

GABRIELE PALLOTTI

La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti

La nozione di interlingua (Selinker 1972) ha un'importanza fondamentale negli studi acquisizionali. Tuttavia, non sempre si traggono tutte le implicazioni che questo costrutto può avere, sia per la ricerca che per l'insegnamento. In questo saggio si discute come l'interlingua non sia solo un termine descrittivo, ma un vero e proprio approccio allo studio dei sistemi linguistico-comunicativi in evoluzione. Proporre questo approccio nella formazione degli insegnanti può avere numerose conseguenze sul piano della valutazione e della didattica. A titolo di esempio si considererà un brano prodotto da una bambina di scuola primaria, che verrà analizzato prima secondo la modalità tradizionale di classificare gli errori, poi secondo l'approccio dell'interlingua, che cerca di ricostruire, usando i metodi e le categorie della linguistica tipologico-descrittiva, le regolarità dei sistemi (inter)linguistici.

Parole chiave: interlingua, linguistica acquisizionale, didattica delle lingue, valutazione linguistica, educazione linguistica.

1. *Introduzione*

In questo contributo si discuterà come sia possibile sensibilizzare gli insegnanti, in formazione e in servizio, rispetto a una nozione-chiave della linguistica acquisizionale: l'interlingua. Si definirà dapprima il costrutto, per poi esaminare due principali modi di intenderlo: da un lato, come un semplice termine descrittivo per un oggetto da studiare; dall'altro, come vero e proprio approccio agli studi dei fenomeni di acquisizione e uso dei sistemi linguistico-comunicativi. Si vedranno poi le implicazioni che questo secondo senso può avere per la formazione degli insegnanti, in particolare per quanto riguarda la valutazione e la didattica. Saranno infine presentate due analisi dello stesso estratto testuale: una tradizionale, basata sulla individuazione e catalogazione degli errori, un'altra fondata invece sull'approccio dell'interlingua,

che ricerca le regolarità e le strategie per ricostruire la logica e funzionalità del sistema interlinguistico dell'alunno.

Il termine interlingua viene usato per la prima volta negli studi acquisizionali da Selinker (1969), quando scrive "it seems to me that the recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors (1969, nota 5). Nel 1972 lo stesso autore pubblicherà un intero articolo intitolato "Interlanguage" (Selinker 1972), dove viene data la definizione ormai classica: "a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of TL [target language] norms" (p. 214). Negli stessi anni altri studiosi parlavano di "idiosyncratic dialect" (Corder 1971) e "approximative system" (Nemser 1971), ma il termine di Selinker è quello che ormai si è affermato nell'uso comune (per rassegne e bilanci si vedano Han & Tarone 2014 e il numero monografico di *International Review of Applied Linguistics – IRAL*, 2017).

Tutte queste definizioni condividono l'idea che le produzioni degli apprendenti di una seconda lingua abbiano una sistematicità, seguano cioè regole o perlomeno presentino regolarità che esprimono delle strategie di costruzione degli enunciati, delle ipotesi su come funziona la L2. Esse dunque vengono viste in positivo, in base a ciò che c'è, e non in negativo, in base a ciò che manca per riprodurre le regole dalla lingua di arrivo.

Anche se può sembrare una differenza marginale, in realtà si tratta di un cambiamento di prospettiva radicale, con profonde implicazioni per la ricerca e la didattica. Infatti, questo modo di trattare le produzioni degli apprendenti promuove i sistemi di regole che ne sono alla base al livello di vere e proprie lingue, che devono essere studiate in quanto tali secondo i principi della linguistica moderna.

Tali principi implicano, in primo luogo, che ogni sistema linguistico debba essere descritto in modo autonomo, come sistema in cui "tout se tient", per riprendere la famosa espressione di De Saussure (1916), il quale sottolinea anche la possibilità e necessità che questa descrizione sincronica non faccia riferimento ad altri sistemi, che siano gli antenati della lingua in oggetto o altre lingue più o meno ad essa imparentate. Certo, si può tentare di sviluppare un insieme di categorie descrittive il più possibile generali e neutre, che consentano il confronto tra lingue diverse (anche se l'impresa è tutt'altro che scontata,

Haspelmath 2007), ma ciascuna lingua dovrà essere rappresentata nei suoi propri termini, guardando alle distinzioni che sono pertinenti per essa, senza fare riferimento a un'altra.

