento del tono è stato volutamente limitato a H (= *high* "alto") o L (= *low* "basso") senza specificare l'accento tonale (es: H*) né l'accento di confine (es: L-H%) in quanto il lavoro è prevalentemente destinato a docenti di lingua italiana come lingua straniera e non a esperti di fonetica e prosodia. A questo proposito, si ribadisce che l'intento del contributo

non è fare un'analisi dettagliata di tipo prosodico, ma di stimolare e avvicinare i docenti di italiano L2/LS alla didattica della prosodia e di fornire loro strumenti e metodologie di base per iniziare a lavorare su questo aspetto della lingua spesso trascurato. Nell'analisi non è stata considerata la durata degli enunciati.

Le registrazioni sono avvenute in aula e sono state effettuate con un cellulare Samsung J7. Di conseguenza il suono risulta disturbato. Non si è provveduto a utilizzare un microfono isolante in quanto già la registrazione in aula ha alterato la vera e propria attività didattica. L'inserimento di un microfono avrebbe reso non solo più complicata la gestione delle registrazioni durante l'attività, ma avrebbe aumentato il fattore ansia e innalzato il filtro affettivo.

Si procede qui di seguito con l'analisi dettagliata dei singoli apprendenti. L'apprendente ispanofona, Rosa, riproduce la stessa tipologia di curva intonativa come l'apprendente ispanofona del gruppo di controllo (Candela). L'ultima sillaba è quella in cui viene prodotta la curva ascendente mentre nella penultima sillaba si assiste sempre ad una curva discendente. Ciò accade per entrambe le tipologie di domanda.

Fig. 5a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante ispanofona (Rosa).

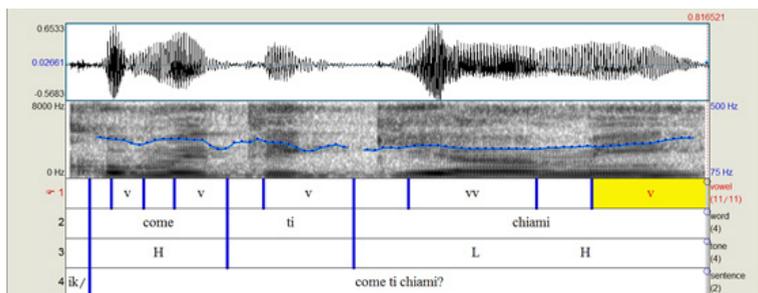
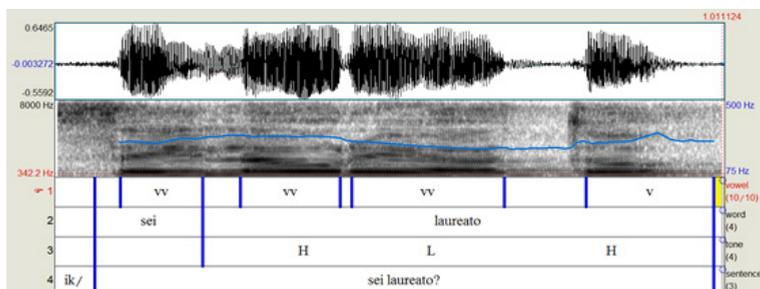
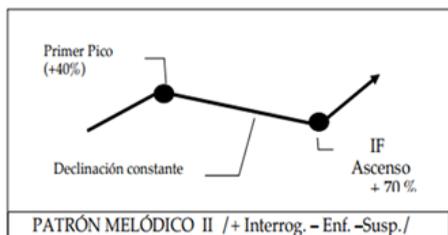


Fig. 5b – *Schema intonativo di domanda totale di una parlante ispanofona (Rosa).*

Questo ci fa supporre che venga riprodotta la curva intonativa dello spagnolo iberico. Infatti secondo gli studi di Araújo Leite et al. (2015: 30) il 70% dei parlanti castigliano analizzati nelle domande totali presenta lo schema melodico come indicato nella figura che segue. Simili studi erano già stati effettuati da Font-Rochés e Mateo (2013). La fig. 6 mostra un primo picco nella prima parte della frase, poi un picco basso e un nuovo innalzamento verso la fine della domanda.

Fig. 6 – *Schema melodico delle domande totali in spagnolo iberico da: Araújo Leite et al. (2015: 30).*

L'apprendente tedescofono Max produce una curva discedente per la domanda parziale 'Come ti chiami?' ma anticipa la curva alla penultima sillaba 'chia-'. La stessa cosa succede con la domanda totale 'Puoi ripetere, per favore?'. Nella domanda totale 'Sei laureato?' invece produce una curva ascendente, ma ciò avviene sempre sull'ultima sillaba '-no'. Per quanto riguarda le altre domande, quando produce una curva ascendente,

lo fa sull'ultima sillaba posticipandola rispetto all'italiano; quando invece realizza una curva discendente la anticipa di una sillaba, la penultima, rispetto all'italiano.

Fig. 7a – Schema intonativo di domanda parziale di un parlante tedescofono (Max).

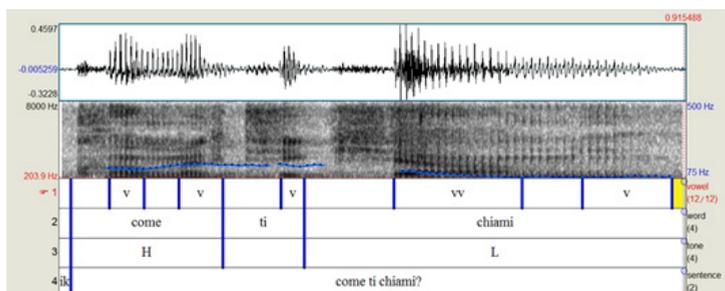
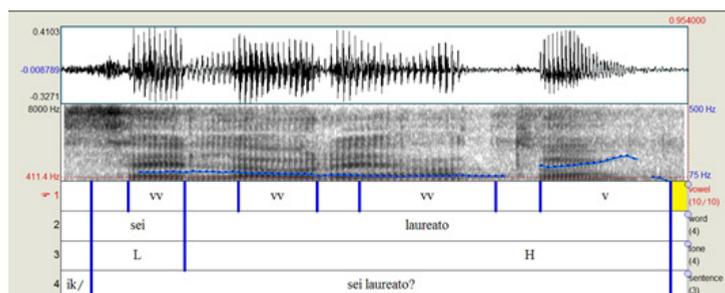


Fig. 7b – Schema intonativo di domanda totale di un parlante tedescofono (Max).



Gli studi di von Essen (1964) e di Féry (1993) sembrano essere d'accordo sulle proprietà intonative di base dell'intonazione in tedesco standard per le domande. Le domande Sì/No sono caratterizzate da un picco finale elevato e lo schema accentuale può essere sia discendente sia ascendente. Le immagini che seguono mostrano la notazione prosodica nella produzione delle domande totali in tedesco indicando con H (high) e L (low) i rispettivi toni ascendente e discendente in esse presenti.

Fig. 8 – *Notazione prosodica delle domande totali in tedesco standard da von Essen (1964: 45).*

Yes-no-question "Entscheidungsfragen" (von Essen 1964:45f.)		
a.	H*L	H%
b.	L*H	H%
Ist der <u>B</u> ote schon dagewesen?		
"Has the messenger already been here?"		

Fig. 9 – *Notazione prosodica delle domande totali in tedesco standard da Féry (1993: 91-87).*

A fall-rise in (a) and a simple rising tone in (b) (Féry 1993:91, 87)		
a.	H* L	H%
Mögen Sie <u>ROGG</u> ENbrötchen?		
"Do you like ryebread rolls?"		
b.	L* H	
Tauschen Sie auch <u>BRIEF</u> marken?		
"Do you also exchange stamps?"		

Lo schema generale intonativo delle domande in tedesco, quindi, prevede un picco finale ascendente. Nonostante ciò, nelle domande totali in tedesco compare anche un tono discendente. Ciò è stato trovato in un corpus di dati orali sul tedesco del nord, una varietà molto vicina allo standard, corpus in cui Selting (1995: 234) ha individuato 51 domande totali con intonazione ascendente, ma anche 14 con tono discendente. Sulla base di quanto affermato, si presume che anche l'apprendente tedescofono sia ricorso, in qualche modo, all'intonazione della sua L1.

L'apprendente francofona, Naomi, produce la domanda parziale 'Come ti chiami?' con una curva ascendente sull'ultima sillaba '-mi'. La domanda totale 'Puoi ripetere, per favore?' è prodotta con una curva ascendente, ma, rispetto a quella italiana, posticipata e più graduale a partire dalla sillaba '-vo-' per poi alzarsi ancora sull'ultima sillaba '-re'. In 'Di dove sei?' il fatto interessante è che sembra produrre una curva discendente, ma sull'ultima vocale '-i', si assiste quindi a un'ascesa, non spiccata come negli altri casi, ma comunque evidente. In tutti gli altri casi, proprio

come per l'apprendente francofona, Elisa, del gruppo di controllo, le produzioni mostrano una curva intonativa ascendente sull'ultima sillaba.

Fig. 10a – *Schema intonativo di domanda parziale di una parlante francofona (Naomi).*

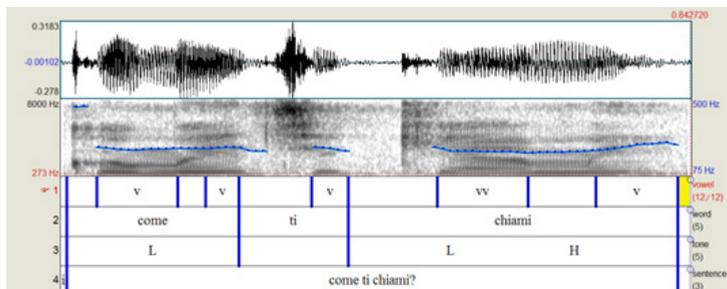
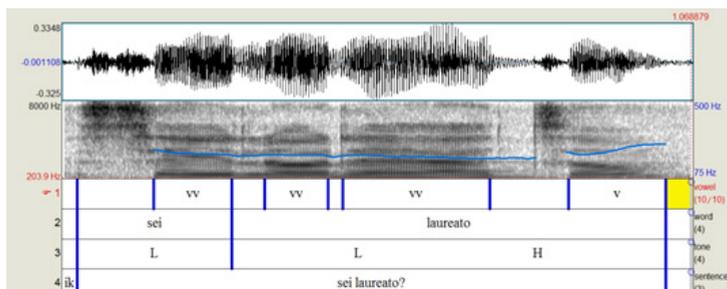
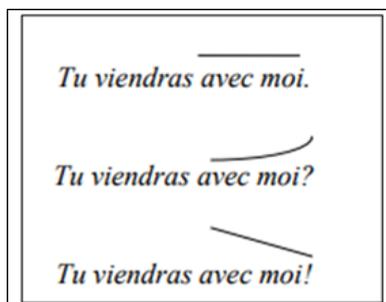


Fig. 10b – *Schema intonativo di domanda totale di una parlante francofona (Naomi).*



Anche in questo caso si può ipotizzare che le apprendenti francofone riproducano la curva intonativa del francese secondo cui le domande prevedono una curva ascendente sull'ultima sillaba come individuato nelle tre frasi 1) Verrai con me. – affermativa/assertiva; 2) Verrai con me? – interrogativa; 3) Verrai con me! – imperativa (Kalmbach, 2011: 108) rappresentate nella figura 11.

