



Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità

Gabriele Pallotti e Assunta Giuseppina Zedda¹

ABSTRACT: Si discutono le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità, una teoria dell'apprendimento della L2 che prende in esame sia gli aspetti cognitivi sia gli aspetti formali dell'acquisizione di una lingua seconda, con interesse circoscritto alla grammatica e in particolare alla sequenza di sviluppo della capacità di elaborarla da parte di un apprendente.

PAROLE CHIAVE: Teoria della Processabilità; interlingua; valutazione; insegnamento-apprendimento di una L2.

1. La Teoria della Processabilità

La Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998) è una teoria dell'apprendimento della L2. Essa può essere definita una teoria psicolinguistica perché prende in esame sia gli aspetti cognitivi sia gli aspetti formali dell'acquisizione di una lingua seconda. È basata, infatti, da una parte, su modelli psicolinguistici come quello per la produzione del parlato in L1 di Levelt (1989, adattato alla produzione bilingue da De Bot nel 1992), e quello della Grammatica Procedurale Incrementale di Kempen e Hoenkamp (1987); dall'altra, è basata sul modello descrittivo della Grammatica Lessico Funzionale di Bresnan (1982). Risultato di studi ventennali, la Teoria spiega le sequenze evolutive dell'interlingua sulla base di una gerarchia

1. L'articolo nasce da un lavoro comune. Per quanto riguarda la redazione, sono da attribuire a G. Pallotti la sezione 3 e la prima metà della sezione 4, a A. G. Zedda le altre parti dell'articolo. Apparirà in J. Douthwaite (a cura di) *Atti della II giornata dedicata all'insegnamento delle lingue* (12 dicembre 2003) Cagliari: Centro Linguistico di Ateneo.

universale di procedure, o abilità procedurali, che vengono gradualmente acquisite dall'apprendente di una L2. Dato il carattere universale delle procedure e la dichiarazione di avere uno scopo universale, essa è applicabile praticamente a tutte le lingue e apprendenti linguistici (guidati e spontanei), fanno eccezione forse poche lingue non-configurazionali (Pallotti, 2003).

Secondo il modello di Levelt (1989), durante l'elaborazione di un enunciato, le diverse procedure si attivano seguendo una scala di difficoltà che va dal semplice al complesso, i cui gradini o stadi rappresentano i vari livelli di accessibilità alla lingua:

1. accesso lessicale (*lemma access*),
2. procedura categoriale (*category procedure*),
3. procedura sintagmatica (*phrasal procedure*),
4. procedura frasale (*S-procedure*),
5. procedura della proposizione subordinata (*sub clause procedure*), se applicabile.

Tali procedure si presentano in ordine gerarchico *implicazionale*, cioè la procedura di un livello più basso è un prerequisito necessario per il funzionamento della procedura del livello successivo; inoltre non è possibile attivare una procedura, ad esempio di livello quattro, prima che siano diventate operative tutte quelle precedenti. Questo richiama l'ipotesi di base della TP, e cioè che l'acquisizione delle procedure di elaborazione linguistica rispecchi la stessa sequenza implicazionale attivata nella produzione del parlato (Pienemann, 1998). Ovviamente, in un apprendente con L2 in fase iniziale, tali procedure non sono tutte operative, ma si attiveranno nell'ordine man mano che avanza nel suo processo di acquisizione.

Un concetto chiave della TP è quello di unificazione dei tratti lessicali che può avvenire solo in presenza di scambio di informazione tra i diversi costituenti di una produzione linguistica. Così in una gerarchia procedurale come quella proposta da Pienemann (1998), il primo gradino della scala di acquisizione prevede solo l'identificazione di lemmi (*lemma access*) e non presenta alcuna procedura specifica della lingua: non vi è ancora nessun tipo di informazione, la produzione è costituita