Da ciò deriva che i sistemi linguistici devono essere caratterizzati in termini rigorosamente positivi, in base a ciò che c'è in essi e non a ciò che gli manca. A rigore, così come non avrebbe senso descrivere l'italiano dicendo che non marca il caso dativo sugli aggettivi o che non ha classificatori nominali, non dovrebbe essere nemmeno legittimo descrivere un'interlingua dell'italiano dicendo che 'non ha articoli' o 'non flette il verbo per esprimere valori modali'. Per dirla con Sorace (1996: 386), nella ricostruzione delle grammatiche degli apprendenti, 'the evaluation of the distance between native and nonnative grammars becomes an irrelevant criterion'.

Risulta dunque chiaro che seguire in modo coerente e rigoroso l'approccio della linguistica moderna nella descrizione delle interlingue comporta una serie di scelte metodologiche assai diverse dalla prassi corrente in molti ambiti, sia didattici che di ricerca. Il riferimento agli errori, alle mancanze, alle inapproprietezze è infatti una costante del discorso meta-didattico. Nella valutazione degli alunni, ad esempio, il conteggio degli errori è da molti considerato un criterio oggettivo per l'attribuzione dei voti; la descrizione dei livelli raggiunti e dei progressi compiuti è spesso formulata in termini di errori; anche la scala di descrittori sulla grammatica del QCER (nella versione aggiornata, Council of Europe 2018: 133), usa ripetutamente termini come "error", "slips", "accurate" e "correct", che poi si ritrovano nelle scale di valutazione di molti test linguistici.

Similmente, nella ricerca sulla L2, numerosi autori e approcci disciplinari presentano i loro risultati nei termini di un confronto tra ciò che gli apprendenti hanno prodotto e ciò che avrebbero dovuto produrre secondo le norme della lingua d'arrivo. Già i primi lavori degli anni '70 sull'acquisizione dei morfemi in inglese descrivevano l'ordine di acquisizione in base al raggiungimento di una certa soglia di presenza nei contesti obbligatori ("suppliance in obligatory context" (Dulay et al. 1982), una nozione successivamente messa a punto col costrutto di "target-like use" (TLU, Pica 1984). Continuano questa tradizione in tempi più recenti le ricerche che misurano, da sola o associata a 'complessità' e 'fluenza', la variabile 'accuratezza' (Polio & Shea 2014). Anche la "contrastive interlanguage analysis" (Granger et

al. 2002), che caratterizza molte ricerche sui corpora di apprendenti, si basa sul confronto sistematico tra ciò che essi producono e ciò che avrebbero dovuto produrre in base alle regole della L2, e i corpora vengono annotati in base agli 'errori' prodotti (per una discussione su come i corpora di interlingua possano essere annotati senza far riferimento agli errori, ma con categorie descrittive neutre, si veda Andorno & Rastelli 2009). Più in generale, tutte le volte che si descrive un fenomeno interlinguistico in termini di "semplificazione", "omissione" o "sovrageneralizzazione" si sta facendo riferimento a un altro sistema e si commette dunque la "comparative fallacy" (Bley-Vroman 1983).

Risulta così evidente che se, da un lato, il termine *interlingua* è abbastanza diffuso per riferirsi a un oggetto di valutazione e ricerca, ovvero le produzioni degli apprendenti, d'altro lato, è molto meno frequente che la nozione di interlingua sia usata come approccio osservativo, che consiste nel prendere sul serio l'idea che le varietà di apprendimento siano davvero dei sistemi linguistici che possono e devono essere descritti in sé e per sé, secondo le categorie neutre della linguistica tipologico-comparativa (Pallotti 2017; per l'italiano, Giacalone Ramat 2003 costituisce una rassegna degli studi che seguono, in tutto o in parte, questa impostazione).

