

Pre-print: Ferrari Stefania (2017), L'interlingua come origine della differenziazione, in Caon Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher editore, Torino, pp. 169-176

## **Interlingua come origine della differenziazione**

Stefania Ferrari

*In questo contributo s'intende portare l'attenzione sui processi naturali coinvolti nell'apprendimento linguistico e su alcune possibili prospettive per l'insegnamento della lingua a scuola. In particolare si evidenzia come il concetto di interlingua sia un prezioso sostegno per i docenti che intendono fare della diversità nelle loro classi il punto di partenza per convergere verso obiettivi di apprendimento comuni. In tal senso il concetto di CAD inteso come modo di osservare e agire didatticamente in classe trova nell'interlingua uno strumento essenziale. Dopo aver introdotto l'argomento (§ 1), si presentano i caratteri basilari dello sviluppo interlinguistico (§ 2) e le principali prospettive didattiche (§ 3). Si conclude con alcune riflessioni finali (§ 4).*

### **1. Interlingua e CAD**

La presenza diffusa di studenti bilingui nelle scuole ha arricchito il patrimonio linguistico delle classi, luoghi dove si mettono in relazione lingue, parole e accenti differenti. Non a caso le stesse indicazioni nazionali per il *curriculum* sottolineano proprio come gli studenti di oggi siano sempre più spesso portatori di patrimoni linguistici significativi, dunque di competenze differenziate, che devono essere valorizzate con cura. Tale situazione richiede agli insegnanti una rinnovata attenzione allo sviluppo linguistico di tutti i loro studenti, che non può prescindere da una chiara consapevolezza rispetto alle modalità di apprendimento di una lingua, sia essa prima o seconda. Prendersi il tempo per capire cosa sta succedendo lungo il cammino dell'acquisizione, osservare i comportamenti linguistici e comunicativi, le conquiste e le difficoltà, sono tappe necessarie per agire in modo efficace, tenendo appunto conto della ricchezza linguistica di cui tutti gli allievi sono portatori.

La visione della classe in termini di CAD, ossia di sistema aperto in cui la differenza diventa la chiave di lettura per la gestione di un insegnamento efficace e di un apprendimento di successo, è il punto di partenza per un *far scuola* coerente con i reali bisogni degli apprendenti. Non si tratta tanto di fermarsi a considerare la classe come un insieme di studenti che parlano tante lingue diverse e dunque necessitano di materiali didattici a priori diversi, ma piuttosto di aprirsi alla visione del gruppo classe come unità organica e di conseguenza promuovere modalità di valutazione e di insegnamento che permettono di rendere patrimonio comune le singole competenze di ciascuno, portando per strade a tratti comuni e a tratti diverse tutti verso uno stesso obiettivo. All'interno di questa prospettiva, rispetto al tema specifico dello sviluppo linguistico e grammaticale, il concetto di *interlingua* si pone proprio come bussola per l'insegnante che, come un navigante, si muove nel mare plurilingue della propria classe, creando percorsi di apprendimento in grado di tenere insieme in modo costruttivo le differenze che emergono e di rispondere in modo comune, ma allo stesso tempo differenziato, ai bisogni di ciascuno.

### **2. Il percorso di acquisizione linguistica**

Ogni sforzo di comunicazione verbale di un apprendente che si sta appropriando dell'italiano viene chiamato tecnicamente *interlingua* – dall'inglese *interlanguage* (Selinker 1972) –, cioè un vero e proprio sistema linguistico che guardato attentamente ci rivela le ipotesi transitorie che l'apprendente sta facendo rispetto alle regole grammaticali della lingua che sta imparando. Le

*interlingue* sono dunque veri e propri sistemi linguistici, dotati di regolarità e coerenza interna, anche se altamente instabili, perché continuamente soggetti a ristrutturazione nel corso dell'apprendimento. Quelli che potremmo superficialmente classificare come errori nel parlato di un apprendente che sta imparando l'italiano sono in realtà preziose spie della *grammatica dell'interlingua*, ossia delle regole transitorie di cui l'apprendente si serve per produrre lingua in un determinato momento del suo percorso di apprendimento.

