

Il primo confronto con una norma: percezione e analisi dell'input iniziale in L2¹

Giuliano BERNINI

Università degli Studi di Bergamo
Dipartimento di Lingue, letterature straniere e comunicazione
Piazza Rosate 2, Bergamo, Italia
giuliano.bernini@unibg.it

On the background of Coseriu's notion of norm, the elaboration of native input by second language learners is considered with respect to the processes of perception, comprehension and grammatical analysis. These processes allow the learner to make assumptions about the target system. Within the VILLA project (Varieties of Initial Learners in Second Language Acquisition), a controlled input of the target language Polish was presented as the norm to learners during a specially designed fourteen-hour course. This input is discussed with respect to three major parameters: 1. transparency of word forms, 2. frequency of word forms and 3. modality of presentation, with or without focalization on grammatical forms. Learners appear to be sensitive to the modalities of presentation. Paradoxically, however, the learners' attempt to adjust to the norm presented in the focus-on-form modality results in a greater number of errors, while learners who were administered meaning-focused input tend to more easily recognize units of meaning in the sound chain. This evidence is relevant for the processes of acquisition of the target system beyond the norm presented in the input.

Keywords:

system–norm–usage, input, second language acquisition, Polish.

1. Introduzione

Lo sfondo teorico di riferimento di questo contributo è rappresentato dalla nozione di "norma" elaborata da Eugenio Coseriu² nel corso delle riflessioni a suo tempo portate avanti da numerosi studiosi sulla dicotomia saussuriana *langue – parole*, e proposta in uno studio del 1951 pubblicato vent'anni dopo in italiano (Coseriu 1971). La norma di Coseriu si pone a un livello di astrazione intermedio tra i concreti atti linguistici prodotti dai parlanti di una lingua, ovvero gli atti di *parole* in termini saussuriani (de Saussure 1922/1967), e il secondo livello di astrazione costituito dal sistema, che mette a disposizione le forme linguistiche in tutte le loro potenzialità e connessioni.

A questo livello di astrazione intermedio si addensano le scelte permesse dal sistema e che i parlanti nativi condividono, costituendo l'input a cui vengono esposti gli apprendenti di una lingua seconda attraverso gli atti concreti di *parole* nelle interazioni con i nativi. Esso rappresenta per quelli la "norma" a

¹ Questo contributo illustra alcuni risultati del progetto di ricerca PRIN (Progetto di rilevante interesse nazionale) "Lingua seconda/lingua straniera nell'Europa multilingue: acquisizione, interazione, insegnamento", finanziato in Italia dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) per il biennio 2011-2013.

² Eugenio Coseriu è la forma castigliana scelta dal grande linguista romeno in corrispondenza del suo nome originale, cioè Eugen Coșeriu.

cui adeguare il proprio comportamento linguistico e nello stesso tempo il tramite di accesso al sistema grammaticale che devono ricostruire nel processo di acquisizione. Esso è cioè l'input che permette di avviare e sviluppare processi di apprendimento di L2.

Sullo sfondo della nozione coseriana di "norma" viene qui affrontata l'indagine dell'input di lingua seconda nei suoi due aspetti strettamente interrelati, ovvero:

- la sua costituzione in base a scelte operate tra le potenzialità offerte dal sistema, che dà luogo agli atti concreti di *parole* dei nativi che si rivolgono a stranieri apprendenti, sia in contesto spontaneo che in contesto guidato dentro un'istituzione scolastica;
- il suo trattamento da parte degli apprendenti tramite processi di percezione, comprensione e analisi che si decantano via via nelle conoscenze linguistiche che costituiscono le varietà di apprendimento in sviluppo.

I due aspetti sono osservati sulla base dei parametri di costruzione dell'input controllato di polacco lingua seconda elaborato in seno al progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation, 2011-2013*) e dei processi di elaborazione finora osservati presso un gruppo di trentuno apprendenti italo-foni a cui quell'input controllato è stato somministrato in un corso iniziale di quattordici ore, accompagnate da diversi test linguistici e psicologici per rilevarne le reazioni³.

Il progetto VILLA è stato preceduto da una prima indagine pilota dei processi di elaborazione dell'input iniziale, svolta da Rebekah Rast (2008) presso apprendenti con diverse lingue prime esposti a otto ore di polacco alla Université de Paris VIII. L'attenzione per l'input è però ovviamente presente fin dall'inizio degli studi di lingua seconda in Corder (1967) ed ha comportato la distinzione tra ciò che l'apprendente percepisce e cerca di decodificare, l'input

³ Il progetto è presentato in Dimroth et al. (2013) e al sito <http://villa.cnrs.fr>. Ad esso hanno preso parte otto università di sei paesi europei: Université de Paris VIII (Francia), Radboud Universiteit Nijmegen (Paesi Bassi), Universität Osnabrück (Germania), University of Cambridge e University of York (Regno Unito), Università di Pavia e Università di Bergamo (Italia), Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II (Polonia). Il ruolo dei ricercatori afferenti alle otto sedi universitarie nella realizzazione del progetto è stato diverso. A questo riguardo va espressa gratitudine a: Marzena Wątopek (Paris VIII), Agnieszka Latos e Sebastian Piotrowski (Lublino) per la realizzazione dell'input del corso di polacco qui oggetto di discussione; Rebekah Rast (The American University of Paris) e Agnieszka Latos per la realizzazione del test di trasparenza discusso nelle sezioni 3.1. e 3.3; Marzena Wątopek e Christine Dimroth (Osnabrück/Münster) per i test detti di *Picture production* e *Sentence imitation* discussi nella sezione 3.3; Jacopo Saturno (Bergamo/Pavia) per la trascrizione dell'input delle edizioni del corso tenute a Bergamo e a Pavia (v. qui esempio 10); Marzena Wątopek, Agnieszka Latos e Monika Krzemppek per l'elaborazione delle diapositive in power point che accompagnano il corso di polacco (v. qui figure 1-3).

propriamente detto, e la frazione di questo che l'apprendente assimila dopo la sua decodificazione completa e riuscita e che viene detta in inglese *intake* (cfr. Hatch 1983).

Tra gli studi dedicati a queste problematiche, giova ricordare tre lavori. Il primo è Meisel (1977) per il ruolo che la semplificazione dell'input da parte dei nativi può giocare nel favorirne la comprensione; il secondo è Krashen (1985), che ha messo in correlazione l'acquisizione di una struttura con la comprensione del messaggio che la contiene e quindi con un certo stato di conoscenza linguistica; infine Susanne Carroll (2001), che ha studiato l'efficacia dei diversi tipi di retroazione e di correzione nel favorire i processi di acquisizione e in particolare la possibilità di elaborare generalizzazioni linguistiche astratte.