Fig. 11 – *Schema intonativo del francese.*

L'apprendente romenofono Calin produce la domanda parziale 'Come ti chiami?' con una curva ascendente dove l'ascesa è sull'ultima sillaba con un allungamento vocalico maggiore rispetto all'apprendente francofona. La stessa cosa succede con la domanda totale 'Puoi ripetere, per favore?'. La curva ascendente è sull'ultima sillaba '-re'. Nella domanda 'Che cosa fai?' è evidente che la curva ascendente sia sulla '-i' del dittongo '-ai'.

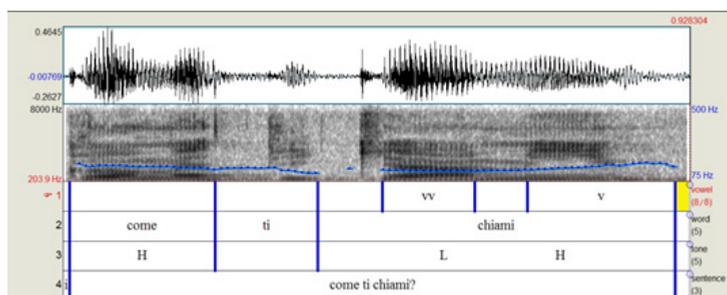
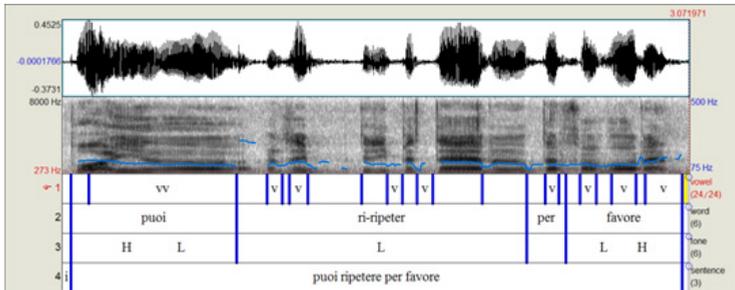
Fig. 12a – *Schema intonativo di domanda parziale di un parlante romenofono (Calin).*

Fig. 12b – *Schema intonativo di domanda totale di un parlante romenofono (Calin).*



L'apprendente romenofono Joan-Paul, invece, produce la domanda 'Come ti chiami?' con una curva discendente, ma anticipando la curva alla penultima sillaba 'chia-'. La domanda 'Quanti anni hai?' presenta una curva discendente partendo già da una frequenza non molto elevata, quasi assimilabile ad una frase dichiarativa. La stessa cosa succede per le frasi 'Di dove sei?', 'Che cosa fai? Studi o lavori?'.

Fig. 13a – *Schema intonativo di domanda parziale di un parlante romenofono (Joan-Paul).*

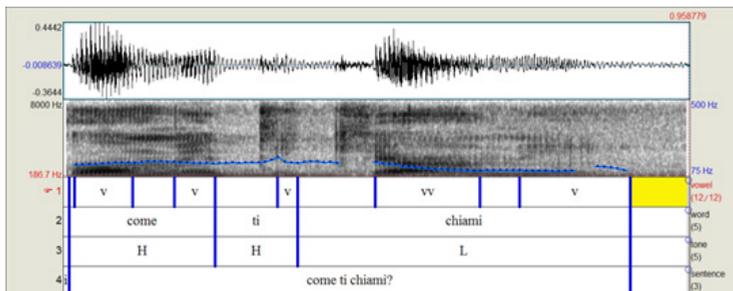
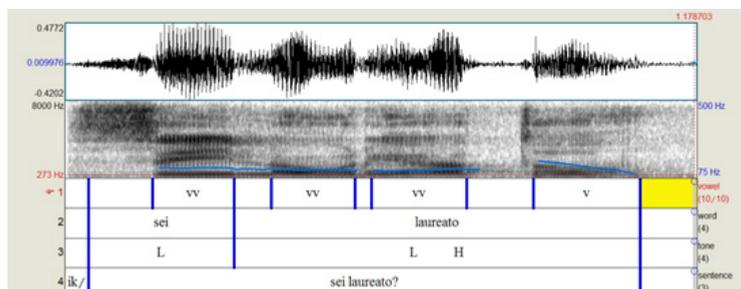
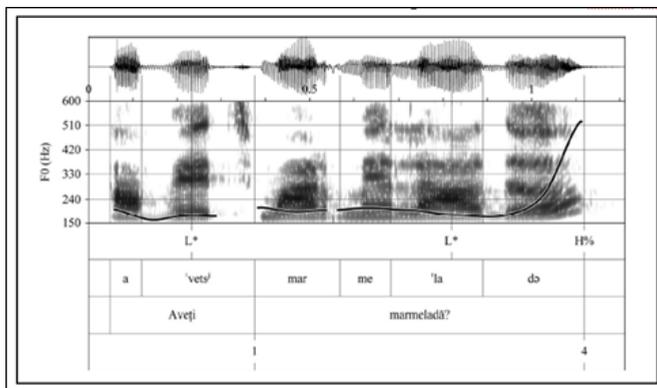


Fig. 13b – *Schema intonativo di domanda totale di un parlante romenofono (Joan-Paul).*

Le curve intonative discendenti sono state prodotte solo dall'apprendente tedescofono e dal romenofono Joan-Paul. Come discusso sopra, pur avendo identificato la curva, laddove è avvenuto, essa non è stata riprodotta nello stesso punto in cui avviene in italiano, perciò comunque non si può dire che la resa sia stata vicina a quella di un italofono nativo. Gli studi di Apopei et al. (2006) sono giunti a simili conclusioni per il romeno. I loro studi, condotti nell'ambito della Metrica Autosegmentale, hanno dimostrato che nelle domande totali Sì/No l'accento nucleare cade sulla parola dimostrando un minimo tonale sulla sua sillaba accentata, che è di solito il verbo coniugato. I successivi lavori di Jitcă et al. (2015) mostrano il picco F0 che traccia la domanda totale 'Aveți marmelada?' (it. 'Avete la marmelata?') prodotta da un parlante romenofono illustrata nella figura di seguito. Il livello tonale della sillaba accentata 'veți' è più basso di quello della successiva sillaba accentata (-la- in 'marmelada', it 'marmellata'). Inoltre, il verbo coniugato 'aveți' riceve l'accento nucleare della frase intonativa. Nella penultima sillaba si assiste ad un movimento del picco dal basso verso l'alto (L = low level; H = high level).

Fig. 14 – Schema intonativo di domanda totale di un parlante romeno Jitcă et al. (2015: 301).



L'apprendente svedese, Ivona, produce la domanda parziale 'Come ti chiami?' con una curva ascendente sull'ultima sillaba, preceduta da una discendente sulla penultima sillaba. La stessa curva intonativa si ripete per tutte e dieci le domande. Solo nella domanda 'Hai figli? il picco iniziale e quello dell'ultima sillaba sono allo stesso livello ma meno elevate rispetto alla penultima sillaba 'fi-', tanto che a un ascolto poco attento potrebbe sembrare una frase dichiarativa.

Fig. 15a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante svedese (Ivona).

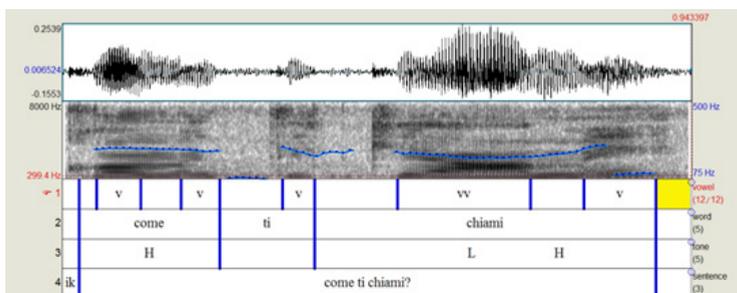
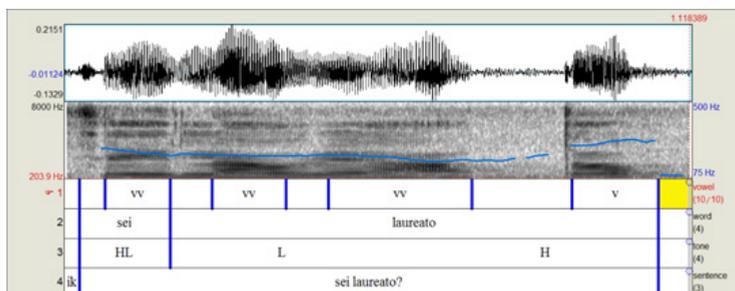
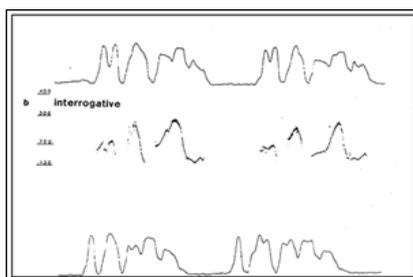


Fig. 15b – Schema intonativo di domanda totale di una parlante svedese (Ivona).



Acusticamente, in svedese, una domanda può essere segnalata da una combinazione di caratteristiche, tanto globali quanto locali, quali ad esempio un innalzamento dell'intero schema combinato con un'ascesa terminale opzionale (Bredvad-Jensen, 1984). La presenza o assenza del focus divide l'intonazione interrogativa in due tipi di innalzamenti con connotazioni semantiche diverse. Con il focus, l'innalzamento parte dalla parola focalizzata e continua fino alla fine. L'inclinazione della salita è determinata dalla lunghezza di ciò che segue il focus. Questo è lo schema ordinario di una domanda totale (Sì/No) ed è usato quando il parlante si aspetta che l'interlocutore rifletta sulla risposta. L'altro schema avviene nelle domande prive di focus ed è caratterizzato da una continua ascesa. Esso è usato nelle domande quando il parlante si attende una risposta rapida (es. domande reiterate).

Fig. 16 – Curva dello svedese per le domande totali da Garding (1989: 68).



4.2.3. GS: risultati del post-test in produzione

Nella fase di post-test, sempre per quanto riguarda la lettura, Rosa, l'apprendente ispanofona, riproduce le prime quattro domande, la 7 e la 8, 9, 10, con una curva ascendente dove il picco è sull'ultima sillaba, mentre nella penultima c'è un abbassamento. La domanda 'Di dove sei?' invece è molto simile ad una domanda parziale italiana. La stessa cosa si può dire per la domanda 'Che cosa fai? Studi o lavori?' dove la curva discendente è molto graduale senza anticipazioni.

Fig. 17a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante ispanofona (Rosa).