da singole parole o formule; il secondo gradino fa emergere i parametri lessicali dei lemmi (*category procedure*): una categoria grammaticale viene assegnata alle voci lessicali, vengono prodotte le marche morfologiche o tratti diacritici, l'uso dell'informazione è locale, non c'è ancora comunicazione tra i vari elementi della produzione; il successivo terzo gradino consiste nell'unificazione dei parametri all'interno di un sintagma (*Phrase procedure*): è attiva la procedura sintagmatica, c'è scambio di informazione tra la testa del sintagma e gli altri costituenti all'interno del sintagma; a questo livello si possono notare anche esempi di fenomeni sintattici da attribuire a strategie pragmatiche, non linguistiche, come il "principio di salienza" per il quale le parole poste in rilievo (inizio o fine frase) sono più facilmente percepite e quindi riprodotte (Kintsch, 1974; cit. in Pienemann, 1998:78); il quarto gradino presenta l'unificazione dei parametri tra sintagmi (*S-procedure*): qui avviene lo scambio di informazioni tra i diversi costituenti della frase, vengono assegnate le funzioni ai sintagmi che vengono poi assemblati in frasi, l'ordine delle parole rispecchia le norme della L2; l'ultimo gradino, il quinto, prevede l'acquisizione di specifiche procedure per processare proposizioni subordinate (*sub-clause procedure*): a questo stadio è acquisita la capacità di distinguere le frasi principali da quelle secondarie, è attivo lo scambio di informazione tra proposizioni differenti sul piano sintattico².

2. La Teoria in ambito didattico

La TP non pretende di essere una teoria di tutti gli aspetti dell'acquisizione della seconda lingua, e in effetti il suo campo di interesse è circoscritto alla grammatica e in particolare alla sequenza di sviluppo della capacità di elaborarla da parte di un apprendente. Essa si limita a definire una gerarchia di procedure che limitano

2. Per una più ampia trattazione della Teoria si vedano Bettoni (2001) e A. G. Zedda, "La Teoria della Processabilità e l'acquisizione dell'italiano L2: questioni teoretiche e metodologiche nello studio di un apprendente francese", in corso di pubblicazione, in G. Contu (a cura di), *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature straniere*, Università di Sassari.

in un dato percorso lo “Spazio delle Ipotesi” (Pienemann, 1998: 239 sgg.), cioè quella serie di opzioni strutturali a disposizione di un apprendente a un determinato livello della sua interlingua: così, ad esempio, prima di produrre correttamente *Il bambino grande* (*Phrase procedure*), egli potrebbe optare per *La bambino grande*, *Il bambino grando*, *Lo bambino grando*, ecc. Tali opzioni, o verifiche di ipotesi, offrono al docente un quadro del processo di sviluppo dell’interlingua di quell’apprendente, e dunque indicazioni preziose per la valutazione del suo livello.

Oltre alla valutazione, l’applicazione in campo didattico della TP fornisce anche indicazioni sulla costruzione del sillabo e sugli interventi didattici successivi attraverso l’“Ipotesi dell’Insegnabilità” (Pienemann, 1998: 252 sgg.; Pienemann, 1984, e 1986: cit. in Bettoni, 2001: 139): le sequenze sono acquisite dagli apprendenti seguendo un ordine implicazionale rigido, che è quello naturale; ne consegue che esse non possono essere alterate da nessun insegnamento. L’azione didattica, quindi, deve tener conto degli studi sull’ordine naturale d’acquisizione poiché essi hanno dimostrato che è inutile (e dannoso) insegnare strutture di livello non adeguato a quello dell’apprendente dal momento che ancora non possono essere apprese: all’ipotesi dell’insegnabilità si affianca di conseguenza l’“ipotesi dell’apprendibilità”. Secondo la *learnability*, infatti, lo studente sembra apprendere le strutture seguendo modi e tempi individuali, seguendo cioè quello che Corder (1967: cit. in Scalzo, 1998: 142) chiama il “*built-in syllabus*”, ossia il suo “programma interno” che è indipendente dal tipo e dalla modalità di insegnamento e che lo porta ad attraversare molti stadi durante i quali si formano sistemi interlinguistici regolari organizzati secondo regole proprie non corrispondenti alla lingua target. Ne consegue che le strutture non apprendibili non sono neanche insegnabili (Pallotti, 1998: 297).