Dopo la considerazione della nozione di norma coseriana in relazione all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda nella sezione 2, la norma rappresentata dall'input controllato elaborato nel progetto VILLA e le modalità della sua presentazione agli apprendenti sono discusse nella sezione 3 insieme ai primi risultati dell'osservazione del trattamento dell'input da parte degli apprendenti. Nella sezione 4 vengono infine tratte alcune conclusioni circa i processi iniziali di elaborazione dell'input di lingua seconda.

2. La norma

In termini generali, come già anticipato, l'input di una lingua disponibile per i processi di elaborazione che permettono l'acquisizione va individuato in ciò che accomuna la varietà di modi di parlare individuali dei parlanti nativi con cui l'apprendente interagisce. Nelle parole di Coseriu si tratta della "*norma (Sprachnorm)*", che contiene soltanto ciò che, nel parlare concreto, è *ripetizione di modelli anteriori*" (Coseriu 1971: 80, corsivo come nell'originale). Di fatto nella norma coseriana si assommano le scelte ripetute che gruppi di parlanti fanno nelle interazioni concrete sulle diverse dimensioni che sono studiate dalla sociolinguistica e lungo le quali si individuano le varietà di lingua, quella diatopica, quella diastratica, quella diafasica e quella diamesica⁴.

Lungo la prima di queste dimensioni, la norma a cui si conformano i parlanti italiano ticinese nei loro usi concreti comporta, per esempio, scelte lessicali peculiari, che la distinguono da quelle di altre varietà regionali di italiano. Nella sua recente indagine, Elena Maria Pandolfi (2006) ha individuato 229 regionalismi e dialettismi, come l'interiezione *bon*, il toponimo *Friborgo*, termini più o meno specialistici come *evaluazione*, *perequazione finanziaria*, *autopostale*, *dare libero*, che ricorrono nel suo corpus di parlato ogni due minuti e diciassette secondi, o in altri termini ogni 271 parole. Questi dati

⁴ Si ricordi che lo stesso Coseriu ha individuato la dimensione diafasica, che ha aggiunto a quelle diatopica e diastratica, introdotte nel 1952 dal linguista norvegese Leiv Flydal. Il riconoscimento della pertinenza della diamesia come ulteriore dimensione sociolinguistica è dovuto ad Alberto Mioni (1983).

quantitativi, anche se solo per il livello lessicale, ben evidenziano le caratteristiche linguistiche disponibili come input per un apprendente di italiano L2 in Ticino.

La nozione di "norma" ripresa da Coseriu non va sovrapposta alla nozione di "norma linguistica codificata" e oggetto di riferimento e insegnamento prescrittivo, come è il caso delle varietà standard, discusse in Berruto (2007). La differenza tra le due nozioni di norma è talvolta esplicitata nelle grammatiche di riferimento, come nel caso di Coffin & Bolozky (2005: 58) per l'ebraico d'Israele. In questa grammatica le seconde persone plurali, maschile e femminile, del tempo passato, per esempio, sono differenziate come illustrato nella tabella 1 per il verbo 'finire'.

	Parlato comune		Norma codificata	
2SG.M		<i>gamárta</i>	גַּמְרְתָּ	
2SG.F		<i>gamárt</i>	גַּמְרְתְּ	
2PL.M	<i>gamártem</i>	גַּמְרְתֶּם	gmartém	גַּמְרְתֶּם
2PL.F	<i>gamárten</i>	גַּמְרְתֶּן	gmartén	גַּמְרְתֶּן

Tab. 1: Seconde persone del passato in ebraico d'Israele

Le forme di seconda persona plurale utilizzate dai parlanti nel parlato comune sono il risultato della applicazione della struttura morfologica e prosodica rizonica comune alle altre forme di prima e seconda persona del paradigma, disponibile potenzialmente nel sistema. Queste forme costituiscono la norma dell'ebraico parlato d'Israele nei termini di Coseriu. Le forme arizotoniche a destra nella tab. 1 appartengono invece alla norma codificata, lo standard, ma sono selezionate solo raramente e sempre in contesti di discorso formale da parte dei parlanti.

Discrepanze tra forme "normali" e forme che da quelle divergono per "un'applicazione delle opposizioni funzionali del sistema contraria all'applicazione consacrata come normale nella rispettiva comunità linguistica" (Coseriu 1971: 64) contraddistinguono i processi di apprendimento, dove si manifestano come errori. Riprendendo esempi dal corpus di produzioni di italiano L2 del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat 2003), la discrepanza è ben illustrata dalle forme di participio passato del verbo 'prendere' presso un apprendente eritreo, riportate in (1)⁵.

- (1) \TE\ una/ una persona- eh (ha) *presato* come si dice +
altro militare è venuto, *prenduto* la- una persona che [...]

Per il verbo prendere, la norma dell'italiano di nativi comprende l'alternanza tra il tema *prend-* come nell'infinito *prendere* e il tema *pres-* come nel participio passato *preso*, ereditate rispettivamente dalle forme sincopate latine *prendo* e

⁵ Quest'esempio è tratto da Banfi & Bernini (2003: 103). Le notazioni utilizzate nella trascrizione degli esempi (1)-(4) della sezione 1 sono riportate in appendice.

*prēnsu*m per *prehendo* e *prehensu*m. L'apprendente applica ai due temi còliti nella norma dei nativi le opposizioni disponibili nel sistema, elaborando forme trasparenti per la presenza dei morfemi *-ato* e *-uto* di participio passato.

L'adeguamento alla norma si ha quando l'apprendente riconosce la discrepanza tra la sua produzione e quella dei nativi e accoglie le forme di questi nella sua varietà di apprendimento. Ne è esempio la sostituzione della seconda con la terza persona del verbo 'volere' illustrata in (2), che l'apprendente MK opera, accogliendo la correzione di un mediatore linguistico presente all'intervista da cui il frammento è tratto⁶.

- (2) \MK\ il governo di etiopia *vuoi*
 \KD\ (vuole)
 \MK\ *vuole* militari + militari
 (MK01)

L'adeguamento alla norma da parte degli apprendenti può anche essere solo apparente: le stesse espressioni riscontrate presso nativi ed apprendenti possono infatti risultare da relazioni e opposizioni in sistemi diversi. Negli esempi (3) e (4) l'espressione *nente pallone* e l'uso di *che* dopo un sintagma nominale sembrano riflettere la norma nativa. In (4) ciò è confermato dalla continuazione *che si tira* da parte dell'intervistatore italofono⁷.