Le ricerche condotte nell'ambito della linguistica acquisizionale (cfr., tra gli altri, Pallotti 1998; Bettoni 2001; Ramat 2003; Chini 2005) hanno rivelato che, pur nella varietà individuale dei percorsi di apprendimento, esistono delle sequenze fisse di acquisizione, cioè tappe per così dire obbligate, che tutti gli apprendenti seguono nello stesso ordine, anche se magari con tempi molto differenti l'uno dall'altro o con esiti finali più o meno avanzati. Per esempio, tutti gli apprendenti all'inizio producono singole parole, cui ancora non è stata attribuita una classe morfologica, e formule, cioè moduli prefabbricati di linguaggio che vengono appresi come un tutt'uno e i cui componenti non vengono analizzati singolarmente nel loro rapporto tra forma e significato (cfr. Weinert 1995). Superata questa fase, gli apprendenti cominciano ad assegnare alle parole una classe morfologica, distinguendo per esempio i nomi dai verbi, e iniziano a utilizzare per ogni parola una forma base, cioè scelta come neutra tra le varie forme flesse presenti nell'input (cfr. ad esempio Banfi, Bernini 2003; Bernini 2008). Le *interlingue* evolvono successivamente in un *continuum* di varietà di apprendimento via via più "grammaticalizzate", nelle quali le regole della lingua di arrivo emergono secondo traiettorie comuni, seppure con ampi margini di variabilità individuale. Una possibile spiegazione alla regolarità dei percorsi acquisizionali è fornita dalla *Teoria della processabilità* (Pienemann 1998), che è stata formulata specificamente per dare conto delle sequenze di sviluppo grammaticale dell'interlingua in diverse L2, e come tale costituisce una teoria dell'apprendimento della L2 (Bettoni 2001: 208). Secondo questa teoria, le strutture della lingua da apprendere si dispongono lungo una gerarchia di crescente complessità in base alle procedure cognitive richieste per la loro elaborazione (Bettoni 2008).

Anche se gli apprendenti nel loro percorso di sviluppo linguistico seguono delle sequenze e delle strategie regolari e quindi prevedibili, non bisogna pensare che tutto ciò che si trova nell'interlingua sia prevedibile e sistematico. Lo sviluppo della grammatica è un processo graduale, che procede "a pelle di leopardo" (Adorno 2005: 100). Una struttura pertanto può comparire in alcuni contesti, ma non in altri. Non possiamo affermare "Oggi lo studente X ha imparato ad accordare i nomi con gli aggettivi", perché tra la totale assenza di accordo nominale e l'accordo sempre corretto possono passare molti mesi, a volte anni, durante i quali l'accordo comparirà solo in certe strutture e non in altre, oppure, anche relativamente alle stesse strutture, l'accordo comparirà in modo più o meno frequente, secondo una logica probabilistica e non categorica. Non è possibile quindi prevedere con assoluta certezza in quale direzione evolverà ciascun aspetto dell'interlingua di un apprendente: occorre sviluppare una sensibilità che permetta di capire, volta per volta, quali sono gli aspetti su cui l'apprendente sta focalizzando l'attenzione, i punti deboli del sistema, dove c'è fermento e probabile mutamento.

Il concetto di *interlingua* descritto sopra nasce all'interno delle ricerche acquisizionali in L2, ma ha chiaramente ricadute interessanti anche per gli studenti in età scolare di lingua madre italiana. Come sottolineava Berruto (1987: 59) l'italiano standard della scuola non ha parlanti nativi, ed è solo andando a scuola che lo si impara. Questo significa che in classe tutti gli studenti sono apprendenti dell'italiano della scuola come lingua seconda. Chiaramente le differenze tra varietà parlate dai giovani madrelingua e la lingua della scuola sono minime e riguardano strutture specifiche. Nel loro caso non c'è bisogno di insegnare *tutto* l'italiano, bensì di lavorare su alcune aree specifiche.

Il concetto di *interlingua* offre dunque ai docenti la possibilità di avere un primo sguardo comune sulle competenze linguistiche di classe, evitando stereotipate suddivisioni a priori sulla base della provenienza etnica, ma bensì differenziando a partire dall'osservazione del reale livello di competenza interlinguistica. L'intervento didattico che ne consegue è progettato proprio come

supporto al naturale processo di acquisizione: l'insegnante ha la possibilità di differenziare gli interventi pur guidando la classe all'interno di un comune percorso di apprendimento linguistico.