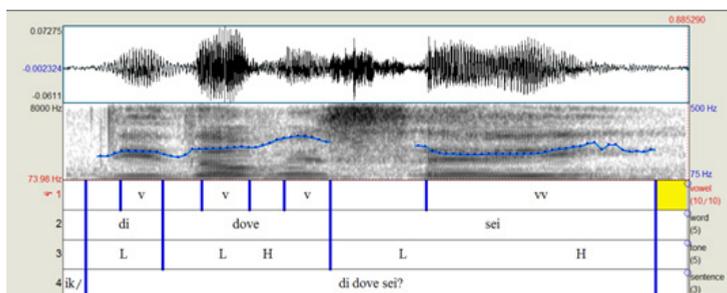
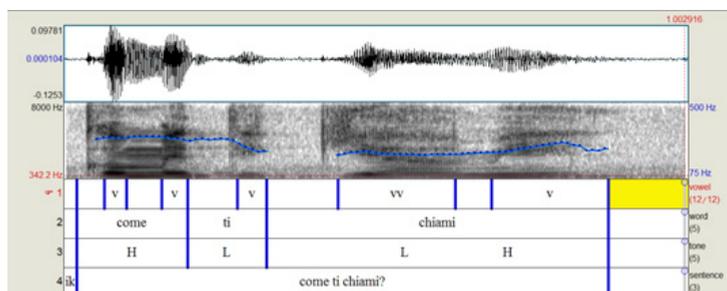


Fig. 17b – Schema intonativo di domanda totale di una parlante ispanofona (Rosa).



L'apprendente tedescofono, Max, non presenta variazioni tra il pre-test e il post-test. Si rimanda perciò al paragrafo precedente per quanto riguarda le sue realizzazioni in italiano L2.

Naomi, francofona, nelle domande ‘Come ti chiami?’, ‘Quanti anni hai?’ e ‘Di dove sei?’ anticipa la discesa ma produce una curva discendente, contrariamente al pre-test. Alla domanda ‘Puoi ripetere per favore?’ e ‘Sei italiano?’ produce una curva ascendente che gradualmente si eleva dalla penultima sillaba, mentre ‘Sei sposato?’ e ‘Hai figli?’ ripropone la curva ascendente nell’ultima sillaba proprio come nel pre-test. Alla domanda ‘Che cosa fai?’ la curva precipita diventando nel dittongo finale una dichiarativa, ma rispetto al pre-test può essere visto un tentativo di produrre la curva discendente della domanda parziale. ‘Dove abiti?’ è riprodotta con una curva dichiarativa. Nel complesso le sue produzioni sono molto più vicine a quelle dell’italiano con un tentativo di riprodurre le curve discendenti. Le due domande realizzate come affermazioni potrebbero essere considerate come una fase intermedia per arrivare alla realizzazione della curva discendente.

Fig. 18a – *Schema intonativo di domanda parziale di una parlante francofona (Naomi).*

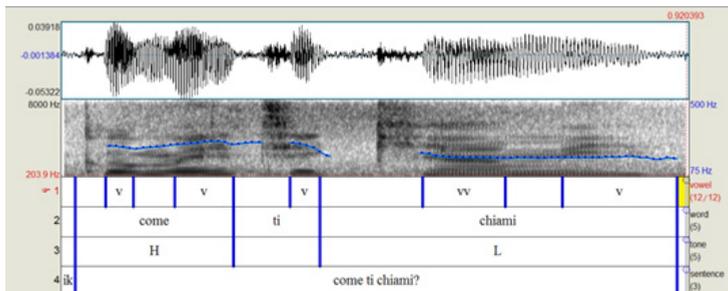
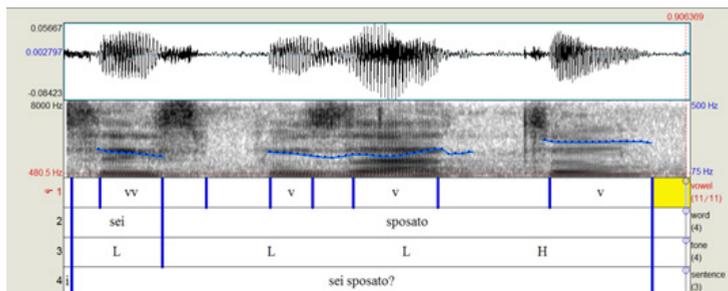


Fig. 18b – *Schema intonativo di domanda totale di una parlante francofona (Naomi).*



Le produzioni di Calin, romenofono, sono identiche alla fase di pre-test e le produce tutte ascendenti. Si rimanda anche in questo caso al paragrafo precedente.

Joan-Paul, romenofono, contrariamente al pre-test, produce una curva discendente con la frase 'Quanti anni hai?' però anticipa la discesa così come nella frase 'Dove abiti?', la frequenza bassa è più lunga rispetto all'italiano. Nelle frasi 'Di dove sei?' e 'Che cosa fai? Studi o lavori?' riesce a produrre una curva discendente molto simile a quella dell'italiano. Le domande che riproduce con una curva ascendente sono sempre con la frequenza più alta sull'ultima sillaba. Nel complesso Joan-Paul, rispetto a Calin, si avvicina molto di più nelle sue realizzazioni all'intonazione italiana.

Fig. 19a – Schema intonativo di domanda parziale di un parlante romenofono (Joan-Paul).

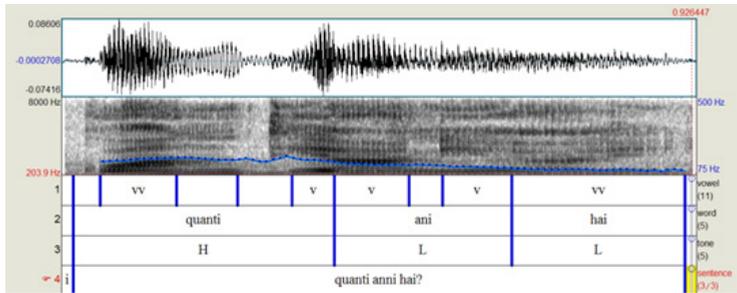
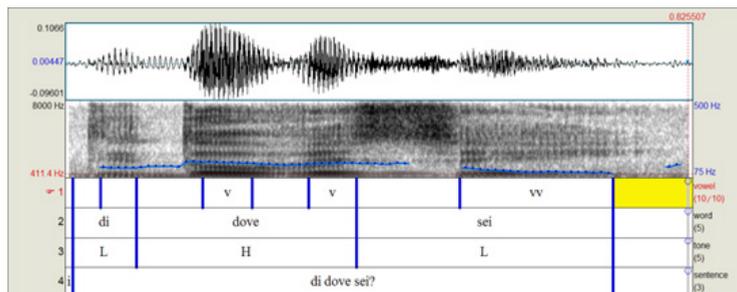


Fig. 19b – Schema intonativo di domanda parziale di un parlante romenofono (Joan-Paul).



L'apprendente svedese, Ivona, riproduce la prima domanda 'Come ti chiami?' come una dichiarativa. La domanda 'Sei italiano?' è riprodotta ascendente, ma senza posticipare. Mentre 'Di dove sei?' e 'Che cosa fai? Studi o lavori?' sono nuovamente prodotte con una curva ascendente. La domanda 'Sei laureato?' è prodotta in maniera ascendente e graduale. La domanda 'Dove abiti?' viene prodotta con una curva discendente molto vicina a quella italiana. La domanda 'Sei sposato?' è ascendente ma con un picco più elevato sull'ultima sillaba e un abbassamento sulla penultima. L'ultima domanda anche nel post-test viene realizzata come una dichiarativa.

Fig. 20a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante svedese (Ivona).

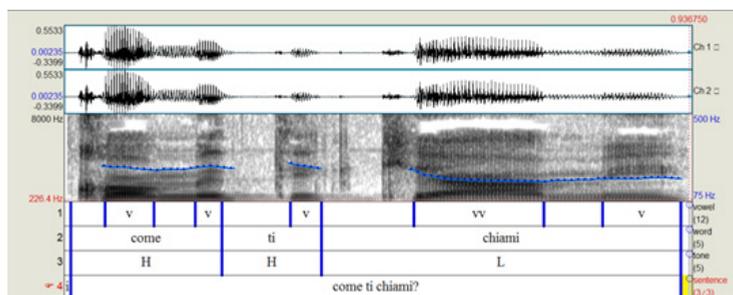
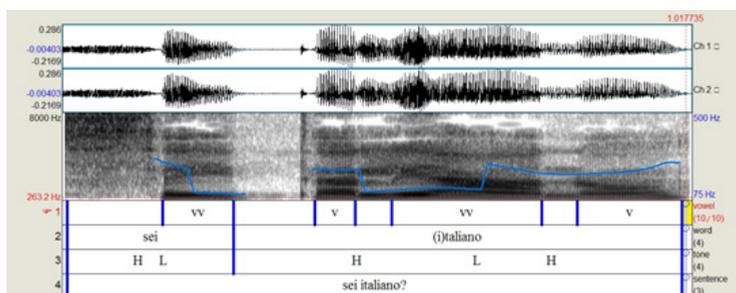


Fig. 20b – Schema intonativo di domanda totale di una parlante svedese (Ivona).



4.2.4. GC: risultati del pre-test e del post-test in produzione

Per il gruppo di controllo la [tabella 4](#) sintetizza le produzioni dei parlanti, ma si fa nuovamente presente, secondo quanto spiegato poc'anzi, che il punto di ascesa e di discesa della curva intonativa non sempre corrisponde alla varietà di italiano presa in considerazione per la sperimentazione.

Tab. 4 – Risultati della lettura del GC: pre-test e post-test su 6 apprendenti.

Input	Soluzione	Tot risposte pre-test				Tot risposte post-test			
					X				X
		a	b	c	X	a	b	c	X
1. Come ti chiami?	b	4	0	2	0	3	2	1	0
2. Puoi ripetere per favore?	a	4	0	2	0	4	0	2	0
3. Quanti anni hai?	b	4	0	2	0	4	0	2	0
4. Sei italiano?	a	4	2	0	0	4	2	0	0
5. Di dove sei?	b	3	1	2	0	2	2	2	0
6. Che cosa fai? Studi o lavori?	b	3	1	2	0	2	2	2	0
7. Sei laureato?	a	4	2	0	0	4	2	0	0
8. Dove abiti?	b	3	2	1	0	2	2	2	0
9. Sei sposato?	a	5	1	0	0	5	1	0	0
10. Hai figli?	a	2	1	3	0	4	0	2	0

Si analizzano qui di seguito, in maniera più sintetica rispetto al GS e senza fare riferimenti agli schemi intonativi delle loro L1, le produzioni degli apprendenti facenti parte del gruppo di controllo avvenute durante le fasi di pre-test e di post-test della lettura.

Nella fase di pre-test, l'apprendente lusofona, Rita, nella frase 5 presenta una curva che sale con 'dove', ma poi scende come se fosse un'affermazione. La stessa identica cosa succede con le prime quattro domande. In 'Che cosa fai?', la curva sale nelle sillabe 'cosa' ma scende e diventa una linea con la parola 'fai'; idem per 'studi' (H) 'o lavori' (L), tanto da sembrare

nuovamente una dichiarativa. Nella domanda ‘Sei laureato?’ la curva sale leggermente rispetto a quella dell’intonazione generale della frase, ma molto bassa, nell’ultima sillaba ‘-to’.