3. Implicazioni per la valutazione

La valutazione del livello degli apprendenti all’inizio del processo di insegnamento-apprendimento è una fase molto delicata di ogni attività didattica, da essa dipendono sia l’inserimento del discente in un gruppo di livello adeguato sia le decisioni

che il docente deve prendere in sede di programmazione curricolare. Un problema cruciale è quindi quello di valutare correttamente il livello dello studente.

Il metodo tradizionale, ancora molto in uso, è quello che prevede la somministrazione dei classici test scritti, pur essendo accertato e accettato il principio che la conoscenza di una lingua dovrebbe venir testata sulle produzioni orali e non scritte dato che queste ultime lasciano troppo spazio alla riflessione e fanno emergere soprattutto competenze dichiarative ed esplicite. Tali prove non sono tutte uguali e si distinguono principalmente sulla base della misura di valutazione: si parla di *prove discrete o fattoriali* se il test si concentra su un elemento o livello linguistico per volta; si parla di *prove integrate* se il test accerta contemporaneamente la presenza di più elementi o livelli linguistici (Oller, 1979; cit. in Ciliberti, 1994: 178). Un tipo evoluto di test integrato è quello proposto da Doyé (1989; cit. in Ciliberti, 1994: 180-183), e da lui chiamato “pragmatico” perché adatto ad accertare la competenza d’uso nella L2, cioè la capacità dell’apprendente di inter-agire in situazioni di comunicazione reale³. La decisione di testare tale capacità, detta anche *competenza d’azione* (Bach, Timm, 1989; cit. in Ciliberti, 1994: 90), rappresenta un aspetto importante degli studi di tipo comunicativo che sono arrivati a elaborare a una nuova concezione dell’insegnamento: proiettato nella realtà e orientato verso l’azione, il *saper fare*. Strettamente legato al concetto di test “pragmatico” è il concetto di attività o *task*⁴ (Candlin, 1987;

3. Doyé fornisce un elenco della principali caratteristiche, *criteri di naturalezza*, che devono essere possedute da un test atto a verificare la competenza d’azione in una lingua straniera: – essere integrati, cioè valutare le sottocompetenze ricondotte al loro contesto pragmatico; – richiedere agli studenti un agire linguistico, cioè compiere azioni attraverso mezzi linguistici; – richiedere l’uso di tutti mezzi linguistici, cioè avere la possibilità verificare competenze parziali; – essere in grado di richiedere agli studenti un utilizzo dei mezzi linguistici data una specifica situazione (scopo, destinatario, ecc); – richiedere di portare a termine compiti, anche fuori dalla classe, compiti naturali; e infine, – fare in modo che il discente possa identificarsi nel ruolo prefigurato dalla prova (Doyé, 1989; cit. in Ciliberti, 1994: 181).
4. Come illustra Scalzo (1998: 144), gli elementi che caratterizzano un *task*, secondo Candlin (1987), sono: – *input data*, linguistico e non linguistico; – *roles*, legami che uniscono gli attori del *task*; – *setting*, luogo e messa in scena; – *actions*, procedure e sottoattività per risolvere il compito; – *monitoring*, osservazione del docente in corso d’opera; *outcomes*, scopi e mete del *task*; – *feedback*, valutazione dei risultati.

Nunan, 1989; cit. in Scalzo, 1998: 143), destinato ad affermarsi nella didattica moderna. Esso si pone in totale antitesi con il concetto di *drill*, esercizio meccanico di ripetizione di una determinata forma linguistica, e consiste in un tipo di attività di classe, ma anche al di fuori di essa (come nella metodologia del *Project Work*), che richiede al discente di capire, manipolare, produrre e interagire nella lingua straniera quando la sua massima attenzione è concentrata più sul significato che sulla forma. Il *task* quindi fa diminuire il recupero di conoscenza esplicita e aumentare quello di competenza implicita (tipici sono il *role-play* e il *problem solving task*). In ambito comunicativo, tale attività non è valutata in termini di correttezza della lingua usata, ma sulla base dei risultati che lo studente ha ottenuto nello svolgimento del compito, tuttavia niente vieta al docente di lingua di analizzare anche la *forma* prodotta da quello stesso studente tenendo separati, se vuole, i due piani: quello dell'efficacia comunicativa e quello della qualità della produzione linguistica. Quale migliore misura per testare le vere conoscenze di uno studente, quindi il suo livello?