- (3) \IT\ studi- ma non vai neanche a giocare a pallone?
 \HG\ *nente pallone*
- (4) \HG\ perché + bella + *che* +
 \IT\ *che si tira*?
 \IT\ *che bam*

Come illustrato nella tabella 2, la diversa realizzazione fonologica delle due espressioni contenute negli esempi (3) e (4) negli atti di *parole* da parte di HG riflette nella norma le stesse strutture presenti nel parlato dei nativi: *niente* seguito da sintagma nominale la prima e sintagma nominale seguito da *che* e da altri elementi la seconda. Tuttavia queste strutture rimandano a due sistemi diversi. Nel sistema della varietà di apprendimento di HG le due espressioni sono la realizzazione della stessa struttura di frase: la prima consiste del negatore *niente* seguito dal fuoco; nella seconda *che* non è un pronome relativo come per il nativo, ma una marca di asserzione che si frappone tra il topic *bella*, cioè 'palla di neve', e un elemento focale, che qui potrebbe essere rappresentato dall'ideofono *bam* suggerito dal parlante nativo. All'unica struttura di frase del sistema in formazione del non-nativo corrispondono due strutture diverse nel sistema dei nativi. La prima è una struttura negativa esistenziale enfatica e marginale; la seconda è una frase relativa che specifica

⁶ L'esempio (2) è stato discusso anche in Bernini (2004: 126).

⁷ L'esempio (3) è stato originariamente discusso in Bernini (2001: 66) e viene qui ripreso in relazione alla nozione di norma; l'uso di *che* dell'esempio (4) è invece stato l'oggetto di indagini di Bernini (1995). In questo esempio, l'apprendente intende con *bella* una palla di neve.

un sintagma nominale ed è introdotta dal pronome *che*, il quale alterna con *cui* per le funzioni sintattiche diverse da quelle di soggetto e oggetto.

Parole	Norma	Sistema	
nente pallone/bella che (...)	niente SN SN che X	(TOP) ASS/NEG FOC	HG
niente pallone/palla che si tira		NEG.EXIST SN SN REL F	nativi

Tab. 2: Sistema, norma e parole in HG e nativi italofoni

Le produzioni degli apprendenti di italiano testé commentate mostrano i tre fattori sottesi ai processi di elaborazione dell'input, ovvero la percezione delle sue componenti, la comprensione di singoli elementi e delle loro combinazioni, l'analisi grammaticale sulla cui base l'apprendente ipotizza il secondo livello di astrazione, quello del sistema, che costituisce la varietà di apprendimento di lingua seconda da esso elaborata. L'esempio (2) mette a fuoco percezione e comprensione, l'esempio (1) l'analisi grammaticale, gli esempi (3) e (4) il sistema che l'apprendente ipotizza a quello stadio di contatto con l'italiano di nativi.

Ai fattori di elaborazione dell'input costituito da una norma controllata è dedicato il progetto VILLA, che passiamo ora a presentare e a discutere.

3. Il progetto VILLA

Come si è già detto nella sezione introduttiva, l'obiettivo del progetto VILLA è l'indagine dell'elaborazione dell'input nelle prime ore di esposizione a una lingua seconda. A questo scopo è stato elaborato un corso di polacco di quattordici ore suddivise in dieci giorni su due settimane, accompagnate da circa due ore e mezza a giornata di test di controllo. Lo stesso corso è stato somministrato a 9 gruppi di apprendenti composti da un numero variabile tra 14 e 20 giovani adulti e a un gruppo di bambini di 10 anni. I partecipanti adulti al corso sono stati selezionati in base alle seguenti caratteristiche: età compresa tra 18 e 25 anni, monolingui, conoscenza di altre lingue non slave a livello scolastico secondo gli ordinamenti dei singoli paesi, studenti universitari non iscritti a facoltà di lingue, lettere o psicologia. Tutti sono stati testati per valutarne capacità di memoria e stili di apprendimento.

Otto corsi, due per ciascun paese, sono stati somministrati ad apprendenti adulti in Francia, Paesi Bassi, Gran Bretagna e Italia. In Germania il corso è stato somministrato a un gruppo di adulti e a un gruppo di bambini.

In tutte le edizioni il corso è stato orientato all'approccio comunicativo. Tuttavia esso è stato presentato a un gruppo senza informazioni e spiegazioni metalinguistiche (nella forma detta *meaning-based input*) e all'altro in modo da sollecitare l'attenzione ad aspetti grammaticali anche tramite interventi di

correzione delle produzioni degli apprendenti (nella forma detta *form-based input*)⁸. In Germania, a Osnabrück, il corso *meaning-based* è stato erogato a un gruppo di giovani adulti e a un gruppo di bambini di 10 anni per valutare il ruolo del fattore età nell'elaborazione dell'input.

Il progetto VILLA permette dunque di osservare il trattamento dello stesso input di lingua seconda in base alle variabili costituite dalla prima lingua (francese, nederlandese, tedesco, inglese, italiano), dalla modalità di presentazione (*meaning-based* o *form-based*) e in parte dell'età (giovani adulti e bambini).

Tralasciando i dettagli organizzativi del progetto, per i quali si rimanda a Dimroth et al. (2013), focalizziamo ora l'attenzione sugli aspetti rilevanti per il tema qui trattato, ovvero le caratteristiche dell'input controllato che costituisce la "norma" a cui sono esposti gli apprendenti coinvolti nel progetto e la metodologia di indagine adottata per valutare la loro elaborazione dell'input, con i primi risultati finora conseguiti.

3.1 *L'input: la costruzione di una "norma"*

La scelta del polacco come lingua di arrivo è motivata dal fatto di essere una lingua poco diffusa come lingua seconda e distante tipologicamente dalle lingue prime degli apprendenti coinvolti. Le frasi dell'esempio (5) illustrano le principali caratteristiche del polacco⁹.

- (5) Polacco lingua di arrivo (Rothstein 1993: 723)
- | | | | |
|-------------|------------------------|---------------------------|---------------|
| Na | przyjęciu | spotkałem | siostkę. |
| a | festa-LOC.NT | incontrare-PFV-PASS-1SG.M | sorella-ACC.F |
| Basię | przyprowdziła | koleżanka | |
| Basia-ACC.F | portare-PFV-PASS-3SG.F | amica-NOM.F | |

In fonologia si ha accento di parola fisso sulla penultima sillaba (p.es. *koleżánka*), nessi consonantici non frequenti come [pʒi] nella prima sillaba delle parole per 'festa' e 'portare', e pervasività dell'opposizione di palatalità tra le consonanti. In morfologia il polacco mostra un sistema tipologico fusivo particolarmente complesso nell'ambito nominale, illustrato dalle desinenze di caso locativo, nominativo e accusativo dell'esempio, che si differenziano ulteriormente per i tre generi neutro, maschile e femminile.