In questo saggio proveremo a dimostrare come sia possibile sensibilizzare gli insegnanti verso questo approccio. Useremo il termine *interlingua* in senso ampio, per riferirci a tutti i sistemi linguistico-comunicativi in evoluzione: esso varrà dunque per le varietà di italiano parlate da chi ha come L1 un'altra lingua, ma anche per quelle di chi si accosta all'italiano standard partendo da varietà di italiano non standard; possono essere osservati con l'approccio interlinguistico anche i sistemi di scrittura che evolvono dai primi approcci alla rappresentazione grafica fino all'acquisizione dei registri appropriati e alle strategie compositive adeguate per questa modalità di produzione testuale. Questa impostazione all'educazione linguistica si è tradotta in un progetto pluriennale di sperimentazione educativa e formazione degli insegnanti, svolto in collaborazione tra il Comune di Reggio Emilia e l'Università di Modena e Reggio Emilia, denominato *Osservare l'interlingua* (interlingua.comune.re.it). Il nome vuole sottolineare come l'osservazione dei sistemi linguistico-comunicativi in evoluzione sia alla base di ogni intervento didattico: il progetto si occupa infatti di osservazione e valutazione formativa, ma anche di didattica della scrittura e, seppur in

misura minore, di sviluppo dell'oralità e riflessione metacomunicativa, includendo tra i destinatari alunni italiani monolingui e alunni con altre cittadinanze e repertori linguistici diversificati.

2. La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti

L'approccio di analisi dell'interlingua può diventare una nozione-chiave nella formazione degli insegnanti. Perché ciò accada, occorre in primo luogo premettere che ogni intervento didattico deve partire da un'osservazione degli apprendenti. Un invito ricorrente formulato nei testi di didattica, generale e delle lingue, è quello di mettere l'apprendente al centro del processo di insegnamento. Espresso in termini così astratti rischia di essere una formula vaga e generica, di cui tutti riconoscono la validità teorica ma che non si capisce quali ricadute didattiche concrete possa avere. Per dare concretezza a questa idea, occorre formare gli insegnanti a osservare le produzioni dei loro alunni in modo scientifico e rigoroso, andando oltre l'impressionismo dei 'giudizi' di qualità, che spesso poi si traducono in voti, uno dei costrutti più problematici e meno validi di tutta la prassi scolastica (Allen 2005).

Dare voti è infatti l'esatta antitesi di un'osservazione sistematica e rigorosa dell'interlingua. Il voto esprime un giudizio globale, che mescola aspetti tanto diversi quanto l'ortografia, la grammatica, le scelte lessicali o l'appropriatezza di registro, ma anche la selezione e organizzazione dei contenuti (che implica le conoscenze enciclopediche), la coesione testuale e talvolta persino la buona volontà dell'alunno (Colombo 2011). Il primo passo da compiere è dunque decondizionare gli insegnanti dall'ossessione per i voti, dall'illusione che valutare gli alunni consista essenzialmente nel collocarli in una scala su dieci livelli gerarchicamente ordinati (da questo punto di vista, la traduzione di '6' con 'sufficiente', '7' con discreto, '8' con 'buono' ecc non cambia assolutamente nulla).

L'alternativa da proporre consiste nello svolgere un'analisi approfondita, quale viene praticata in diversi ambiti della linguistica. Se si prende sul serio l'idea di interlingua come sistema linguistico vero e proprio, occorre applicare a essa i metodi della linguistica sul campo, a partire dalla necessità di condurre l'analisi in modo sistematico se-

condo i diversi livelli tradizionalmente riconosciuti, quali pragmatica, sintassi, lessico, morfologia, fonologia (e ortografia, per i sistemi scritti). Dato che “people create interlanguages when attempting to express meanings in a second language” (Selinker 2014: 223), è importante che l’analisi parta sempre dal piano della comunicazione. Le prime considerazioni da fare saranno quindi relative all’efficacia pragmatica del testo, se riesce a veicolare i significati intesi e ottenere gli effetti pragmatici desiderati. Su questo piano sarà importante anche riflettere sulla fluenza, particolarmente rilevante per le interazioni orali ma non da trascurare anche per i testi scritti, ad esempio per quanto riguarda la loro lunghezza o la velocità di stesura.