Certamente quella del *task* è un'ottima misura, ma in effetti poco pratica in situazioni di insegnamento istituzionalizzato, nelle quali il docente si trova costretto a valutare un numero molto alto di studenti. Un'alternativa e un valido aiuto per raccogliere dati sullo studente e valutare il suo livello è quello di registrare, o comunque annotare in apposite tabelle, le produzioni orali che emergono da una breve attività a obiettivo comunicativo (es. descrizione di immagini, commento di scene tratte da film, ricerca delle differenze tra due figure, ecc.) o da un'interazione in classe intorno a un tema, a un problema o da una produzione libera di tipo reale (parlare di sé, delle proprie idee, abitudini, esprimere pareri, ecc.). Certamente il docente esperto è in grado di valutare le produzioni orali dei suoi apprendenti anche senza l'ausilio di tecnologie audio o tabelle, tuttavia è utile ricordare che le registrazioni costituiscono un materiale eccellente per favorire, in un secondo momento, la riflessione metalinguistica e sviluppare nello studente la *consapevolezza dell'errore* facendo insieme l'analisi della sua interlingua (Scalzo, 1998: 153).

Come metodo finalizzato alla valutazione questo studio propone proprio l'analisi dell'interlingua svolta sulla base dei suoi processi di sviluppo in una classe in cui

viene adottato un approccio di tipo comunicativo. Ma che cos'è l'interlingua? Essa è un sistema linguistico in evoluzione costituito da regole ben precise che corrispondono solo parzialmente alla L2 e rappresenta i tentativi di un apprendente di produrre una norma della lingua d'arrivo sulla base delle proprie osservazioni e della propria L1. Per questo motivo è soggetta a continui processi di sistematizzazione e gli errori rappresentano i tentativi di un discente di ipotizzare una grammatica capace di spiegare la lingua target (Corder, 1967; Selinker, 1972; cit. in Scalzo, 1998: 147-148). L'errore è dunque parte integrante del processo di apprendimento di una lingua e come latore di importanti informazioni mostra le strategie messe in atto dall'apprendente per superare le difficoltà di comunicazione: l'errore può essere, nella logica dello "Spazio delle Ipotesi" di Pienemann (1998: 239 sgg.), la verifica di un'ipotesi, un'opzione, in grado di fornire al docente il quadro dei processi di sviluppo di un'interlingua, un quadro utile per valutare i livelli sia iniziali che intermedi dei suoi studenti.

Ma come procedere? Innanzitutto, è bene tenere a mente l'ordine di comparsa delle procedure e le strutture appartenenti ad ognuna di esse:

Tabella 1 (contiene solo alcune strutture)

Procedure	Strutture	Esempi
1. Accesso lessicale	– nessuna struttura	
2. Procedura categoriale	– <i>ola</i> , marche del singolare sui nomi – <i>ile</i> , marche del plurale sui nomi – <i>to</i> , marca del passato di verbi – <i>v-</i> , affisso dell'imperfetto	Libro/ Settimana; Libri / Settimane; Mangiato; Mangiavo;
3. Procedura sintagmatica	– accordo nel SN: sing. M/F – plur. M/F	Il gatto giallo/ La casa grande; I bambini buoni/Le mani rosse;
4. Procedura frasale	– accordo S-V – accordo S-copula-agg. predicativo	Paolo mangia, ha mangiato, mangiava; La bambina è bella;
5. Procedura Subordinata	– congiuntivo	Penso che Mario non vada al lavoro;