La sintassi non richiede pronomi soggetto obbligatorio e l'ordine dei costituenti è sensibile alla struttura informativa, con la possibilità di collocare l'oggetto topicale in prima posizione, come il nome proprio *Basię* nella

⁸ In Italia il corso *meaning-based* è stato organizzato all'università di Pavia da Marina Chini, mentre il corso *form-based* ha avuto luogo all'università di Bergamo. La partecipazione italiana al progetto VILLA è avvenuta grazie al finanziamento ottenuto nel progetto menzionato nella nota introduttiva.

⁹ Abbreviazioni usate nelle glosse dell'esempio in ordine di occorrenza: LOC caso locativo, NT genere neutro, PFV aspetto perfettivo, PASS tempo passato, 1 prima persona, SG numero singolare, M genere maschile, ACC caso accusativo, F genere femminile, NOM caso nominativo.

seconda frase dell'esempio. Non ci sono articoli e l'organizzazione semantica e lessicale prevede per lo stesso verbo la distinzione tra forme di aspetto imperfettivo e perfettivo¹⁰.

La distanza tipologica tra il polacco e le lingue prime degli apprendenti del progetto VILLA risulta evidente confrontando la traduzione dell'esempio (5) in italiano, francese, nederlandese, tedesco e inglese, riportata in (6).

- (6) it. Alla festa ho incontrato mia sorella. Basia, l'aveva portata un'amica.
 fr. À la fête j'ai rencontré ma soeur. Basia avait été amenée par une amie.
 ned. Op het feest ontmoette ik mijn zus. Een vriend bracht Basia mee
 ted. Auf der Party habe ich meine Schwester getroffen.
 Basia, die war von einer Freundin mitgebracht worden
 ingl. At the party I met my sister. Basia had been brought by a friend.

Accanto a una morfologia meno complessa, le lingue qui rappresentate hanno espressione obbligatoria del soggetto ad esclusione dell'italiano, come mostra la presenza e rispettivamente l'assenza del pronome di prima persona singolare nella prima frase. Inoltre esse rispondono in maniera diversa alla struttura informativa. Nella seconda frase l'italiano permette la dislocazione a sinistra dell'oggetto con la sua ripresa tramite un pronome clitico e l'ordine Verbo-Soggetto come in polacco. L'ordine SVO si riscontra invece in nederlandese, francese e inglese, ma in queste due lingue la forma passiva permette di mettere la sorella, Basia, a topic. La forma passiva si riscontra anche in tedesco, dove il soggetto Basia è però dislocato a sinistra e ripreso da un pronome dimostrativo.

In termini tipologici più generali, le cinque lingue prime degli apprendenti di VILLA si discostano dal polacco in relazione ai nove tratti caratteristici dello *Standard Average European* (SAE) discussi in Haspelmath (2001). Tra questi sono evidenti la presenza di articoli definiti e indefiniti (*alla festa, un'amica*) e la formazione dei passati perfettivi con l'ausiliare *avere* (*ho incontrato, l'aveva portata*). In base alla tipologia di Haspelmath (2001), come indicato in (7), il polacco si pone alla periferia dello *Standard Average European*, di cui condivide solo cinque tratti, contro i nove di tedesco e francese che costituiscono il fulcro della lega linguistica europea, gli otto di italiano e nederlandese e i sette dell'inglese.

- (7) Tratti *Standard Average European* nelle lingue di VILLA
- | | |
|------------------------|-----------------|
| tedesco, francese | 9 |
| nederlandese, italiano | 8 |
| inglese | 7 |
| polacco | 5 ¹¹ |

¹⁰ L'esempio è tratto da Rothstein (1993: 723). La traduzione inglese della fonte è riportata in (6). Le traduzioni nelle lingue diverse dall'italiano, per le quali sono state seguite le osservazioni di un revisore anonimo che ringrazio, sono state controllate da parlanti nativi.

¹¹ I cinque tratti condivisi dal polacco sono: frase relativa introdotta da pronome relativo, passivo formato con un participio, possessore esterno al dativo, costruzioni equative su base relativa, diversa codificazione di riflessivo e intensificatore. Per tutti si veda di nuovo Haspelmath (2001).

Su questo sfondo tipologico, la "norma" polacca presentata agli apprendenti nel corso è stata costruita selezionando elementi lessicali in base alle variabili della trasparenza e della frequenza, che contribuiscono al riconoscimento degli elementi lessicali di una L2 e alla loro acquisizione.

Per la prima variabile, su una lista di 120 parole polacche ne sono state selezionate 60, risultate trasparenti in test preliminari svolti in tutti e cinque i paesi coinvolti in VILLA. In questi test le parole sono state presentate come stimolo sonoro a gruppi di studenti universitari non competenti in lingue slave e non iscritti a corsi di laurea di orientamento linguistico¹². Gli informanti dovevano dare una traduzione della parola. Indice di trasparenza di una parola è stata considerata la traduzione corretta del nucleo semantico dello stimolo, come indicato in (8) per la parola polacca per 'francese'. Le 60 parole selezionate sono risultate trasparenti per più del 50% di tutti gli informanti dei cinque i paesi coinvolti.

- (8) Stimolo: [ˈfrantsus]
Traduzioni considerate indice di trasparenza: *francese, Francia*

La tabella 3 mostra i risultati ottenuti nel test preliminare somministrato a italofoeni per sei parole. Le prime due, *informatyk* e *grekiem*, non sono state selezionate, a differenza delle seconde due, *artystką* e *fotografem*. L'ultima coppia di parole, *chińczykiem* e *kucharka*, mostra invece il caso di bassa o nulla trasparenza (Valentini & Grassi, in stampa)¹³.

Stimolo	Grafia	Traduzione	Trasparenza	Input
[inforˈmatik]	<i>informatyk</i> (NOM.SG.M)	informatico	alta	no
[ˈgrɛkiɛm]	<i>grekiem</i> (STRUM.SG.M)	greco	alta	no
[arˈtistkɔw]	<i>artystką</i> (STRUM.SG.F)	artista	alta	sì
[fotoˈgrafɛm]	<i>fotografem</i> (STRUM.SG.M)	fotografo	alta	sì
[çiniˈtʃikiɛm]	<i>chińczykiem</i> (STRUM.SG.M)	cinese	bassa	sì
[kuˈxarka]	<i>kucharka</i> (NOM.SG.F)	cuoca	bassa	sì

Tab. 3: Parole polacche trasparenti e opache per italofoeni

La seconda variabile, la frequenza, è relativa al numero di occorrenze con cui le forme selezionate sono ripetute dall'insegnante nelle varie edizioni del corso. La frequenza delle forme di parola usate dall'insegnante varia a seconda del tipo di presentazione, *meaning-based* o *form-based*, ma i tipi lessicali utilizzati sono costanti per tutte le edizioni del corso. Nel corso *form-based* svolto a Bergamo si sono contati 1305 tipi lessicali distribuiti su 56321 occorrenze, con un rapporto tipi/occorrenze di 0,023. Il rapporto indica che i tipi sono stati ripetuti molte volte (Valentini & Grassi, in stampa).