Fig. 21a – *Schema intonativo di domanda parziale di una parlante lusofona (Rita).*

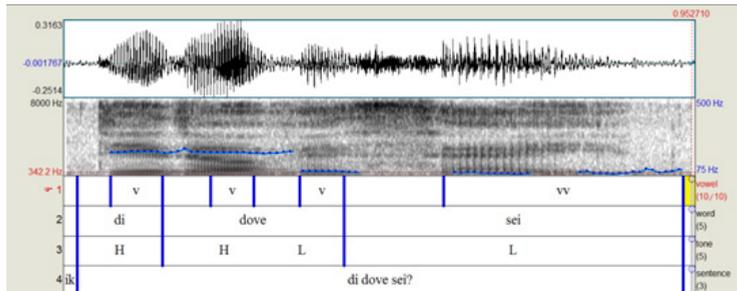
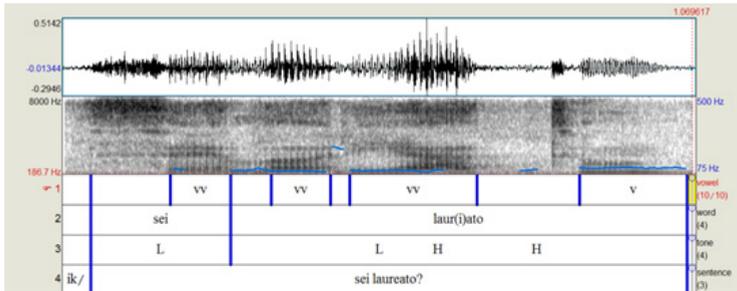


Fig. 21b – *Schema intonativo di domanda totale di una parlante lusofona (Rita).*



Candela, l’apprendente ispanofona, produce sempre una curva ascendente, indipendentemente dal fatto che la domanda sia totale o parziale, e la parte alta della curva corrisponde sempre con l’ultima sillaba della frase.

Fig. 22a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante ispanofona (Candela).

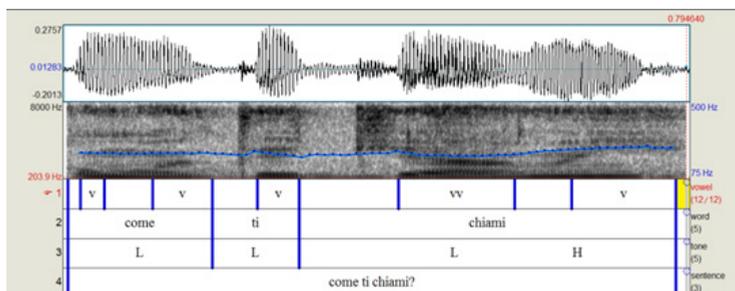
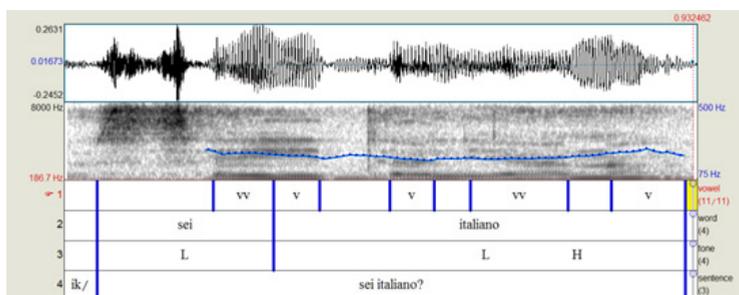


Fig. 22b – Schema intonativo di domanda totale di una parlante ispanofona (Candela).



Danny, olandese, fino alla domanda 5 produce una curva ascendente. La curva generalmente sale dalla penultima sillaba. In ‘Sei italiano?’, invece, produce una curva discendente nell’ultima sillaba, formata dal dittongo ‘sei’, ma in tutta la parte precedente la linea intonativa è piatta, senza innalzamenti o abbassamenti. Le domande 6 e 7 sono discendenti, ma così lievi da sembrare dichiarative. E tutta l’ultima parola presenta una linea abbastanza uniforme. Contrariamente all’intonazione dell’italiano, non va prima su e poi giù, ma è tutta uniformemente giù. Nella domanda ‘Sei laureato?’ la curva è ascendente sulla seconda ‘-a’ ma poi discende subito sulla sillaba ‘-to’, quasi precipitando. L’apprendente, quindi, realizza solo in parte la curva ascendente della domanda totale. La stessa cosa succede per la domanda ‘Dove abiti?’, dove ‘-bi’ è ascendente e ‘-ti’ è discendente. Quindi pur presentando, in questo caso, la

curva discendente per la domanda parziale, è diverso il punto in cui la curva si dovrebbe alzare e abbassare. In ‘Sei sposato?’ è tutta lineare e la curva sale solo sulla sillaba finale ‘-to’. L’ultima domanda, ‘Hai figli?’ è realizzata come una dichiarativa.

Fig. 23a – *Schema intonativo di domanda parziale di un parlante olandese (Danny).*

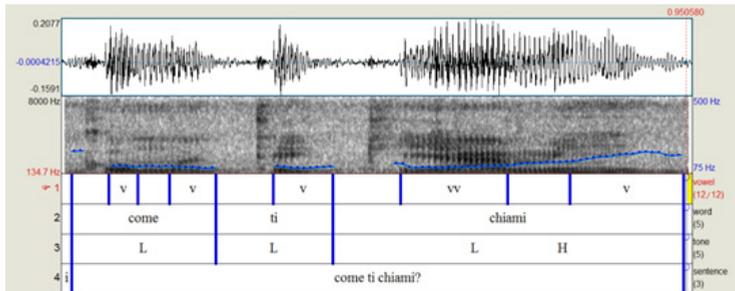
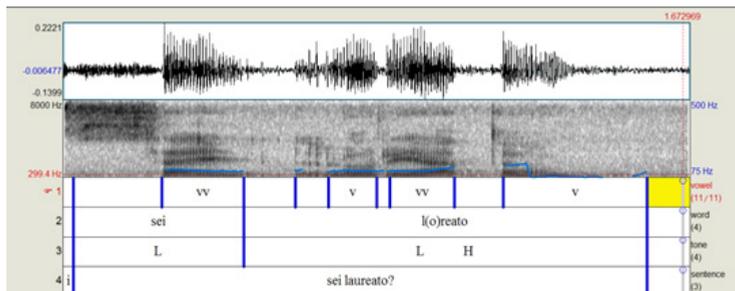


Fig. 23b – *Schema intonativo di domanda totale di un parlante olandese (Danny).*



Michaela, ceca, produce la prima domanda ‘Come ti chiami?’ ascendente sulle ultime due sillabe. Lo stesso succede con ‘Puoi ripetere, per favore?’ e con ‘Quanti anni hai?’. La domanda 5, ‘Di dove sei?’, parte con una curva alta che poi si abbassa e risale leggermente sull’ultima vocale. Sembra quasi una domanda reiterata. In ‘Dove abiti?’ la curva inizia alta con la parola ‘dove’ e scende come una dichiarativa nella parola ‘abiti’ innalzando il picco dell’ultima sillaba. Anche lei, come l’olandese, intona l’ultima domanda ‘Hai figli?’ come una dichiarativa.

Fig. 24a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante ceca (Michaela).

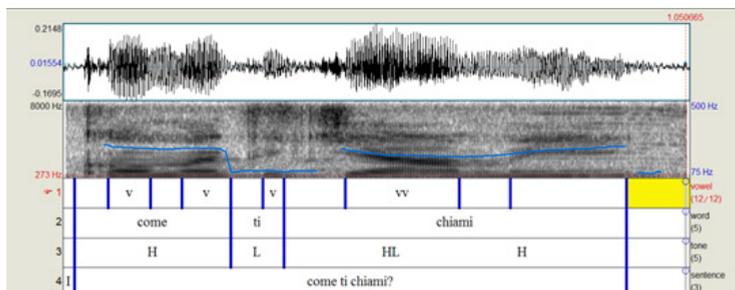
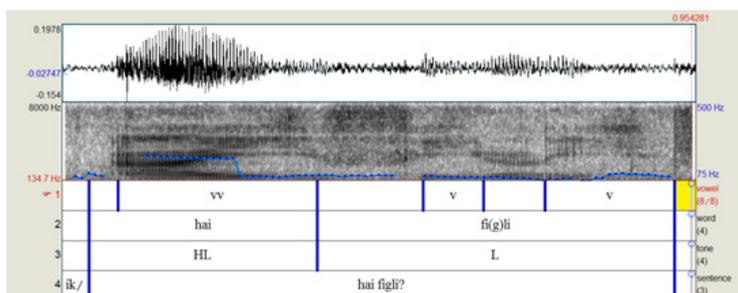


Fig. 24b – Schema intonativo di domanda totale di una parlante ceca (Michaela).



Elisa, francofona, alla domanda ‘Come ti chiami?’ inizia con un picco alto, poi nella parola ‘chiami’ inverte le curve, prima bassa ‘chia-’ e poi alta sulla sillaba ‘-mi’. La stessa cosa avviene per tutte le altre domande e in tutti i casi nella sillaba finale la curva intonativa sale in maniera vertiginosa. Si assiste in generale a una partenza della domanda con una curva alta, poi scende e si rialza nell’ultima sillaba.

Fig. 25a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante francofona (Elisa).

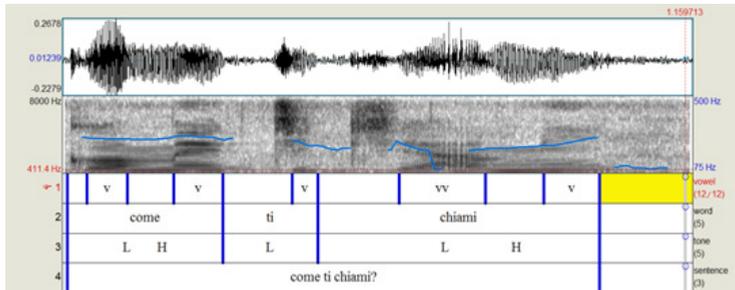
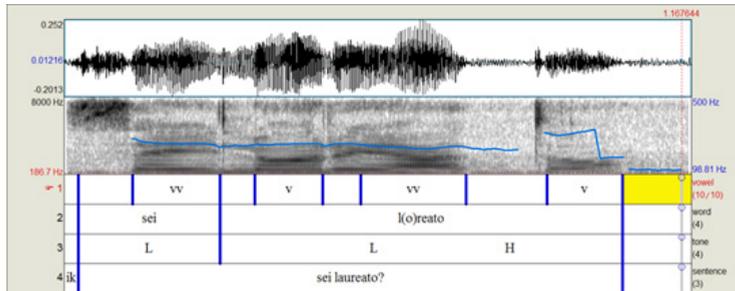


Fig. 25b – Schema intonativo di domanda totale di una parlante francofona (Elisa).



Nella fase di post-test non si evidenziano grandi differenze se non un lieve miglioramento dell'apprendente francofona nelle domande parziali 1, 5 e 6.