Dunque, tenendo presente una distribuzione dei processi di sviluppo e delle strutture da testare sulla scala di processabilità, si procede con la valutazione delle produzioni orali degli apprendenti rilevando il tipo di strutture emerse e facendo la

loro analisi *non* in termini di correttezza/non correttezza rispetto alla lingua target (vedi tab. 2), ma in termini di qualità degli errori rispetto all'interlingua, sapendo quindi cogliere le differenze tra i vari errori. Ad esempio, nell'accordo dentro il sintagma, l'errore *due cane* è ben diverso rispetto a *tre filmi*: nel primo caso l'apprendente non ha ancora appreso l'accordo oppure lo conosce debolmente e 'sfrutta' l'idea intrinseca di pluralità del lemma *due*; nel secondo caso, al contrario, è ben presente la volontà dell'apprendente di tentare l'accordo sintagmatico attraverso l'applicazione della norma di base (con prevalenza di plurale in *-i*) presente nel suo sistema interlinguistico che, per quanto scorretta nella lingua bersaglio, è sintomo di una regolarità ben precisa della sua interlingua. Come si può notare, i due tipi di errori conducono a due distinti gradini della scala di processabilità, a due diversi processi in atto e quindi a due differenti livelli di conoscenza della lingua.

Tabella 2 (approccio tradizionale: "Volgi dal singolare al plurale" e analisi quantitativa dell'errore)

Singolare	Plurale	Corretto/scorretto
una forchetta	due forchetti	x
un libro	due libri	✓
un ragazzo	due ragazzi	✓
un sergente	due sergenti	✓
una sedia	due sedi	x
un amico	due amici	x
un computer	due computeri	x
un problema	due probleme	x

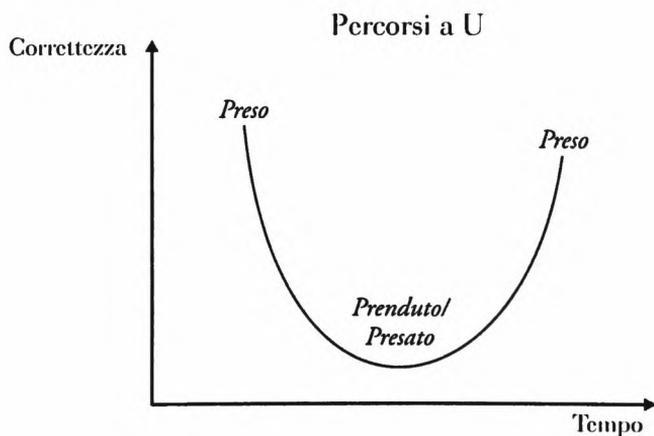
Analizziamo ora la presenza della categoria del numero sulla base della sequenza di acquisizione del nome italiano (Chini, 2003: 37-69). Seguendo un approccio di valutazione tradizionale l'apprendente della tabella 2 ha sbagliato, *quantitativamente* e secondo le norme della lingua bersaglio, 5 plurali su 8: un docente potrebbe scoraggiarsi concludendo che tale studente è ancora lontano dall'aver acquisito l'accordo plurale sui nomi. Un altro docente si chiederà invece: che cosa sta facendo l'apprendente? È molto lontano dalla lingua d'arrivo? È migliorato, peggiorato, cambiato rispetto a due mesi fa? È sfortunato, curioso, pigro?

Ogni 'errore' contenuto nella tabella sovrastante può essere valutato *qualitativamente* in termini di sviluppo interlinguistico: così, *due probleme*, non è un errore di numero (l'apprendente sta applicando la regola di base del plurale dei nomi uscenti in *-a*, i quali hanno generalmente il plurale in *-e*) ma è un errore di genere o classe flessiva poiché il discente non ha ancora acquisito certe 'irregolarità' dei nomi italiani⁵; questo è anche il caso di *due computri*, da non considerarsi produzione sbagliata di numero (ancora il discente non sa che le parole di origine straniera non si volgono al plurale ma restano invariate), ma, al contrario, da ritenersi una conferma creativa della presenza in atto di questa categoria; *due sedi* è forma più marcata, dunque meno comune, poiché al singolare presenta il dittongo finale (*-ia*), in questo caso l'apprendente sceglie di far cadere la *-a* e lasciare spazio alla *-i* facendo prevalere, come accade in genere nelle fasi iniziali, principi della marcatezza o strategie di semplificazione paradigmatica (Chini, 2003: 51; 67); anche qui l'apprendente non commette un errore di numero, ma di genere, come nel caso di *due forchetti*; riguardo alla pluralità di *due amico* si può affermare che essa è presente, seppure in assenza di marca morfologica, attraverso il sostegno di strategie lessicali, secondo le quali il numero è segnalato per mezzo di quantificatori o numerali che rendono la desinenza del plurale sul nome funzionalmente ridondante: si tratta di una strategia di semplificazione, che non preclude la possibilità di segnalare la pluralità. Secondo la sequenza di acquisizione del nome italiano suggerita da Chini (2003: 37-69), la flessione e l'accordo di numero vengono acquisiti dopo alcuni mesi (da 1 a 12 a seconda di fattori diversi: es. la L1 e l'età) e con meno problemi rispetto a quelli di genere, essendo il numero meno marcato e più diffuso, ma l'applicazione non è sempre lineare o semplice perché "va comunque coordinata con la scelta del