¹² Nessuno dei soggetti a cui è stato somministrato questo test preliminare ha poi partecipato al corso.

¹³ Le parole sono nomi singolari (SG) di genere maschile (M) o femminile (F) in forme casuali diverse: nominativo (NOM) e strumentale (STRUM).

La variazione di frequenza riguarda anche le diverse forme in cui un tipo lessicale può comparire, come nel caso delle desinenze di persona di un verbo o delle diverse terminazioni casuali di un nome, esemplificate nella tabella 4 per il verbo 'abitare' (non trasparente) e i nomi 'italiana' (non trasparente), 'musicista' e 'musica', questi ultimi invece trasparenti.

<i>Tipo lessicale</i>	<i>Forma</i>		<i>Occorrenze</i>
MIESZKAĆ 'abitare'	mieszka	PRES.3SG	17
WŁOSZKA 'italiana'	Włoszka	NOM.F.SG	14
	Włoszką	STRUM.F.SG	18
MUZYK 'musicista'	muzyk	NOM.M/F.SG	16
	muzykiem	STRUM.M.SG	4
MUZYKA 'musica'	muzykę	ACC.F.SG	6

Tab. 4: Frequenza di forme diverse dello stesso tipo lessicale nella prima lezione a Bergamo

Come si può notare nelle due righe in basso della tabella 4, l'alternanza di forme nominali diverse, presente fin dalla prima ora di esposizione, può oscurare l'interpretazione di parole in sé trasparenti, come mostrano lo strumentale di 'musicista' e l'accusativo di 'musica': solo lo strumentale fa paradigma con *muzyk*, presente nell'input, mentre *muzykę* in quella lezione non ha nessun corrispondente; la forma del suo nominativo è *muzyka*.

L'alternanza di nominativo e strumentale è introdotta fin dalla prima lezione con le due costruzioni equative del polacco illustrate in (9).

- (9) a. kto to jest? To jest polka
 chi-NOM ciò è ciò è polacca-NOM
 'Chi è questa?' 'E' una polacca'
- b. kim jest Dawid? On jest inżynierem
 chi-STRUM è Davide-NOM lui-NOM è ingegnere-STRUM
 'Cos'è Davide?' 'E' un ingegnere'

La prima di queste due costruzioni (cfr. 9a) vuole il predicato nominale al nominativo e ha una funzione identificativa; la seconda (cfr. 9b), col predicato nominale allo strumentale, ha invece una funzione descrittiva. Entrambe le costruzioni sono fondamentali nella pratica comunicativa, perché permettono all'apprendente di guidare per certi versi le sue interazioni coi nativi, sollecitando da essi nuove parole nella lingua per lui seconda. Nello stesso tempo, esse predispongono all'attenzione per forme morfologicamente diverse dello stesso nome.

Riprendendo la nozione coseriana al centro della nostra attenzione, abbiamo così delineato la gamma di scelte a cui nel *design* del progetto VILLA sono ricondotti tutti gli atti concreti di *parole* dell'insegnante nativa di polacco che ha svolto il corso nei cinque paesi. Con questa norma sono venuti in contatto 179 apprendenti con lingue prime diverse (Dimroth et al. 2013: 11). Anche se l'esposizione a questo input è avvenuta in un contesto logistico di natura scolastica, come le aule universitarie, la norma da esso rappresentata non è

stata intesa come norma scolastica, mancando le tradizionali attività di controllo e valutazione dell'apprendimento e il rimando ad attività di studio individuali come la consultazione di grammatiche e dizionari, esplicitamente scoraggiata.

Possiamo ora rivolgere la nostra attenzione alle modalità di esposizione a questa norma, che come anticipato sono state orientate al significato e, per certi gruppi, anche alle forme presentate.

3.2 *L'esposizione all'input*

Pur mantenendo un contesto di interazioni comunicative finalizzate alla trasmissione e alla negoziazione di significati con l'esclusivo uso del polacco, le modalità di presentazione dell'input da parte della stessa insegnante si sono differenziate da una parte per la sollecitazione dell'attenzione degli apprendenti verso le forme grammaticali via via introdotte nella modalità *form-based* e dall'altra parte per l'assenza di tale sollecitazione nella modalità *meaning-based*.

La distinzione è fondata sulla pratica di manipolazione dell'input introdotta da Long (1991) e chiamata *Focus on form*. Questa pratica, pensata per l'insegnamento guidato di una lingua seconda ed elaborata successivamente in diversi studi (p.es. Doughty & Williams 1998 e van Patten 1999), mira a manipolare la presentazione dell'input e l'attenzione dell'apprendente in modo tale da condizionare le strategie di decodificazione da parte di questi e favorire in questo modo lo stabilirsi di connessioni tra forma e significato. Nel progetto VILLA si possono così osservare le reazioni degli apprendenti di fronte ai due diversi tipi di esposizione e si possono verificare le ipotesi finora avanzate in letteratura anche per le primissime fasi di contatto con una lingua sconosciuta.

In ambedue le modalità l'input verbale dell'insegnante nativa è accompagnato da materiali visivi, generalmente su supporto elettronico *power point*, che permettono l'associazione di significati e forme principalmente su base ostensiva. Questa modalità è illustrata nella diapositiva riportata in figura 1, tratta dal quarto giorno dell'edizione pavese *meaning-based* del corso (diapositiva 9), dove serve a introdurre l'infinito dei verbi.

Proszę...



Fig. 1: Presentazione *meaning-based*

Nel quarto giorno dell'edizione bergamasca del corso (diapositiva 12), l'introduzione dell'infinito dei verbi è accompagnato dalla diapositiva riportata in figura 2. L'orientamento alla forma che caratterizza questa edizione, *form-based* come è stato detto, è evidente nella forma grafica delle parole che accompagnano le immagini che raffigurano le azioni designate dai verbi. In ambedue i corsi la parola *proszę* in testa alla diapositiva è l'invito a ripetere con l'insegnante le forme proposte (in italiano vi corrisponde 'prego'). A differenza di quella riportata nella figura 1 dove compaiono solo disegni, nella forma grafica delle parole presenti nella diapositiva riportata in figura 2 è messa in evidenza la terminazione *-ć*, morfema dell'infinito, che focalizza così l'attenzione degli apprendenti a questa forma.