Fig. 26a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante francofona (Elisa).

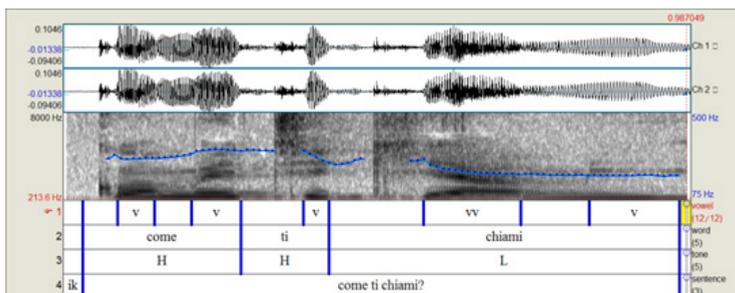
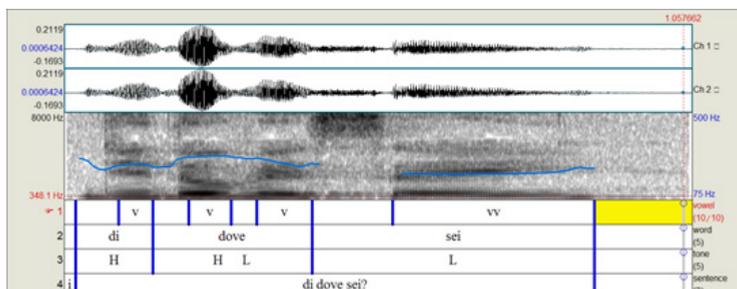


Fig. 26b – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante francofona (Elisa).



Le due tabelle che seguono permettono di poter vedere nel dettaglio quali sono state le realizzazioni dei singoli apprendenti in entrambe le fasi di pre-test e post-test per entrambi i gruppi. I diversi colori hanno il solo scopo di rendere graficamente la separazione tra un apprendente e l'altro. La colonna bianca riguarda le produzioni del pre-test, mentre quella colorata riguarda le produzioni del post-test.

Tab. 3a – Sintesi dettagliata delle realizzazioni degli apprendenti del GS nelle fasi di pre e post-test.

	Rosa (SPA)		Max (TED)		Calin (ROM)		Joan-Paul (ROM)		Ivona (SVE)		Naomi (FRA)	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Frase 1	a	a	b	b	a	a	a	b	a	c	a	b
Frase 2	a	a	b	b	a	a	a	b+a	a	a	a	a
Frase 3	a	a	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b
Frase 4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frase 5	a	b	b	b	a	a	a	b	b	a	a	b
Frase 6	a	b	a	a	a	a	a	b	b+a	a	a	c
Frase 7	a	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	a
Frase 8	a	a	a	a	a	a	c	b	b	b	a	c
Frase 9	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frase 10	a	a	b	b	a	a	c	a	c	c	a	a

Tab. 3b – *Sintesi dettagliata delle realizzazioni degli apprendenti del GC nelle fasi di pre e post-test.*

	Candela (SPA)		Rita (POR)		Sofia (POR)		Michaela (CEC)		Danny (OLA)		Elisa (FRA)	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Frase 1	a	a	c	c	c	b	a	a	a	a	a	b
Frase 2	a	a	c	c	c	c	a	a	a	a	a	a
Frase 3	a	a	c	c	c	b	a	a	a	a	a	a
Frase 4	a	a	b	b	b	b	a	a	a	a	a	a
Frase 5	a	a	c	c	c	c	a	a	b	b	a	b
Frase 6	a	a	c	c	c	c	a	a	b	b	a	b
Frase 7	a	a	a	a	b	b	a	a	b	b	a	a
Frase 8	a	a	a	c	b	b	c	c	b	b	a	a
Frase 9	a	a	a	a	b	b	a	a	a	a	a	a
Frase 10	a	a	c	a	b	a	c	c	c	c	a	a

5. Il trattamento didattico

5.1. Il pre-task

Nella fase di pre-task gli studenti hanno lavorato a coppie per circa 5-10 minuti. È stata consegnata loro una fotocopia con un'immagine ed è stato chiesto di osservarla e di lavorare sul compito riportato nella figura 26.

Fig. 26 – *Consegna dell'attività del pre-task.*

Nell'immagine sono rappresentati dei giovani studenti Erasmus all'inizio della loro esperienza a Roma che si ritrovano ad una cena ma non si conoscono tutti. Al ragazzo con i capelli ricci piace la ragazza con gli occhiali. La vuole conoscere e cerca di avere il suo numero di telefono per uscire con lei. Immaginate quello che si dicono i due ragazzi che si conoscono per la prima volta, parlano italiano da poco tempo e non lo capiscono molto bene. Confrontatevi oralmente. Non scrivete.



In questa fase di riscaldamento gli apprendenti si preparano strutturalmente e contenutisticamente a quello che sarà il task focalizzato. È importante far comprendere agli studenti che non devono scrivere, ma che devono ipotizzare quante più modalità ed espressioni possibili e che si devono esercitare oralmente senza supporti, come avviene in una comunicazione reale.

5.2. *Il task*

Poiché lo studio mira a verificare l'efficacia di un task su uno specifico fenomeno linguistico – sebbene prosodico e non morfosintattico –, il task proposto è di tipo focalizzato e può quindi essere fatto rientrare nella cornice del TSLT (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.2). Si tratta di un task pensato per apprendenti di livello A1/A2 che abbiano già affrontato il tema delle presentazioni con dati personali in contesto informale e formale (tu/Lei) di primo contatto (Es. 'Come ti chiami?', 'Quanti anni hai?', 'Di dove sei?', 'Che cosa fai?') e prevede che nella fase di FonF si attui una riflessione sulla percezione e produzione delle curve intonative per le domande totali e parziali.

Il task focalizzato, della durata di circa 15-20 minuti complessivi, ha previsto che gli studenti immaginassero di partecipare a un evento di *speed dating* in un locale seguendo la consegna riportata nella figura 27.

Fig. 27 – *Consegna del Task focalizzato 'Speed date'.*

Speed Date

Hai ricevuto da un tuo amico una proposta per andare ad una serata Speed Date. Sei single da tanto tempo e vuoi conoscere una persona per poter uscire con lui/lei. Decidi di andare allo Speed Date e inizi a conoscere gente. Hai 3 minuti per conoscere la persona che hai di fronte. Al suono del campanello cambi partner e cominci una nuova conoscenza. Registra la conversazione con il tuo cellulare.



Gli studenti si sono posizionati in linea, gli uomini da una parte e le donne di fronte. La prima coppia ha iniziato a scambiarsi una serie di battute per circa tre minuti, fino a quando l'insegnante li ha interrotti con un campanello da reception per lasciare spazio a un'altra coppia. Gli scambi interazionali, svoltisi in aula, non sono potuti avvenire contemporaneamente poiché le realizzazioni di ogni coppia hanno dovuto essere registrate per poter svolgere, durante la fase del focus linguistico, la riflessione in plenaria. Di conseguenza i partecipanti non hanno cambiato partner, come previsto dalla consegna, e le interazioni registrate sono state in tutto tre: una per ciascuna delle coppie formatesi inizialmente.

5.3. *Il post-task*

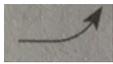
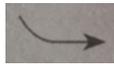
La fase di post-task, di circa 40-50 minuti, ha previsto che gli apprendenti fossero guidati attraverso tre passaggi principali: l'ascolto delle produzioni degli studenti, l'ascolto di alcune battute tratte da un dialogo di *Speed Date* dal programma *Zelig* e una riflessione plenaria per il FonF.

Per quanto riguarda le produzioni degli studenti, è stato chiesto loro di individuare le domande prodotte dalle coppie e di trascriverle su una fotocopia. Dopo due ascolti per produzione, l'insegnante ha consegnato una scheda con l'ordine delle domande per correggere eventuali differenze

e per segnare negli ascolti successivi la curva intonativa prodotta.

Prima di vedere nel dettaglio le tre registrazioni, si evidenzia il fatto che le domande che sono state poste dagli apprendenti durante il task sono state tutte parziali, nonostante il tempo a disposizione fosse più che sufficiente perché venissero fuori entrambe le tipologie di domande (totali e parziali). I motivi potrebbero essere vari, ma sicuramente il fatto di provare un certo imbarazzo nel registrarsi e nell'essere ascoltati dai compagni ha favorito la realizzazione delle domande più conosciute e utilizzate. Per quanto riguarda il modo di riprodurre le curve intonative degli apprendenti, si fa riferimento a quanto riportato nei paragrafi relativi al pre-test e al post-test.

Tab. 6 – *Ascolto coppie task: coppia 1 (Calin e Rosa). Risultati su 6 partecipanti.*

GS – ascolto coppia 1	Resa di Calin e Rosa	Risposte dei 6 partecipanti			
					X
		a	b	c	
1. C: E tu, Come ti chiami? (P) – b	a	5	1	0	0
2. C: Di dove sei (P) – b	a	5	0	1	0
3. R: E tu? (P) – b	b	6	0	0	0
4. C: Che ti piace fare? (P) – b	a	2	1	3	0
5. R: E tu? (P) – b	a	6	0	0	0
6. R: Che cosa studiare? (P) – b	a	3	1	2	0
7. C: E tu? (P) – b	a	6	0	0	0

Come si nota dalla [tabella 6](#) le realizzazioni dei due apprendenti romenofono e ispanofono (Calin e Rosa), tranne la domanda 3, sono state tutte realizzate con curva ascendente, come nella loro L1, e sono state recepite come ascendenti dalla maggior parte degli studenti coinvolti. In particolare, le produzioni di Calin presentano una evidente frequenza più elevata che non può passare inosservata, nemmeno a un orecchio poco abituato all'ascolto. È interessante notare come cinque apprendenti su sei abbiano

identificato e riportato come domanda la frase dichiarativa ‘Voglio il tuo numero di telefono’ prodotta da Calin e questo si ricollega certamente al transfer intonativo dal romeno. Tre studenti hanno assegnato a essa una curva ascendente e due una curva discendente. Un’altra spiegazione potrebbe essere data dal fatto che all’interno della funzione comunicativa ‘dare e chiedere informazioni personali’ gli apprendenti hanno appreso la formula ‘Qual è il tuo numero di telefono?’.