Seguiranno poi analisi sistematiche per tutti gli altri livelli descrittivi, partendo da quelli di portata più ampia, che si legano più direttamente alla dimensione pragmatico-comunicativa, come la testualità, la sintassi o il lessico, per finire con quelli di ambito più ristretto, come la morfologia e la fonologia/ortografia. Per fare ciò, è stata prodotta una griglia che assiste gli insegnanti nel compito, per loro relativamente nuovo, di condurre un’analisi approfondita e sistematica delle produzioni linguistiche (la griglia è disponibile sul sito del progetto *Osservare l’interlingua*, nella sezione ‘La valutazione dell’interlingua’). Per ciascuno dei livelli da considerare (efficacia comunicativa, fluenza, testualità, sintassi, lessico ecc) viene fornito un breve promemoria degli aspetti da esaminare, con una semplice spiegazione dei fenomeni pertinenti, con particolare riguardo alla loro acquisizione. Nel fornire queste spiegazioni si cerca di usare il più possibile la terminologia linguistica contemporanea, o quella tradizionale scolastica, quando non sia del tutto inadeguata o conduca a fraintendimenti (nello spirito di Colombo & Graffi 2017), cercando di promuovere uno sguardo tipologico-comparativo per mostrare come certi fenomeni varino tra diverse lingue e come realizzazioni interlinguistiche che possono essere viste come ‘errori’ rispetto alle norme dell’italiano siano invece perfettamente accettabili in altri sistemi (si possono citare come esempi l’arbitrarietà del genere grammaticale, le costruzioni predicative con o senza copula, i pronomi di ripresa nelle frasi relative e così via). Per ciascun livello, l’invito è a condurre un’analisi in positivo, che delinei il repertorio di ciò che è presente, delle logiche di quel sistema linguistico, e non parta da ciò che manca, cioè dagli errori. In particolare, gli esempi forniti hanno il compito di condurre

lo sguardo su ciò che, pur apparendo a prima vista come errore, mostra in realtà il possesso di competenze e l'uso di strategie funzionali. Si veda ad esempio quanto riporta la griglia a proposito di "Tempi, aspetti e modi del verbo":

Come esprime le nozioni di tempo, modo e aspetto? Quali tempi, aspetti e modi del sistema verbale italiano usa (se richieste dalla situazione comunicativa)?

Usa forme creative, idiosincratiche per la coniugazione del verbo? Ad es. perifrasi come *ero mangia*, *avevo credo* o flessioni come *ho spegnuto*, *lui mettè*.

Coniuga in modo regolare basi verbali irregolari o inventate? Ad es. *loro leggiono*, *lei anda*, *io speranzo*.

Si tratta naturalmente di un ausilio didattico per la formazione degli insegnanti: la griglia/promemoria, che occupa in tutto tre pagine, non sostituisce certamente un percorso di sensibilizzazione alle categorie e ai metodi della linguistica (acquisizionale) contemporanea. Lo strumento infatti viene di solito presentato in contesti più ampi, quali corsi di formazione o sussidi di programmazione didattica. Tutti questi interventi, nel loro insieme, mirano a cambiare lo sguardo degli insegnanti, facendo assumere loro la prospettiva dell'interlingua nella valutazione degli alunni.

3. Un esempio di analisi secondo l'approccio dell'interlingua

Presentiamo ora un esempio di analisi di un testo prodotto da una bambina di sette anni figlia di genitori ghanesi, inserita da due anni nella scuola primaria e frequentante la classe seconda al momento della rilevazione. Daremo prima una lettura di tipo tradizionale, focalizzata sugli errori e le lacune, che sarà seguita da un'interpretazione conforme all'approccio dell'interlingua. Dove opportuno, le espressioni citate saranno seguite dal numero di riga in cui appaiono, per consentirne una più agevole identificazione.