Proszę...

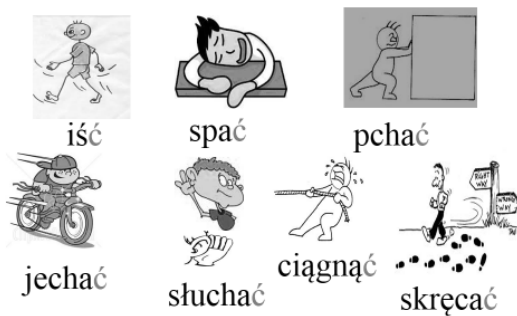


Fig 2: Presentazione *form-based*

La pratica detta *Focus on form* è poi consolidata nella diapositiva riportata in figura 3 (diapositiva 14, quarto giorno), assente nell'input del corso *meaning-based*. Con questa diapositiva si fissa l'attenzione sull'alternarsi di forme diverse nel paradigma verbale e in particolare sulla prima e sulla terza persona singolari del presente nelle tre coniugazioni del sistema polacco, in modo da favorire la connessione tra queste forme nella loro variazione allomorfica e la loro funzione grammaticale.




	1)	2)	3)
	-ę -i	-am, -a	-ę, -e
Ja	mówię	wołam	telefonuję
On	mówi	woła	telefonuje
Ona			

Fig. 3: Presentazione *form-based*: forme verbali

L'attenzione alla forma è accompagnata anche da interventi correttivi, che sono forse la caratteristica più saliente del corso *form-based* rispetto a quello *meaning-based*¹⁴. Senza entrare nei dettagli di una loro tipologia, gli interventi correttivi dell'insegnante polacca possono essere esemplificati dai frammenti riportati in (10), tratti dal secondo giorno di corso a Bergamo, a circa 5 ore di esposizione al polacco. Gli interventi riguardano le due costruzioni equative di cui abbiamo già parlato, caratterizzate l'una dal soggetto dimostrativo neutro *to* e dal predicato nominale al nominativo, l'altra dal soggetto al nominativo e dal predicato nominale allo strumentale.

Le strategie adottate, come si vede dai frammenti in (10), sono anzitutto la ripetizione delle costruzioni obiettivo a cui le reazioni degli apprendenti evidentemente non si conformano. Nelle ripetizioni è messo in rilievo non il caso del predicato nominale, ma il soggetto: il neutro *to* (riga 53) utilizzando l'allungamento vocalico e quello maschile *on* (riga 63) enfatizzandolo con un volume di voce maggiore. L'attenzione degli apprendenti verso gli aspetti grammaticali è inoltre richiamata con una glossa metadiscorsiva alla riga 60 e l'indicazione di risposte non attese tramite segnali espliciti come 'no' alla riga 50.

- (10) *Form-based*. BG_2_2¹⁵
 49 *TEA: Christian, *kim on* jest?
 <Christian, cos'è lui?>
 50 *TEA: nie.
 <no>
 [...]
 52 *TEA: *kto to* jest?

¹⁴ La tipologia degli interventi correttivi e l'efficacia di essi è oggetto di indagini approfondite in diversi contesti, soprattutto scolastici. A questo riguardo si è già fatto riferimento a Carroll (2001), alla quale si può aggiungere il rimando a Grassi (2007) per la peculiare situazione di classi con allievi plurilingui in Italia.

¹⁵ L'esempio (10) riporta la trascrizione dei dati VILLA effettuata secondo le norme CHILDES <http://chilides.psy.cmu.edu/>. TEA indica l'insegnante parlante (cfr. *teacher*); le glosse sono poste tra < >; [!] indica pronuncia con enfasi. Il corsivo mette in rilievo gli elementi a cui si fa riferimento nella discussione di quest'esempio. Le parti omesse, segnalate da [...] comprendono altri interventi non rilevanti dell'insegnante.

- <chi è?>
 53 *TEA: *to: jest niemiec.*
 <è un tedesco>
 54 *TEA: *kim on jest?*
 <Christian, cos'è lui?>
 [...]
 60*TEA: *uwaga, gramatyka.*
 <attenzione, grammatica>
 61 *TEA: *Stefania?*
 62 *TEA: *kim on jest?*
 <cos'è lui?>
 63 *TEA: *on [!!] jest niemcem.*
 <LUI è un tedesco>

La rassegna degli aspetti principali della presentazione dell'input nei due tipi di corso, *meaning-based* e *form-based*, ci permette ora di passare alla considerazione dei primi risultati ottenuti nell'indagine delle reazioni degli apprendenti a queste prime ore di esposizione al polacco.

3.3 L'elaborazione dell'input

Il quadro di riferimento teorico del progetto VILLA è costituito dall'approccio funzionalista allo studio di L2, secondo cui la ricostruzione del sistema di arrivo da parte degli apprendenti è guidata da principi generali che hanno a che fare con i loro bisogni comunicativi. L'azione dei principi generali è massimamente evidente nello stadio iniziale detto *Basic Variety* (Klein & Perdue 1997), nella quale l'enunciato costruito intorno a una forma verbale indifferenziata è regolato dal principio semantico del *Controller first* e da quello pragmatico del *Focus last*¹⁶. La prima lingua è una delle conoscenze pregresse disponibili all'apprendente per costruire ipotesi sul sistema della lingua di arrivo, la cui norma disponibile agli apprendenti condiziona però in maniera preminente le strategie di acquisizione.

L'analisi dei dati ottenuti nel progetto VILLA è ai primi esordi, in quanto ha presupposto la trascrizione delle produzioni di insegnante e apprendenti nelle interazioni in classe e delle risposte di questi ultimi ai test di controllo programmati per valutarne le strategie di elaborazione ai diversi livelli: fonologico, morfologico, sintattico, lessicale. Dei dodici tipi di test adottati, riassunti in Dimroth et al. (2013: paragrafo 3.3.), 8 sono somministrati longitudinalmente: cinque volte il test detto *Lexical decision*, tre volte i test detti *Phoneme discrimination* e *Word recognition*, due volte ciascuno i test miranti a rilevare aspetti morfosintattici, come il caso del nome e l'ordine dei costituenti. Quattro test sono stati somministrati solo nell'ultima seduta: due hanno riguardato l'accordo verbo e soggetto e i pronomi personali; altri due hanno invece sollecitato produzioni narrative e direttive spontanee.