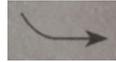
Tab. 7 – *Ascolto coppie task: coppia 2 (Max e Ivona). Risultati su 6 partecipanti.*

GS – ascolto coppia 2	Resa di Max e Ivona	Tot Risposte			
					X
		a	b	c	
1. M: Come ti chiami? (P) – b	c	2	2	2	0
2. I: E tu, come ti chiami? (P) – b	a	5	0	1	0
3. M: Di dove sei (P) – b	a	3	1	2	0
4. I: E tu? (P) – b	a	5	0	1	0
5. M: Che ti piace fai? (P) – b	a	4	1	1	0
6. I: E tu? (P) – b	a	4	0	2	0
7. M: Perché sei in Italia? (P) – b	a	2	3	1	0
8. M: Che studi? (P) – b	c	0	0	2	4
9. I: E tu? (P) – b	a	4	3	2	0

Per quanto riguarda la seconda coppia, si evidenzia che l’apprendente tedescofono Max ha pronunciato la domanda 7 con un’intonazione dichiarativa (c) tranne che per l’ultima sillaba ‘-lia’ dove, pur salendo leggermente la curva, la differenza di frequenza si percepisce. Per la frase 8, nonostante la verifica delle domande, prima di individuare la curva intonativa, la frase non è stata riportata sulla scheda da quattro apprendenti. Sicuramente non è stata recepita nella fase di ascolto, ma non c’è stata nemmeno accuratezza nel

confrontare le soluzioni consegnate dall'insegnante con le loro produzioni. La frase 9 in realtà è a metà tra una dichiarativa (c) e una ascendente (a) poiché l'ascesa è uniforme.

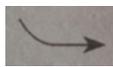
Tab. 8 – *Ascolto coppie task: Coppia 3 (Joan-Paul e Naomi). Risultati su 6 partecipanti.*

GS – ascolto coppia 3	Resa di Joan-Paul e Naomi	Tot Risposte			
					X
		a	b	c	
1. J: Come ti chiami? (P) – b	a	6	0	0	0
2. N: E tu, come ti chiami? (P) – b	a	1	2	3	0
3. J: Perché sei in Italia? (P) – b	a	5	1	0	0
4. N: E tu? (P) – b	a	2	1	3	0
5. J: Da quanto tempo sei in Italia? (P) – b	a	5	0	1	0

Per la terza coppia, la frase 4 è come la 9 della coppia precedente. Come successo per la coppia 1, quattro apprendenti hanno identificato e riportato come domanda la frase dichiarativa 'Voglio il tuo numero di telefono' prodotta da Joan-Paul. Due studenti hanno assegnato ad essa una curva dichiarativa, uno una curva ascendente e uno una curva discendente.

In seguito alla fase di ascolto delle produzioni degli studenti è stato proposto un confronto con parlanti nativi attraverso l'ascolto di alcune battute scelte tratte dallo sketch comico 'Speed Date – Marta e Gianluca di Zelig'. Ci si è avvalsi in questo caso di un modello di pronuncia neutro offerto dalla televisione. Agli apprendenti è stata consegnata un'altra scheda come quella dell'attività precedente per individuare la curva intonativa prodotta dai parlanti nativi.

Tab. 9 – *Ascolto Speed Date: Marta e Gianluca di Zelig. Risposte dei 6 studenti.*

GS - ascolto	Soluzione	Tot Risposte Speed Date Marta & Gianluca - Zelig			
					X
		a	b	c	
1. Come ti chiami? (P.)	b	5	0	1	0
2. Di dove sei (P.)	b	6	0	0	0
3. Sai dov'è? (T.)	a	1	1	3	1
4. Tu? (P.)	b	2	0	4	0
5. Cosa fai nella vita? (P.)	b	0	5	1	0
6. Quanti anni hai adesso? (P.)	b	0	5	1	0
7. Ti piace la Colombia? (T.)	a	1	3	2	0
8. Di cosa mi vuoi parlare? (P.)	b	5	0	1	0
9. Ti piace la Nuova Zelanda? (T.)	a	1	2	3	0
10. E come ti han chiamato? (P.)	b	5	1	0	0

Come si può notare dalla tabella 9, sono state individuate correttamente da cinque apprendenti soltanto le curve intonative delle frasi parziali 5 e 6. Per 4/10 domande parziali hanno assegnato come risposta la curva ascendente. Per il resto, la curva intonativa scelta come distrattore è stata selezionata in più casi dalla metà degli studenti. In quest'ultima fase del post-task, dalle risposte degli apprendenti si può notare quanto risulti difficile per gli stessi riconoscere la curva intonativa dei parlanti nativi, la cui velocità d'eloquio risulta essere di gran lunga maggiore rispetto a quella dei compagni di corso e dell'insegnante, nonostante sia stata data loro la possibilità di ascoltare il dialogo più volte. È inevitabile che il riconoscimento delle curve intonative da ascolti 'autentici' – intendendo con questo termine testi creati da italiani nativi per italiani nativi – e la cui velocità d'eloquio non è indifferente avvenga dopo un lungo periodo di esposizione alla lingua e di formazione agli aspetti prosodici.

Nella parte dedicata al FonF è stata svolta una discussione plenaria su che cos'è una domanda totale e una parziale con relativa riflessione sulla differenza delle due curve intonative. Per fare ciò ci si è avvalsi degli spettrogrammi di PRAAT unitamente alla riproduzione audio delle frasi mostrate. Le domande di esempio utilizzate sono state le stesse scelte per le fasi di pre-test e post-test. Riportiamo qui di seguito la discussione plenaria per far riflettere gli apprendenti su tali differenze.

Discussione Plenaria

- I: Che cosa succede con queste domande che abbiamo ascoltato?
- S1: Sale e scende l'intonazione.
- I: Sale e scende l'intonazione. Benissimo! Dove sale e dove scende l'intonazione? Quando sale e quando scende?
- S1: Quando los datos personales...
- I: Cioè? Spiegati meglio.
- S1: Di dove sei? Come ti chiami? Son personales.
- I: Allora, di dove sei? Come ti chiami? Domande più personali? L'intonazione che cosa fa? Sale o scende?
- S1: scende...
- I: Scende! 'Di dove sei? Come ti chiami?' (facendo sentire l'intonazione)... scende... e quand'è che sale?
- S1: mhmhmh
- S2: 'Cosa fai nella vita?'
- I: 'Cosa fai nella vita?'' (Chiedendo conferma alla classe)
- S2: 'Quanti anni hai adesso?'
- I: Mhmh... Sale o scende?
- S1: scende.
- I: scende. In queste domande scende. E in quali domande sale?
- S1 e S3: 'Come ti chiami? Di dove sei? Di cosa mi vuoi parlare?' (voci sovrapposte)
- I: 'Come ti chiami? Di dove sei? Di cosa mi vuoi parlare?' secondo voi sale. E ... la domanda 'Sai dov'è?' secondo voi scende?
- S1: Sale e scende.
- I: Ok. Secondo voi sale e scende. Allora, vediamo un attimo. Intanto che tipo di domande sono? Abbiamo delle differenze, no? 'Come ti chiami? Di dove sei? Che cosa fai nella vita? Quanti anni hai adesso?' che differenza hanno rispetto alla domanda 'Sai dov'è Roma?'

- S1: No sé (non lo so).
- S4: The question and the words and the position either in the end or in the middle (la domanda e le parole e la loro posizione o alla fine o al centro della frase).
- I: Ok, sì, c'è una diversa posizione delle parole nella domanda... Va bene... E invece la risposta? Che differenza c'è nella risposta?
- S1: Non so cosa rispondere...
- I: No no, non è importante la risposta (intendendo il contenuto), pensate a qualunque tipo di risposta. Se io dico 'Come ti chiami? Di dove sei? Cosa fai nella vita? Quanti anni hai adesso?' che tipo di risposta diamo? Se io invece chiedo 'Sai dov'è? Vieni?'
- S3: Formale e informale
- I: Formale e informale... mhmh... sì, anche se qui sono tutte informali, però la risposta? Quello riguarda la domanda, formale e informale, invece la risposta? (silenzio) Se io chiedo 'Sai dov'è?' che risposta abbiamo? Che risposta do? Se io chiedo 'Sai dov'è Roma?' qual è la risposta? Due sono le risposte.
- S3: Sì, no.
- I: Sì o No. Benissimo! Se invece chiedo 'Come ti chiami?'
- S1: Il nome.
- I: Il nome, quindi do un'informazione. Quindi la differenza è questa: ci sono domande come 'Sai dov'è?' oppure 'Sei pronto?' queste sono domande che si dicono totali perché la risposta è 'sì' o 'no' e poi ci sono delle domande che sono parziali, tutte quelle domande dove noi diamo un'informazione 'Come ti chiami? Di dove sei? Che cosa fai nella vita? Quanti anni hai adesso?'. Invece 'Ti piace la Colombia?' è...?
- S1: Más simple? (più semplice)
- I: Totale! Perché la risposta è 'sì' o 'no'. A seconda se la domanda è totale o parziale cambia l'intonazione. Allora io vi faccio vedere questo (mostra gli spettrogrammi di PRAAT con la curva intonativa). Adesso osservate la prima domanda. Metto l'audio da qui. La prima domanda è 'Come ti chiami?', giusto? (fa ascoltare la domanda mentre mostra la curva). Allora se guardate qui c'è la linea. Questa linea blu è l'intonazione. Che cosa succede? 'Come ti chiami?' (intonando di nuovo la frase). Vedete che inizia più in alto e finisce sempre in alto, ma più in basso rispetto all'inizio. Quindi abbiamo quest'andamento alto-basso. 'Come ti chiami?' (intonando nuovamente la frase). E questa è una di quelle domande, abbiamo detto, parziali. Se poi prendiamo l'altra domanda 'Che cosa fai?' (la fa ascoltare più volte e mostra in contemporanea la curva). Sentite? "Che cosa fai?" Vedete? "Che cosa fai?" (Pronuncia la frasi evidenziando con la voce il picco). Vedete che la linea qui è più in alto e qui più in basso. E questa è sempre una domanda? Totale o parziale?
- S5: Parziale.
- I: Parziale! 'Che cosa fai? Come ti chiami?' Sentite? Adesso la sentite la differenza?
- Voci
sovrapposte: Sì

- I: Prima sale e poi scende. Se invece prendiamo due domande totali... allora io ho scelto per voi la domanda 'Sei laureato?'. Che tipo di domanda è? Totale o parziale?
- S5: Totale.
- I: Totale perché la risposta è 'sì' o 'no'. Benissimo! (fa ascoltare più volte la domanda mentre mostra la curva). Sentite? Sale e basta. E vediamo l'ultima domanda. 'Hai figli?' (la fa ascoltare più volte e la riproduce un paio di volte). Con le domande totali, sale o scende?
- S3: Sale.
- I: Sale. Ok. Quindi mentre con le domande parziali sale e scende, con le domande totali sale. Questa è più o meno la differenza tra le domande parziali e le domande totali. Domande parziali: "Come ti chiami? Quanti anni hai? Che cosa fai? Studi o lavori?". Domande totali: "Sei laureato? Sei sposato? Hai figli? Vieni? Ci sei?" (fa nuovamente sentire le frasi). Ok? (gli studenti fanno cenno di sì). Benissimo! Adesso finiamo e facciamo un'attività di rinforzo pratico per provare a pronunciare queste domande con l'intonazione italiana. Ricordatevi sempre di allungare le vocali. Mettetevi in cerchio e tutti in piedi.

All'attività di discussione plenaria, da cui è scaturita una buona riflessione personale dei singoli apprendenti, ne sono seguite due di rinforzo di circa 15 minuti totali dove è stato proposto agli studenti, nel primo caso, di utilizzare il movimento del corpo per realizzare la curva intonativa delle domande totali e parziali. L'insegnante ha proposto il movimento e l'intonazione mentre gli studenti hanno imitato entrambi. Per le domande parziali, l'insegnante si è abbassata, si è alzata e si è riabbassata per riprodurre la curva ascendente-discendente.