1. **Il viaggio in treno**
2. Oggi siamo andati ha vedere come si fa funzionare il treno. E
3. siamo andati vedere l'aboratorio e una signora ci ha detto che si
4. chiama, Elisa poi ci a detto che il stazioni è costruito dal 1934.
5. E siamo andati in quelalta parte e ciadetto, vedete il treno passa

6. alle rotaie e adetto non a vete, notato che non ci sia i sassi grandi
7. e se ce la terra il treno dondolava poteva cadere.
8. Ufficio del capo stazione Elisa ci anche detto che ce un telefono
9. che ha 30 numeri che telefona una persona e ci a fatto vedere il
10. chiave del treno e a 3 chiavi che ci a fatto fare un bambino alla volta
11. nela macchina per condivarlo e siamo sul treno ano fischiato e il treno
12. parte.

3.1 Una lettura tradizionale

Il modo tradizionale di valutare i testi scritti parte quasi sempre rilevando i problemi ortografici, che qui sono numerosi e di vario tipo: per fare solo alcuni esempi, si possono citare *ha vedere, l'aboratorio, a detto, quelalta, ciadetto, adetto, a vete, uficio, ce, a fatto, condivarlo*.

Si rimarcherà anche la mancanza o l'uso errato di preposizioni, come in *andati vedere* (2), *costruito dal 1934* (4), *[nell'] Ufficio del capo stazione* (8), *il treno passa alle rotaie* (5).

Si possono rilevare errori di accordo nel sintagma nominale, come in *il stazioni* (4) o *il chiave* (9), nelle costruzioni predicative, come in *il stazioni è costruito* (4) o nella coniugazione del verbo (*notato che non ci sia*, 6).

A livello sintattico si segnalano le relative non standard *c'è un telefono ... che telefona una persona* (9) e *... che ci ha fatto fare un bambino alla volta* (10), oltre all'uso costante di strutture coordinate, spesso unite dalla congiunzione *e*. La presenza di ripetizioni è spesso evidenziata nella valutazione tradizionale dei testi scritti: qui si potrebbe rilevare l'uso reiterato della parola *treno*. Infine, si noteranno gli impieghi scorretti della virgola, come in *si chiama, Elisa* (4) o *a vete, notato* (6).

3.2 Un'analisi nella prospettiva dell'interlingua

Vediamo ora come potrebbe essere condotta l'analisi dello stesso testo secondo l'approccio dell'interlingua, e in particolare seguendo la scansione proposta nella griglia di analisi presentata in precedenza.¹

¹ Già Banfi (1993) aveva correato il suo capitolo sull'italiano L2 di un'antologia di testi in interlingua analizzati nei minimi particolari, con un'impostazione non molto diversa dal presente lavoro.

Competenza comunicativa

Il messaggio in linea di massima è comprensibile: il lettore riesce a farsi un'idea abbastanza completa, dettagliata e direi anche vivace, dello svolgersi dell'evento. Si evidenziano solo alcune difficoltà interpretative marginali dovute all'uso di espressioni vaghe (*quelalta parte*, 5; *Ø ano fischiato*, 11) e di un termine non chiaro come *condivarlo* (11). La costruzione sintattico-testuale delle righe 6-7 risulta interpretabile solo facendo riferimento al contesto e alle conoscenze enciclopediche del lettore: il senso dovrebbe essere che se ci fosse la terra il treno dondolerebbe, ma non ci sono nemmeno i sassi grandi, con l'implicita conclusione che occorre usare sassi medio-piccoli. D'altra parte, tutto il ragionamento risulta molto complesso per una bambina di sette anni e i problemi potrebbero risiedere più nella comprensione delle dinamiche ingegneristiche che nelle capacità linguistiche. In ogni caso è ammirevole come la bambina, pur davanti a contenuti difficili da comprendere ed esporre, non si sia persa d'animo e abbia tentato di riportare anche questa parte della visita.