¹⁶ In altri termini, la prima posizione di una frase è riservata alla parola che ha come referente l'entità, animata o no, che controlla una certa situazione, e l'ultima posizione all'elemento focale, cioè più rilevante dal punto di vista informativo in quel contesto.

Un primo riscontro dei processi di elaborazione dell'input da parte degli apprendenti italiani del progetto VILLA riguarda la percezione e l'analisi grammaticale. Sono qui riassunti i risultati ottenuti in due recenti lavori dai membri dell'unità di ricerca di Bergamo: Ada Valentini, Roberta Grassi e Jacopo Saturno.

La percezione è stata indagata in Valentini & Grassi (in stampa) per quanto riguarda l'accento di parola, una caratteristica non focalizzata nel corso. L'accento italiano è distintivo e mobile, anche se per la maggior parte delle parole si colloca sulla penultima sillaba¹⁷. Il polacco dispone invece di un accento demarcativo collocato sulla penultima sillaba. Al variare del numero di sillabe delle forme di una parola nei paradigmi nominale e verbale, l'accento appare quindi su diverse sillabe, la parola rimanendo comunque piana, come indicato in (11) per le parole corrispondenti a 'pilota' e 'uno'. L'accento dell'italiano si colloca invece su sillabe diverse anche nello stesso paradigma per ragioni grammaticali, come mostrano *càpito*, *capitàre*, *capitò*.

- (11) a. 'pilota': NOM *pilot*, STRUM *pilòtem*
 b. 'uno': NOM *jèden*, GENITIVO *jednègo*

Nel test preliminare che è servito per individuare le parole trasparenti e di cui già si è detto nella sezione 3.1, nelle 2100 risposte elicitate presso gli informanti rilevati a Bergamo si è constatato che il riconoscimento di parole trasparenti è condizionato anzitutto dall'identità fonologica della sillaba accentata polacca rispetto a quella della corrispondente parola italiana e in subordine dalla coincidenza di accento, come indicato nella tabella 5.

Parola polacca	Parola italiana	Sillaba tonica	Identità fonologica	Successo nel riconoscimento
<i>ekonomísta</i>	<i>economísta</i>	=	=	alto
<i>kanadýjka</i>	<i>canadáese</i>	≠	=	alto
<i>elément</i>	<i>eleménto</i>	=	≠	basso
<i>sýgnał</i>	<i>segnále</i>	≠	≠	basso

Tab. 5: Fattori che condizionano il riconoscimento di parole affini

Nel test di *Picture production* somministrato dopo quattro ore e mezza di input, gli stessi termini trasparenti sono stati prodotti dagli apprendenti con una correttezza dell'88%, non significativamente incrementata fino al 90% nello stesso test somministrato dopo dieci ore e mezzo di input¹⁸. L'indice di correttezza è significativamente correlato con la coincidenza della sillaba accentata nelle due lingue, che si dimostra così un fattore percettivo importante per l'*intake*. Dei due tratti considerati, l'identità fonologica è

¹⁷ Sono piane il 68,10% delle parole italiane secondo i dati riportati in Marellò (1996: 11), secondo cui l'accento sulla penultima sillaba è una delle cinque caratteristiche della tipica parola italiana.

¹⁸ Nel test di *Picture production* gli apprendenti dovevano produrre una frase equativa che identificasse la persona raffigurata in una immagine stimolo.

preminente nella decodificazione, ma l'identità di posizione dell'accento è preminente nell'acquisizione.

Per quanto riguarda l'analisi grammaticale, Jacopo Saturno (in stampa) ha studiato i risultati ottenuti nel test di ripetizione di frasi (*Sentence imitation*). Nel test gli apprendenti dovevano ripetere dopo qualche secondo occupato con un'attività distrattoria frasi transitive con ordini dei costituenti SVO e OVS. Il test è stato somministrato dopo nove e dopo tredici ore e mezza di input. Escludendo una componente di comprensione e di memorizzazione olistica per le condizioni di somministrazione, il test permette di rilevare l'elaborazione della distinzione di caso nominativo e accusativo da parte dell'informante. Nell'input l'ordine dei costituenti SVO è più frequente di OVS, la cui realizzazione è condizionata dal contesto di discorso, come si è visto anche nella seconda frase dell'esempio (5). Anche l'italiano permette in simili contesti l'ordine con l'oggetto iniziale, ma con una costruzione diversa, la dislocazione, in cui l'oggetto è ripreso da un clitico, come nell'esempio (6).

Le frasi proposte nel test contengono due nomi femminili singolari, trasparenti e non trasparenti, con le terminazioni –a per il nominativo e –ę per l'accusativo in diverse combinazioni, come illustrato in (12).

- (12) a. SVO: artystka woła dziewczynkę
 artista-NOM chiama ragazza-ACC
 b. OVS: artystkę woła dziewczynka
 artista-ACC chiama ragazza-NOM

Il grado di accuratezza nell'imitazione è sensibile, nell'ordine, alla terminazione di caso, all'ordine dei costituenti e alla trasparenza del lessema coinvolto, come illustrato in (13).

- (13) a. –a > –ę
 b. SVO > OVS
 c. lessema trasparente > lessema non-trasparente

In altri termini, è stata ripetuta più accuratamente la terminazione del nominativo nelle frasi SVO in cui il soggetto era un lessema trasparente; è stata invece ripetuta con minima accuratezza la terminazione dell'accusativo in frasi OVS in cui l'oggetto era un lessema non trasparente.

Tuttavia il gruppo esposto a input *meaning-based* si è mostrato in generale più accurato del gruppo esposto a un input *form-based*. Il risultato, apparentemente paradossale, mostra anzitutto la rilevanza della diversa modalità di esposizione nell'elaborazione che l'apprendente fa dell'input. La modalità *meaning-based* abitua, per così dire, l'apprendente a fare attenzione alla catena fonica per segmentarla e individuarne unità significative. La modalità *form-based* orienta l'attenzione alle opposizioni in cui entrano le forme messe in rilievo nell'input. Considerando insieme trasparenza e non trasparenza del lessema in prima posizione nelle frasi stimolo, la discrepanza tra le prestazioni dei due gruppi è massima con l'ordine SVO e si riduce con

l'ordine OVS. Il gruppo esposto a un input *form-based* sovraestende la marca di nominativo, più frequente nell'input, anche quando l'accusativo è in ultima posizione, mentre il gruppo esposto a un input *meaning-based*, a parità di frequenza nell'input, ben coglie la marca di accusativo in quella posizione finale acusticamente più saliente.