### 3. *Prospettive didattiche*

Come abbiamo visto nelle sezioni precedenti, imparare una lingua, sia essa L1 o L2, è per l'apprendente un po' come attraversare un labirinto: all'inizio del percorso non sa dove andrà a finire, prende quindi strade che gli sembrano promettenti, elabora e sperimenta ipotesi, anche se spesso è costretto a tornare sui suoi passi per tentare altre strade, fino a quando non intravede la via giusta. L'arrivo alla meta finale si realizza in modo graduale e seguendo percorsi non lineari. Poiché la lingua di un apprendente è un vero e proprio sistema, dotato di logica e coerenza interna, occorre accostarsi a esso con la stessa attenzione e lo stesso rispetto con cui un linguista si accosta a una lingua sconosciuta al fine di ricostruirne la grammatica, il senso, la logica (Pallotti 2005). In questo senso l'interlingua è una bussola che guida il docente nello scegliere di volta in volta la modalità di approcciarsi alle produzioni degli apprendenti e di strutturare l'intervento didattico. Più in dettaglio l'interlingua sostiene la didattica per almeno tre aspetti: innanzitutto aiuta a capire a che punto è lo studente nel suo percorso evolutivo e di cosa ha bisogno per progredire grammaticalmente; secondariamente offre indicazioni sull'ordine da seguire nella presentazione delle strutture linguistiche; e infine propone strategie per una gradualità nella presentazione di una stessa struttura. Rispetto al primo punto, il concetto di *interlingua* e il conseguente approccio acquisizionale inducono l'insegnante a mettersi dalla parte dell'apprendente, capire quali ipotesi sta formulando sul funzionamento della lingua, così da poter intervenire efficacemente con l'insegnamento confermandone le ipotesi, se giuste, oppure correggendole, se non lo sono. In altre parole è essenziale evitare di partire dalla prospettiva di chi, conoscendo la lingua d'arrivo, considera semplicemente errori tutte le deviazioni rispetto alla norma, ma piuttosto sviluppare gli strumenti per attribuire un valore agli errori degli studenti, evitando di limitarsi a registrarne la presenza, ma piuttosto intervenendo didatticamente sulle ipotesi fatte rispetto al funzionamento della lingua d'arrivo.

Riguardo al secondo punto, l'interlingua offre indicazioni abbastanza precise su quali strutture si apprendano prima e quali dopo, permettendo innanzitutto una globale riorganizzazione del sillabo nel rispetto del naturale percorso di acquisizione. E' fatto noto e condiviso che il tema dell'approccio graduale alla grammatica non sia certo né semplice né banale. Alcune strutture molto frequenti, perciò molto utili, sono anche complesse e possono essere apprese solo molto tardi. Pertanto, ci si trova spesso di fronte al problema di dover stabilire se insegnare una struttura perché è utile oppure non insegnarla perché è difficile. Anche in questi casi l'approccio acquisizionale ci supporta. Innanzitutto è essenziale distinguere fra *input* per la comprensione e *input* per la produzione: se una struttura è difficile, questo non significa che essa non vada presentata anche ai livelli più bassi di competenza, piuttosto non si deve pretendere che gli apprendenti la usino in modo produttivo e accurato. Certe strutture possono essere dunque presenti nel materiale linguistico di stimolo, ma su di esse non è necessario richiedere attività di produzione, oppure, nel caso in cui questo avvenga, sarà opportuno tollerare formulazioni non corrette. In altre parole, non tutti gli errori possono essere corretti subito, ma l'insegnante concentra la correzione su quelle forme scorrette che l'apprendente è pronto a modificare e integrare nel suo sistema interlinguistico. Una ulteriore possibilità è data dall'insegnare, quando è possibile, le forme corrette all'interno di formule fisse da imparare a memoria. Tali formule, inizialmente apprese con modalità automatica, diventeranno materiale utile, al momento opportuno, per un'analisi da parte dell'apprendente e un conseguente reimpiego produttivo.

Infine, se apprendere una struttura grammaticale implica almeno quattro passaggi: accorgersi della struttura, analizzarla e capirla, usarla in alcuni contesti e infine usarla in contesti spontanei e innovativi, anche nell'insegnamento sarà importante accompagnare in modo analogo l'apprendente. Per esempio, rispetto a uno stesso obiettivo, per uno studente di livello iniziale sarà utile accorgersi

dell'esistenza di una struttura, per un altro, già consapevole della presenza di tale struttura, sarà utile fare qualche ipotesi sul suo funzionamento, per un altro ancora, che ha già formulato le proprie ipotesi, sarà proficuo fissarle e controllarle, e infine per chi ha cominciato ad acquisire la struttura in questione si tratterà di automatizzarla e di renderne più veloce e accurato l'impiego. Pertanto l'insegnante, a seconda del livello degli studenti e della struttura in questione, può agire più efficacemente su fasi diverse del processo di apprendimento, concentrandosi su ciò che è utile per l'apprendente in quel momento, evitando di richiedere un uso accurato delle strutture per cui non è ancora pronto. Oltre a ciò, è bene ricordare come la ricerca acquisizionale dimostri che alcune strutture complesse, come ad esempio il passato prossimo o l'uso del sistema pronominale, non sono dal punto di vista dell'apprendimento linguistico un'unica "regola" da scoprire, ma piuttosto un insieme di tante piccole scoperte che si spalmano su diversi livelli di apprendimento. In questi casi è più utile riprendere ciclicamente nel tempo l'argomento grammaticale, approfondendo di volta in volta aspetti più avanzati della regola, piuttosto che presentare tutti gli aspetti di una struttura insieme, come avviene in genere nelle grammatiche normative.