Fig. 28 – Esempio attività di rinforzo – domande parziali e movimento del corpo.

Es: *Come* (si abbassa quasi inginocchiandosi) *ti chia-* (si alza in posizione eretta) *-mi?* (Si riabbassa come nella prima parte della domanda)

Che - cosa fa-i?

Studi - o lavo - ri?

Quanti - anni ha-i?

Di - dove se-i?

Per le domande totali, l'insegnante si è abbassata e si è alzata per riprodurre la curva discendente-ascendente.

Fig. 29 – *Esempio attività di rinforzo – domande totali e movimento del corpo.*

Es: *Puoi* (si abbassa) *ripetere* (si alza) *per* (si abbassa) *favore* (si alza)?

Sei *ita* (si abbassa) – *liano* (si alza)?

Sei *laure* - *ato*?

Sei *spo* - *sato*?

Hai *fi* - *gli*?

È stato proposto un secondo movimento, simile a quello precedente, con il braccio secondo le medesime modalità, verso il basso e verso l'alto e viceversa. Unitamente al movimento del corpo, è stata proposta l'attività di intonazione regrediente, che prevede l'ascolto e la ripetizione di brevi frasi interrogative a partire dalla fine della domanda per aiutare gli studenti a mantenere la curva intonativa, es: 'Che cosa fai? – Fai? – Cosa fai? – Che cosa fai?'.

6. *Il questionario finale*

Alla fine del ciclo del task è stato somministrato agli studenti del GS un questionario per indicare il grado di gradimento dell'attività, motivandolo e indicando ciò che è stato o non è stato utile, ma anche di valutare quanto secondo loro l'attività di riflessione sulla lingua li abbia aiutati a percepire e a produrre meglio.

Alla domanda 1) 'Ti è piaciuta l'attività di fonetica Sì/No', cinque studenti hanno risposto affermativamente. Solo l'apprendente tedescofono ha risposto di no motivando che l'attività è stata interessante ma che non gli è piaciuto il fatto di essere stato registrato e di aver ascoltato le proprie produzioni (intendendo quelle della coppia performante) in entrambi i casi davanti alla classe.

Alla domanda 2) 'Se Sì, perché? Se No, perché?', l'apprendente svedese ha motivato la sua risposta sostenendo che attraverso l'ascolto della propria performance e quella degli apprendenti nativi si impara ad ascoltare più attentamente come le parole devono essere pronunciate e in seguito a ciò avviene l'apprendimento. L'apprendente francofona ha invece affermato che l'attività, ritenuta interessante, può aiutare a percepire l'accento e l'intonazione dei parlanti italofofoni e che, di conseguenza, possa aiutare a migliorare il loro 'accento'. L'apprendente ispanofona ha affermato che è un modo divertente di imparare.

Nella domanda 3) si chiedeva 'Nell'attività che hai svolto che cosa hai trovato utile? Perché?', le risposte sono state «perché mi ha aiutato a migliorare la pronuncia», «mi ha insegnato molte parole», «è stato utile leggere le frasi attentamente prima della performance» (probabilmente riferendosi alla fase di pre-test), «abbiamo imparato a pronunciare le frasi a seconda della risposta», «penso che sia utile all'insegnante per vedere quale parte del test sia risultato difficile per gli studenti. Potremmo avere bisogno di lavorare di più sulla pronuncia».

Alla domanda 4) 'Nell'attività che hai svolto che cosa hai trovato inutile? Perché?' Quasi tutti hanno confermato l'utilità dell'imparare la pronuncia. L'apprendente svedese ha, però, precisato che «sarebbe carino che gli studenti ascoltassero le loro registrazioni in modo da sapere ciò che hanno migliorato» e ha aggiunto «ma probabilmente avverrà successivamente» (si presume che la studentessa si riferisca alle registrazioni effettuate nella fase di pre-test e post-test).

La domanda 5) chiedeva 'Questa attività ti ha aiutato ad ascoltare meglio l'intonazione delle frasi? Sì/No'. Tutti gli studenti hanno risposto affermativamente motivando con la risposta alla domanda 6) 'Se sì, perché? Se no, perché?'. Le risposte sono state «Un po' è difficile decidere se l'abilità di ascolto è stata migliorata grazie a questo task o se è avvenuta perché ci abbiamo dedicato una determinata quantità di tempo», «perché mi aiuta a capire come parlare meglio in italiano», «perché ho imparato l'intonazione delle frasi», «perché adesso ascolto la pronuncia in maniera diversa», «è utile ascoltare il giusto modo di dire queste frasi importanti perché quando studi con un libro non sai veramente come dirle», «perché facendo i movimenti si vede più chiaramente come si deve intonare».

Alla domanda 7) 'Questa attività ti ha aiutato a pronunciare meglio l'intonazione di frasi? Sì/No', tutti gli studenti hanno risposto affermativamente. Alla domanda 8) 'Se Sì, perché? Se No, perché?' le motivazioni sono state varie: «Penso di sì, spero di sì. Non posso ancora dire la differenza dato che non mi sono ascoltata abbastanza», «ho ripetuto le frasi molte volte», «mi ha dato una migliore sensazione (*feeling*) nel pronunciare le domande. Prima intonavo le frasi in italiano con l'intonazione della mia lingua madre», «anche le spiegazioni dell'insegnante sono state utili per capire dove porre l'accento» intendendo quest'ultima per 'accento' il picco intonativo.

È interessante notare come l'apprendente tedesco abbia consapevolezza del transfer che avviene nella pronuncia dalla sua L1 alla L2. Tra i 6 apprendenti è risultato quello con la maggiore abilità percettiva nel riprodurre la curva intonativa. Chiaramente un questionario autovalutativo non è di per

sé segno di miglioramento, ma è senza dubbio uno strumento didattico che permette all'insegnante di migliorare eventuali attività successive e di capire come è stata percepita e recepita l'attività del task. Agli apprendenti, invece, può risultare utile per fermarsi a riflettere su quanto l'attività li abbia agevolati o meno nel percorso di apprendimento. Come affermato nel *Profilo della Lingua Italiana*, è importante che prima di ogni correzione ci sia una sensibilizzazione al fenomeno (Costamagna, 2010: 78).

7. Conclusione

Il lavoro proposto, a partire dall'analisi dei materiali per l'italiano L2 e dalle prime attività basate sui task proposte in letteratura per la didattica della fonetica, ha permesso di individuare i bisogni degli apprendenti stranieri per la prosodia in italiano L2. Le difficoltà generali si sono manifestate tanto in ricezione quanto in produzione. Riprendendo le domande di ricerca da cui è scaturito lo studio semisperimentale proposto in questo contributo, possiamo trarre le seguenti riflessioni conclusive.

Sia nel GS sia nel GC si può affermare che prevale in fase di pre-test un riconoscimento maggiore della curva ascendente assegnata alle domande totali. Si potrebbe presupporre che, in generale, alle domande venga associata la curva ascendente indipendentemente dal fatto che esse siano totali o parziali. Dai dati raccolti nel post-test in percezione, per il GS si è assistito a un aumento delle risposte corrette per quasi tutte le domande ascoltate ed è diminuito il numero delle risposte errate e di quelle non date. In particolare le frasi 5 e 8 hanno presentato un numero maggiore di risposte corrette nel post-test, mentre nel pre-test nessuno studente aveva individuato la curva intonativa corretta. Per il GC si assiste a qualche lieve miglioramento, ma non particolarmente evidente se non per la frase 3 nel post-test.

Dall'analisi svolta è emerso che la tendenza generale, in fase di pre-test, è quella di trasferire gli schemi intonativi dalla L1 alla L2, così come è stato evidenziato dalle curve intonative degli apprendenti registrati e dagli schemi intonativi delle loro L1, creandosi così un transfer intonativo negativo. In particolare, si evidenzia che in linea generale gli apprendenti hanno la tendenza ad assegnare alla domanda, e quindi a riprodurre, la curva ascendente, indipendentemente dal fatto che essa sia totale o parziale. Spesso il picco viene riprodotto sull'ultima sillaba della frase. Tra gli apprendenti sottoposti al trattamento, l'apprendente francofona, Naomi, l'apprendente romenofono, Joan Paul, e l'apprendente svedese, Ivona, presentano delle variazioni intonative

nella fase di post-test che potrebbero essere considerate come una realizzazione intermedia nel tentativo di riprodurre la curva adeguata in italiano. In generale, il miglioramento è avvenuto per la produzione delle domande parziali, poiché quella delle domande totali risultava essere già discreta. Per quanto riguarda il GC, invece, nella fase di pre-test si assiste a una maggiore produzione di intonazioni dichiarative con molta probabilità dovuta ad alcune L1 diverse rispetto al GS. Per il GC, non si registrano differenze tra il pre-test e il post-test, se non per l'apprendente francofona, Elisa, che avvicina la sua produzione a quella proposta per tre domande parziali nella fase di post-test.

Si può confermare che l'accuratezza nella percezione non sia avvenuta contemporaneamente a quella nella produzione, probabilmente perché non basta una sola attività per far scattare automaticamente i meccanismi articolatori necessari per produrre le curve intonative proposte delle domande totali e parziali in italiano L2. Per questi, infatti, è necessaria una continua esposizione, riflessione personale e plenaria e una pratica assidua abbinata agli strumenti tecnici (registrazioni e auto-registrazioni, riascolto) e, infine, feedback da parte del docente.

Nel complesso, si può affermare che, per il gruppo sottoposto al trattamento, la possibilità di riascoltarsi, di confrontarsi con un modello nativo, di poter discutere durante il FonF su quanto percepito e prodotto abbia fornito valore aggiunto alle attività rendendo il processo di apprendimento attivo e favorendo la sensibilizzazione sugli aspetti intonativi. Il fatto di dover registrare la propria performance per poi riascoltarla, seppur imbarazzante, ha in linea generale avuto effetti positivi stimolando la riflessione plenaria e personale.

Naturalmente occorre considerare che questo studio ha preso in considerazione un numero molto limitato di apprendenti e un singolo intervento didattico. Per verificare l'efficacia dell'uso dei task nella didattica degli aspetti fonetici della L2 occorrerebbe pianificare un esperimento che includa un trattamento prolungato e un campione più ampio di informanti nei due gruppi.

Bibliografia

APOPEI V., JITCA D., TURCULET A., *Intonational structures in Romanian yes-no questions*, in «Computer Science Journal of Moldova 14», 1, 40, 2006, pp. 113-37.

ARAÚJO LEITE M., FONT-ROTCHÉS D., HUELVA E., *Melodías para preguntar en portugués y en castellano. Un análisis contrastivo*, in *Perspectivas actuales en el análisis fónico del habla: tradición y avances en la fonética experimental*,

a cura di A. Cabedo Nebot, *Monografías Científicas*, Valencia 2015 pp. 23-34. <http://folk.ntnu.no/koreman/Publications/2015/Libro_Fonetica_Martinez-Paricio%20et%20al_2015.pdf> (ultimo accesso: 06/10/2018).