4. Osservazioni conclusive

Questi primi risultati permettono di individuare i processi in base ai quali gli apprendenti segmentano in unità significative il *continuum* della catena fonica di una lingua sconosciuta che è all'inizio costituito da una serie di suoni linguistici più o meno riconoscibili. Gli stessi risultati mostrano poi in che modo gli apprendenti impostano l'individuazione delle regolarità del sistema nella ripetizione più o meno cospicua di forme che sono loro presentate nell'input nativo.

La percezione, come si è visto, sembra essere favorita dall'identità fonologica tra le sillabe prosodicamente salienti nell'input e altre sillabe di corrispondenti parole della lingua prima, almeno per l'italiano. Nell'analisi grammaticale la modalità di presentazione dell'input sembra sollecitare due diverse strategie. La presentazione *meaning-based* favorisce processi più legati alla percezione e orienta l'attenzione alla forma fonetica. La presentazione *form-based* sembra invece attivare processi di attenzione alla frequenza delle forme, che si traduce in errori di sovraestensione di quelle più frequenti.

Ambedue le strategie permettono agli apprendenti di individuare regolarità di sistema al di là della norma. In particolare, gli errori di sovraestensione potrebbero essere interpretati come indizio di un'organizzazione grammaticale più avanzata di quella del gruppo *meaning-based*, in quanto sembrano rispecchiare la *Basic Variety*, dove le parole hanno tendenzialmente una sola forma, che l'apprendente spesso riprende da quella più frequente nell'input.

I risultati finora ottenuti permettono di formulare solo con molta prudenza queste ipotesi, che dovranno essere confermate e ulteriormente articolate. Tuttavia, nella dialettica tra norma e sistema messa in luce da Eugenio Coseriu, ambedue le strategie individuate si lasciano riportare a quelle che il linguista rumeno aveva già inquadrato dalla sua diversa prospettiva, ovvero, nelle sue parole:

[...] non impariamo una lingua, bensì impariamo a creare in una lingua, vale a dire impariamo le norme che guidano la creazione in una lingua, impariamo a conoscere le direttrici, le frecce indicatrici del sistema, e gli elementi che il sistema ci fornisce come modelli per le nostre espressioni inedite.
(Coseriu 1971: 83).

BIBLIOGRAFIA

- Banfi, E. & Bernini, G. (2003). Il verbo. In A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'Italiano Percorsi e strategie di acquisizione*. (pp. 70-115) Roma: Carocci.
- Bernini, G. (1995). Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une variété prébasique. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5, 15-45.
- Bernini, G. (2001). Varietà di apprendimento di italiano L2 e varietà del repertorio dei nativi italofofoni. In F. Fusco & C. Marcato (a cura di), *L'italiano e le regioni*, (pp. 53-69). Udine: Centro Internazionale sul plurilinguismo (*Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture* 8).
- Bernini, G. (2004). La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell'acquisizione di L2. In L. Costamagna & S. Giannini (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche. Atti del XXVII Congresso della Società Italiana di Glottologia, Perugia, 23-25 ottobre 2003* (pp. 121-149). Roma: Il Calamo.
- Berruto, G. (2007). Miserie e grandezze dello standard. Considerazioni sulla nozione di standard in linguistica e sociolinguistica. In P. Molinelli (a cura di), *Standard e non standard tra scelta e norma. Atti del XXX Congresso della Società Italiana di Glottologia, Bergamo, 20-22 ottobre 2005* (pp. 13-41). Roma: Il Calamo.
- Carroll, S. E. (2001). *Input and evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Coffin, E. A. & Bolozky, Sh. (2005). *A Reference Grammar of Modern Hebrew*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. Pit (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170.
- Coseriu, E. (1971). Sistema, norma e «parole». In E. Coseriu (a cura di), *Teoria del linguaggio e linguistica generale. Sette studi* (pp. 19-103). Bari: Laterza (edizione originale 1951).
- de Saussure, F. (1922 [1967]). *Cours de linguistique générale*, 2a edizione, 1a edizione 1916. Paris: Editions Payot. [*Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro, Bari, Laterza, 1967 e edizioni successive].
- Dimroth, Ch., Rast, R., Starren, M. & Wałorek, M. (2013). Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions. The VILLA Project. *EUROSLA Yearbook*, 13, 109-138.
- Doughty, C. & Williams, J. (a cura di) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico alla classe plurilingue*. Perugia: Guerra.
- Haspelmath, M. (2001). The European linguistic area: Standard Average European. In M. Haspelmath, et al. (a cura di), *Language typology and linguistic universals: an international handbook*, Vol. 2 (pp. 1492-1510), Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. In R. W. Andersen (a cura di), *Pidginization and Creolization in Language Acquisition* (pp. 64-88). Rowley (MA): Newbury House.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety. (Or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (a cura di), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- Marello, C. (1996). *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna: Zanichelli.
- Meisel, J- (1977). Linguistic simplification: A study of immigrant workers' speech and foreigner talk". In S. Pit Corder & E. Roulet (a cura di), *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Acquisition* (pp. 88-113). Genève: Droz.
- Mioni, A. A. (1983). Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione. In P. Benincà et al. (a cura di), *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini* (pp. 495-517). Pisa: Pacini.
- Pandolfi, E. M. (2006). *Misurare la regionalità. Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino*. Locarno: Armando Dadò (Collana dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana).
- Rast, R. (2008). *Foreign Language Input: Initial Processing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rothstein, R. A. (1993). Polish. In B. Comrie & G. G. Corbett (a cura di), *The Slavonic Languages* (pp. 686-758). London: Routledge.
- Saturno, J. (in stampa). Effects of input condition on case ending processing in initial Polish L2. In A. Bloch-Rozmej & K. Drabikowska (a cura di), *Within Language, Beyond Theories (Vol II): Issues in Applied Linguistics*, vol. 2. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Valentini, A. & Grassi, R. (in stampa). Oltre la frequenza. L'impatto della trasparenza e dell'accento sull'apprendimento del lessico in L2. In L. Corrà (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento* (Salerno, 26-28 settembre 2013). Roma: Aracne.
- Van Patten, B. (1999). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. In J. F. Lee & A. Valdman (a cura di), *Form and Meaning. Multiple Perspectives*. (pp. 43-68). Boston: Heinle & Heinle.

APPENDICE

Convenzioni di trascrizione

\XX\	sigla dell'apprendente	\IT\	intervistatore nativo
(XXnn)	sigla di riferimento al corpus	parola/	autocorrezione
parola-	intonazione sospensiva	(parola)	parola poco udibile
+ ++ +++	pause di diversa lunghezza	parola,	cesura intonativa senza pausa