Secondo quanto appena descritto, risulta evidente che l'insegnamento sarà tanto più efficace, quando più capace di rispettare il naturale processo di acquisizione di ciascuno studente. Diventa quindi importante in classe e in particolare nella CAD partire da un compito comunicativo comune, per andare successivamente a differenziare la focalizzazione linguistica, così da concentrare l'esercizio sulle strutture per cui ogni apprendente è pronto (cfr. Ferrari, Nuzzo 2010; 2011). Particolarmente utile in tal senso è l'approccio didattico per *task* (per una presentazione dettagliata cfr. [www.insegnareconitask.it](http://www.insegnareconitask.it)). L'insegnante, impiegando come stimolo iniziale delle attività comunicative, i *task* appunto, offre agli apprendenti l'occasione di utilizzare, all'interno di un'attività comune per tutta la classe, le risorse linguistiche a disposizione di ciascuno per trasmettere un determinato messaggio, oltre che mostrare quale sia il livello di sviluppo linguistico individuale. Nella fase successiva di riflessione sulla lingua, l'insegnante interviene con un certo grado di individualizzazione, focalizzando l'attenzione su quegli aspetti linguistici funzionali allo svolgimento del compito per cui ciascun apprendente è pronto, arrivando così ad armonizzare la riflessione sulle forme grammaticali con il rispetto delle naturali sequenze di apprendimento.

#### **4. Riflessioni finali**

Abbiamo visto come nelle classi di oggi sia importante affinare lo sguardo sulla lingua e sulle tappe del suo sviluppo. Per acquisire questa sensibilità è necessario come insegnanti approfondire le proprie conoscenze rispetto ai processi acquisizionali e contemporaneamente abituarsi a prestare attenzione verso gli indizi che gli apprendenti ci danno con le loro produzioni. Gli errori non sono altro che spie dell'acquisizione in atto, tentativi di far evolvere l'interlingua. Capire cosa sta facendo un apprendente, dove sta andando, quali sono gli aspetti della lingua d'arrivo su cui sta puntando l'attenzione, quali sono le aree in evoluzione e quali consolidate significa avere gli elementi per organizzare un supporto linguistico efficace. Se siamo in grado di capire qual è il livello di competenza in italiano di ciascuno studente, possiamo proporre materiale linguistico adeguato: né troppo complesso, perché non sarebbe comprensibile, né troppo semplice, perché non faciliterebbe l'ulteriore sviluppo. Il concetto di *interlingua* ci aiuta ad assumere una maggiore consapevolezza rispetto ai reali percorsi di apprendimento e ai conseguenti bisogni di ciascuno studente.

All'interno della CAD l'*interlingua* si pone dunque come strumento che permette di accompagnare tutti gli studenti verso un progresso nelle loro competenze linguistiche, offrendo a ciascuno ciò di cui ha bisogno rispetto al proprio percorso individuale in quel momento specifico, ma contemporaneamente valorizzando i *saper fare* di tutti. Ci aiuta inoltre a considerare le classi non tanto come somma di studenti diversi, ma proprio come sistema dinamico dove l'osservazione delle differenze individuali è il punto di partenza per la gestione didattica efficace dell'apprendimento linguistico di tutti.

## **Bibliografia**

- Adorno C., 2005, "Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", in A. Valentini, R. Bozzone Costa, M. Piantoni (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Perugia, Guerra, 91-104.
- Banfi E., Bernini G., 2003, "Il verbo", in A. Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 70-115.
- Bernini G., 2008, "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", in R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno - seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Perugia, Guerra, 35-54.
- Berruto G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma, Laterza.
- Bettoni C., 2008, "Quando e come insegnare grammatica", R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, 55-68.
- Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Ferrari S., Nuzzo E., 2010, "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task", in F. Caon (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*, Torino, UTET, 168-79.
- Ferrari S., Nuzzo E., 2011, "Insegnare la grammatica italiana con i task", in L. Corrà e W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a Scuola. Atti del XVI Convegno nazionale GISCEL, Padova, 4-6 marzo 2010*, Milano, Franco Angeli, 284-95
- Giacalone Ramat A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pallotti G., 2005, "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua", in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene, Edilingua.
- Pienemann M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- Selinker L., 1972, "Interlanguage", in *IRAL International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- Weinert R., 1995, "The role of formulaic language in second language acquisition: A review", in *Applied Linguistics*, 16, 180-205.