AVESANI C., *A Contribution to the Synthesis of Italian Intonation*, in *Proceedings ICSLP 90. 1990 International Conference on Spoken Language Processing*, a cura di H. Fujisaki, University of Tokyo Press, Kobe, vol. I 1990, pp. 834-836.

AVESANI C., *ToBIt. Un sistema di trascrizione per l'intonazione italiana*, in G. Lazzari (a cura di), *Metodologia di analisi e di descrizione delle caratteristiche prosodiche e intonative dell'italiano. Atti delle V Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica sperimentale dell'AIA*. Esagrafica, Roma 1995, pp. 85-98.

BIRELLO M., VILAGRASA A., *Bravissimo! 1. Libro dello studente. Livello A1*, Bulgarini, Firenze 2012.

BIRELLO M., VILAGRASA A., *Bravissimo! 2. Corso d'italiano. Libro dello studente. Livello A2*, Bulgarini, Firenze 2013.

BIRELLO M., VILAGRASA A., *Bravissimo! 3. Corso d'italiano. Libro dello studente. Livello B1*, Bulgarini, Firenze 2014.

BOERSMA P., WEENINK D., *Praat: Doing Phonetics by Computer (Version 5.1.20)* [Computer Program] 2009 <<http://www.praat.org>> (ultimo accesso: 07/10/2018).

BOZZONE COSTA R., PIANTONI M., SCARAMELLI E., GHEZZI C., *Nuovo Contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino 2013.

BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M., *Nuovo Contatto A1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino 2014.

BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M., *Nuovo Contatto A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino 2014.

BREDVAD-JENSEN, A.C., *Tonal geography. Geographical variation in declarative and interrogative intonation along the west coast of Sweden*, in *Nordic Prosody III*, a cura di I. Elert, E. Johansson, University of Umeå, Strangert 1984, pp. 31-41.

CANEPARI L., *Il MaPI seconda edizione. Manuale di Pronuncia Italiana*, Zanichelli, Bologna 1999.

CAPPARELLA G., DU BESSÉ S., MASTROCESARE D., NIED CURCIO M., @ *erasmus.it. Italiano per studenti Erasmus (livello A1+)*, Universitalia, Roma 2011.

CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, tr. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia 2002. Ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* 2001.

- COSTAMAGNA L., *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino 2000.
- COSTAMAGNA L., *I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia*, in *Profilo della Lingua Italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, a cura di B. Spinelli, F. Parizzi, La Nuova Italia, Firenze, pp. 75-86.
- COSTAMAGNA L., FALCINELLI M., SERVADIO, B., *Io & l'italiano. Corso di lingua italiana per principianti assoluti. Libro per lo studente. Livello A1 > A2.1*, Le Monnier, Milano 2008.
- D'IMPERIO M., *Italian Intonation: An Overview and Some Questions*, in «*Probus*», 14, 1, 2002, pp. 37-69.
- DE DOMINICIS A., *Intonazione. Una teoria della costituzione delle unità intonative*, Carocci, Roma 2010.
- DE MEO A., PETTORINO M., *L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni*, in *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU*, a cura di E. Bonvino, S. Rastelli, Pavia University Press, Pavia 2011, pp. 67-78.
- DIACO M. F., TOMMASINI M. G., *Spazio Italia 1. Corso di italiano per stranieri. Manuale + Eserciziario. Livello A1*, Loescher, Torino 2011.
- DIACO, M. F.; TOMMASINI, M. G., *Spazio Italia 2. Corso di italiano per stranieri. Manuale + Eserciziario. Livello A2*, Torino, Loescher 2012.
- ESSEN O. VON, *Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation* [2° edizione], Henn, Ratingen 1964.
- FÉRY C., *German Intonational Patterns*, Niemeyer, Tübingen 1993.
- FLEGE, J.E., *Production and perception of a novel second-language phonetic contrast*, in «*Journal Acoustic Society of America*», 93, 3, 1993, pp 1589-1608.
- FONT-ROTCHÉS D., MATEO M., *Entonación de las interrogativas absolutas del español peninsular del sur en habla espontánea*, in «*Onomázein*», 28, 2013, pp 256-275.
- GARDING E., *Intonation in Swedish*, in «*Working Papers*», 35, 1989, pp. 63-88. <<http://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/view-File/2600/2175>> (ultimo accesso: 06/10/2018).
- GASS S., *Development of speech perception and speech production abilities in adult second language learners*, in «*Applied Psycholinguistics*», 5, 1984, pp. 51-74.
- GHEZZI C., PIANTONI M., BOZZONE COSTA R., *Nuovo Contatto B1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino 2015.
- GILI FIVELA B., *Tonal Alignment in Two Pisa Italian Peak Accents*, in *Proceedings of the Speech Prosody 2002 Conference*, a cura di B. Bel, I. Marlien, Laboratoire Parole et Langage, Aix-en-Provence 2002, pp. 339-42.
- GILI FIVELA B., *Intonation in Production and Perception. The Case of*

Pisa Italian, Dell'Orso, Alessandria 2008.

GRICE M., *The Intonation of Interrogation in Palermo Italian. Implications for Intonation Theory*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1995.

GRICE M., D'IMPERIO M., SAVINO M., AVESANI C., *Strategies for Intonation Labelling across Varieties of Italian*, in *Prosodic Typology*, a cura di Jun Sun-Ah, Oxford University Press, Oxford 2005, pp. 362-89.

HATTORI K., IVERSON P., *Examination of the relationship between L2 perception and production: An investigation of English /r/ and /l/ perception and production by adult Japanese speakers*, in *Proceedings of the INTERSPEECH 2010 Satellite Workshop on Second Language Studies: Acquisition, Learning, Education and Technology*, Tokyo 2010.

JITCĂ D., APOPEI V., PADURARU O., MARUSCA S., *Transcription of Romanian*, in *Intonation in Romance*, a cura di S. Frota, P. Prieto, Oxford University Press, Oxford 2015.

KALMBACH J.-M., *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones*, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 2011.

LA GRASSA M., *L'italiano all'università 1. Corso di lingua per stranieri. A1-A2*, Edilingua, Roma 2011.

LA GRASSA M., DELITALA M., QUERCIOLI F., *L'italiano all'università 1. Corso di lingua per stranieri. A1-A2*, Edilingua, Roma 2011.

LA GRASSA M., DELITALA M., QUERCIOLI F., *L'italiano all'università 2. Corso di lingua per stranieri. B1-B2*, Edilingua, Roma 2013.

LEATHER J., *Interrelation of production and perception in initial learning of second-language lexical tone*, in *Proceedings of the 12th International Congress of Phonetic Sciences*, University of Provence, Aix-en-Provence, 1991, pp.138-141.

LUCHINI, P. L. A., *New Approach to Teaching Pronunciation: An Exploratory Case Study. The Journal of Asia TEFL*, 2 2, 2005, pp. 35-62.

LUCHINI P. L., CHIUSANO A. C., *Implementing Accuracy and Fluency-Based Tasks for the Training of the English Plosive Consonants*, in «COPAL - Concordia Working Papers in Applied Linguistics», 2, 2009, pp. 56-77.

MARASCO M.V., SANTEUSANIO N., *quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio (B2). Guida per l'insegnante*, Le Monnier-Mondadori, Milano 2014.

MARIN, T.; MAGNELLI S., *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello elementare A1-A2*, Edilingua, Roma 2009a.

MARIN T., MAGNELLI S., *Nuovo Progetto Italiano 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio B1-B2*, Edilingua, Roma 2009b.

MARIN T., MAGNELLI S., *Progetto Italiano 1 per cinesi. Corso multimediale*

di lingua e civiltà italiana. Livello elementare A1-A2, Edilingua, Roma 2009c.

MARIN T., MAGNELLI S., *The Italian Project 1a. An Italian course for English speakers. Beginners A1*, Edilingua, Roma 2009d.

MAROTTA G., *L'intonation des énoncés interrogatifs ouverts dans l'Italien Toscan*, in *Proceedings of the Speech Prosody Conference*, Laboratoire Parole et Langage, Aix-en-Provence, 2002, pp. 475-8.

MAROTTA G., SORIANELLO P., *Question Intonation in Sieneese Italian*, in *Proceedings of XIVth International Conference of Phonetic Sciences (ICPhS)*, a cura di J.J. Ohala, AIP, San Francisco 1999, pp. 1161-1164.

MAZZETTI A., FALCINELLI M., SERVADIO B., SANTEUSANIO N., *quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare. Guida per l'insegnante*. N. Santeusanio (a cura di), Le Monnier-Mondadori, Milano 2011.

MAZZETTI A., FALCINELLI M., SERVADIO B., SANTEUSANIO N., *quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio (B1). Guida per l'insegnante*. N. Santeusanio (a cura di), Le Monnier-Mondadori, Milano 2012.

MOREL M., BOLOGNA-TOLLEMER E., SARIAN C., *Bravissimo! 1. Corso d'italiano. Quaderno degli esercizi*, Bulgarini, Firenze 2012.

MOREL M., BOLOGNA-TOLLEMER E., SARIAN C., *Bravissimo! 1. Corso d'italiano. Quaderno degli esercizi*, Bulgarini, Firenze 2013.

NANNI N., *Bravissimo! 3. Corso d'italiano. Quaderno degli esercizi*, Bulgarini, Firenze 2014.

PIANTONI M., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., *Nuovo Contatto B2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino 2017.

RIGOL BARTOLÍ M., *La pronunciació n por tareas en la clase ELE*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona 2012. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54563/1/MBR_TESIS.pdf> (ultimo accesso:06/10/2018).

SELTING M., *Prosodie im Gespräch*, Niemeyer, Tübingen 1995.

SPINELLI B., PARIZZI F., (a cura di) *Profilo della Lingua Italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze 2010.

TOMMASINI, M.G., *Spazio Italia 4. Corso di italiano per stranieri. Manuale + Eserciziario. Livello B2*, Torino, Loescher 2015.

TOMMASINI, M.G., DIACO, M.F., *Spazio Italia 3. Corso di italiano per stranieri. Manuale + Eserciziario. Livello B1*, Torino, Loescher 2013.

TORREGROSSA J., *Asimmetrie tra percezione e produzione nell'acquisizione L2 della fonologia: uno studio pilota sulle interrogative polari inglesi*, in *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di M.E. Favilla, E. Nuzzo. Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano 2015, pp. 141-51.

WEINREICH U., *Lingue in Contatto*, Torino, Utet 2008.

Istituita per iniziativa della Giunta del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Roma Tre, la Collana "CLARo" rappresenta un progetto editoriale interdisciplinare e plurilingue che intende stimolare lo scambio scientifico tra studiosi appartenenti a diverse discipline nell'ambito linguistico. L'intento della Collana è quello di promuovere studi scientifici, con particolare attenzione agli aspetti della formazione linguistica, della linguistica acquisizionale, della didattica delle lingue e dell'e-learning, della certificazione linguistica, del plurilinguismo, dell'intercomprensione e degli studi sulla traduzione.