Testualità

Il testo è efficacemente scandito in capoversi che riguardano diversi ambienti/fasi della visita; ciascuno inizia con il setting dove si svolge la scena (il laboratorio, 'quell'altra parte', l'ufficio del capo stazione). Il punto scandisce i capoversi e la frase iniziale con il topic del racconto. Sono presenti tre virgole, che paiono servire soprattutto a introdurre elementi di particolare importanza all'interno di discorsi riportati: *si chiama, Elisa* (4), *ciadetto, vedete il treno passa* (5), *adetto non a vete, notato* (6). Da segnalare anche un altro caso di discorso riportato indiretto: *ci ha anche detto che ce un telefono* (8).

La connessione interfrasale è realizzata perlopiù con la congiunzione *e* (*e siamo andati a vedere*, 2; *e una signora ci ha detto*, 3; *e ci ha fatto vedere*, 9; *e il treno parte*, 11 ecc), ma si trovano anche *poi* (*poi ci ha detto*, 4) e *anche* (*ci ha anche detto*, 8).

I nuovi referenti vengono introdotti di norma con un determinante indefinito (*una signora*, 3; *un telefono*, 8; *una persona*, 9), ma troviamo anche qualche determinate definito (*il treno*, 2; *l'aboratorio*, 3), come accade di frequente a questa età (Giuliano 2006).

Lessico

Nella sua essenzialità, risulta appropriato per descrivere l'esperienza in modo chiaro ed esauriente. Dato che in contesti scolastici non è facile svolgere analisi lessicali sofisticate, basate ad esempio sul rapporto type / token o sull'appartenenza del lessico a diverse fasce di frequenza, si invitano gli insegnanti a notare i termini che gli paiono più avanzati, ricercati, nella logica di dire che il lessico del bambino 'può arrivare fino a lì'. Nel nostro caso saranno da notare ad esempio lessemi come *funzionare* (2), *l'aboratorio* (3), *fischiato* (11) e *condivarlo* (11; forse approssimazione di *condividerlo*), e locuzioni complesse non scontate come *quelalta parte* (5) o *un bambino alla volta* (10).

Sistema nominale

Sono presenti numerosi nomi in forma singolare e alcuni flessi al plurale, come ad esempio *rotaie* (6), *sassi* (6), *numeri* (9), *chiavi* (10).

I nomi sono preceduti da determinanti definiti e indefiniti, anche in preposizioni articolate (*dal*, 4; *alle*, 6; *del*, 8; *sul*, 11 ecc). L'accordo tra nome e articolo, e in certi casi con l'aggettivo, è realizzato perlopiù secondo lo standard: si vedano esempi quali *il treno*, *i sassi grandi*, *la terra*, *nella macchina*, *un bambino* e così via. Le rare eccezioni sono probabilmente dovute ad assegnazione idiosincratca del genere ai nomi terminanti in -e, come in *il stazioni* (4) o *il chiave* (10).

Non si trovano pronomi tonici, ma sono ben rappresentati i clitici: un frequente uso di *ci* in vari passi, ma anche *-lo* (11) e *si* (3).

Sistema verbale

I verbi sono flessi per esprimere valori tempo-aspettuali, con numerose forme del presente e del perfetto composto, quest'ultimo sistematicamente realizzato nella forma ausiliare + participio passato (*siamo andati*, 2; *ha detto*, 3 ecc). Il verbo viene regolarmente accordato con il soggetto per persona-numero (*siamo andati*, 2; *passa*, 5; *vedete*, 5; *avete notato*, 6; *ha*, 9; *telefona*, 9; *parte*, 12; ecc). Sono presenti anche forme per realizzare modalità ipotetiche (*se ce la terra il treno dondolava poteva cadere*, 7), con un congiuntivo per esprimere un senso epistemico (*non avete notato che non ci sia*, 6).

Sintassi

L'ordine sintattico prevalente è SVO, con numerose frasi a soggetto nullo (ad es. \emptyset siamo andati, 2; \emptyset ci a detto, 3; \emptyset a detto, 6; \emptyset ci a fatto vedere, 9 ecc).

Sono presenti diversi tipi di frasi subordinate, come le relative (*un telefono che ha 30 numeri*, 9), relative deboli (*un telefono... che telefona una persona*, 9; *che ci ha fatto fare un bambino alla volta*, 10), complete (*ci ha detto che si chiama*, 3; *notato che non ci sia*, 6) condizionali (*se ce la terra il treno dondolava*, 7), finali (*nella macchina per condividerlo*, 11). Da notare anche costruzioni causative come *ci ha fatto vedere* (9) e *ci ha fatto fare* (10), e una formula particolarmente complessa che aggrega diversi predicati in una struttura coerente: *siamo andati a vedere come si fa funzionare il treno* (2).

Ortografia

La segmentazione delle parole è in linea con quanto ci si attende a questa età. Risulta sistematica per le unità lessicali e diverse unità grammaticali (*ha detto*, 3; *a detto*, 4; *ci sia*, 6; *ci a fatto*, 9; *il treno*, 2, 11; ecc). Troviamo alcuni casi di iposegmentazione con morfemi grammaticali liberi o espressioni stereotipate (*ciadetto*, 5; *adetto*, 6; *quelalta*, 5; *ce*, 8). Più rare le forme di ipersegmentazione (*non a vete*, 6) e segmentazione creativa (*l'aboratorio*, 3), che denotano però una consapevolezza avanzata della necessità di separare le unità ortografiche 'breve', ovvero la consapevolezza di iposegmentare talvolta.

In tutti i casi in cui la corrispondenza grafema-fonema in italiano è univoca essa è resa secondo l'ortografia standard. Le consonanti intense sono rese quasi sempre col raddoppiamento grafemico, come in *detto*, *passa*, *sassi*, *terra*, *fatto*, *macchina*; le eccezioni sono piuttosto rare, ad es. *quelalta*, *uficio*, *nela*, *ano*. I fonemi che in italiano sono rappresentati mediante nessi di più grafemi sono resi sempre secondo le convenzioni dello standard, come in *che*, *uficio*, *chiave*, *chiavi*, *macchina*, *fischiato*, il che costituisce un risultato considerevole per questa età e livello di scolarizzazione (Ferreiro et al. 1996).

Un altro indice di una competenza ortografica abbastanza progredita e aperta alle sperimentazioni è l'uso di *h* in contesti omofoni (*ha vedere*, 2; *ha detto*, 3; *a detto*, 34 *ha 30 numeri*, 9; *ano fischiato*, 11).

4. Conclusioni

Questo contributo intendeva mostrare come sia possibile sensibilizzare gli insegnanti, in formazione e in servizio, al concetto di interlingua e soprattutto alle sue implicazioni metodologiche. Gli insegnanti partecipanti al progetto *Osservare l'interlingua*, così come gli studenti dei miei corsi a Scienze della Formazione primaria, imparano a condurre analisi sistematiche delle produzioni degli alunni, nell'ottica che si è esposta nelle pagine precedenti. Non è un lavoro facile, e occorre molto tempo per cambiare lo sguardo da una semplice ricerca di errori e imperfezioni a una constatazione di come un testo, anche quando prodotto da bambini piccoli e/o relativamente principianti nell'acquisizione dell'italiano L2 o delle strategie compositive scritte, evidenzia la presenza di un sistema linguistico-comunicativo ricco e sofisticato, che deve essere descritto in sé e per sé, su tutti i suoi livelli.

Questa valutazione basata sull'approccio dell'interlingua espone gli insegnanti ai metodi della linguistica contemporanea, tipologico-descrittiva e acquisizionale. Non si tratta solo di un aggiornamento teorico, ma di una trasformazione con significative ricadute pratiche. Si tratta infatti di una valutazione formativa che serve a condurre interventi didattici più efficaci e mirati. Infatti, una conoscenza dettagliata delle competenze e strategie degli alunni consente all'insegnante di programmare attività adeguate a stimolare lo sviluppo linguistico, che si tratti dell'acquisizione dell'italiano da parte di parlanti non nativi, dell'italiano standard da parte dei nativi o delle competenze legate alla scrittura da parte di tutti. Come è stato più volte sostenuto, la didattica delle forme linguistiche risulta particolarmente efficace quando queste ultime sono poco più avanzate del livello corrente raggiunto dall'apprendente (Ortega 2009).

Ma questa è solo una delle ricadute didattiche dell'approccio dell'interlingua. Se gli insegnanti imparano a vedere i loro alunni come artefici di sistemi di ipotesi sulla lingua e i suoi usi, e non solo come esecutori più o meno imperfetti di un ideale esterno, cambiano diversi atteggiamenti fondamentali. L'autonomia dei discenti viene promossa, perché si incoraggia la sperimentazione, la formulazione di ipotesi, la crescita graduale del sistema, piuttosto che insistere sull'evitamento dell'errore. L'attenzione si sposta dalla richiesta di fornire prodotti impeccabili all'invito a mettere in atto processi sempre più avanzati e complessi, anche con la collaborazione dei compagni.

Insomma, la prospettiva dell'interlingua può contribuire a realizzare concretamente quell'ideale di 'mettere al centro gli apprendenti' che sta alla base dell'approccio comunicativo alla didattica delle lingue e più in generale di tutta la pedagogia dell'ultimo secolo.

Riferimenti bibliografici

- Allen, James D. 2005. Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 78(5). 218-223.
- Andorno, Cecilia & Rastelli, Stefano. 2009. *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra.
- Banfi, Emanuele. 1993. Italiano come L2. In Banfi, Emanuele (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, 35-102. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Bley-Vroman, Robert. 1983. The comparative fallacy in interlanguage studies. *Language Learning* 33(1). 1-17.
- Colombo, Adriano. 2011. *A me mi: dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Colombo, Adriano & Graffi, Giorgio. 2017. *Capire la grammatica: il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.
- Corder, S. Pit. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9. 149-159.
- Council of Europe. 2018. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- de Saussure, Ferdinand. 1916. *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bailly et Albert Sécheyaye, avec la collaboration de Albert Riedinger. Paris, Payot (Ed. it.: *Corso di linguistica generale*, a cura di Tullio De Mauro, Roma – Bari, Laterza, 1967).
- Dulay, Heidi & Burt, Marina & Krashen, Stephen. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ferreiro, Emilia & Pontecorvo, Clotilde & Moreira, Nadja Ribeiro. 1996. *Cappuccetto rosso impara a scrivere studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Scandicci: Nuova Italia.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giuliano, Patrizia. 2006. *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*. Napoli: Liguori.

- Granger, Sylviane & Hung, Joseph & Petch-Tyson, Stephanie (eds.). 2002. *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (eds.). 2014. *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haspelmath, Martin. 2007. Pre-established categories don't exist: Consequences for language description and typology. *Linguistic Typology* 11(1). 119-132.
- Nemser, William. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2). 115-123.
- Ortega, Lourdes. 2009. Sequences and processes in language learning. In Doughty, Catherine & Long, Michael (eds.), *The handbook of language teaching*, 81-105. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pallotti, Gabriele. 2017. Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 55(4). 393-412.
- Pica, Teresa. 1983. Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition* 6(1). 69-78.
- Polio, Charlene & Shea, Mark C. 2014. An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing* 26. 10-27.
- Selinker, Larry. 1969. Language transfer. *General Linguistics* 9. 67-92.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 10(1-4). 209-232.
- Selinker, Larry. 2014. Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (eds.), *Interlanguage: Forty years later*, 221-246. Amsterdam: John Benjamins.
- Sorace, Antonella. 1996. The use of acceptability judgments in second language acquisition research. In Ritchie, William & Bhatia, Tej K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 375-409. San Diego: Academic Press.