5. L'apprendente si è già reso conto che esistono due classi flessive (I, II) più produttive nell'italiano, nomi in *-o/i* e nomi in *-a/e*, che costituiscono oltre il 70% del vocabolario di base del lessico della nostra lingua e che sono più facilmente associabili a un determinato genere, mentre non ha ancora notato che i nomi della V classe (1,2% del vocabolario di base), di derivazione greca, hanno il singolare in *-a* e il plurale in *-i* (Chini, 2003: 39).

morfema corretto secondo il genere e la classe flessiva del nome, il che non accade precocemente” (Chini, 2003: 66).

È molto importante saper individuare i tipi di errori che man mano si incontrano nell'analisi, come saper distinguere tra *errors* e *mistakes* (Corder, 1967; cit. in Pallotti, 1998: 313), i primi rispecchianti le regole sistematiche dell'interlingua, i secondi le deviazioni momentanee alla lingua target; o saper riconoscere una sottoapplicazione e una sovraestensione, nel primo caso la regolarizzazione o riduzione di un sottosistema della L2, ad esempio *tu vadi* al posto di *tu vai*, nel secondo l'applicazione di regole anche a elementi che comportano altre regole, ad esempio *forchetti* al posto di *forchette*; oppure saper individuare il risultato di un'interferenza, quale transfer negativo proveniente dalla L1 o da altre L2 (Ciliberti, 1994:160); o saper distinguere gli errori presenti sulle forme marcate da quelli delle forme non marcate. Infine, è utile ricordare che la presenza di due o più varianti (corretta + scorretta/e, ad es. *cane, cano; autore, autoro; preso, presato, prenduto*) della stessa forma deve essere considerato come indice di sviluppo e dinamicità nell'interlingua di un apprendente, il cui percorso di acquisizione di un lemma può avvenire seguendo tre tappe: apprendimento mnemonico di una forma; verifica delle ipotesi su quella forma; regolarizzazione della forma (nel grafico sottostante si può vedere un esempio di tale percorso).



4. La costruzione di un sillabo grammaticale: l'ipotesi dell'insegnabilità

L'elenco del materiale da insegnare⁶ in un corso di lingua è il risultato di una serie di scelte operate dal docente in fase di programmazione, come quelle relative alle unità da utilizzare: così se egli decide di inserire solo unità linguistiche, costruisce un sillabo strutturale; se include invece unità di nozioni e unità di funzioni, crea un sillabo nozionale-funzionale; se sceglie, infine, unità di attività (*task*: ad es. interpretare documenti autentici, consultare un orario ferroviario, affrontare un colloquio di lavoro, ecc.), compila un sillabo basato su compiti. Il docente può più spesso decidere di includere diversi tipi di unità, ad esempio strutture grammaticali + funzioni linguistiche oppure compiti + nozioni e funzioni, ottenendo così un sillabo misto. Scelte le unità di programmazione, egli deve stabilire un loro ordine di presentazione: ad esempio, prima il verbo *essere* e dopo la *forma negativa*; prima la funzione del *ringraziare* e dopo quella dello *scusarsi*, ecc. (Pallotti, 1998: 294). Ma quali parametri usa per decidere tale ordine? Su quali basi lo fa? Per fare delle scelte che non siano soggettive ma fondate su principi psicolinguistici, una base indispensabile sono gli studi sulle sequenze di apprendimento. Essi mettono in crisi la programmazione per strutture 'definitive' nella L2 poiché riconoscono il ruolo del "sillabo incorporato" nell'apprendente (Corder, 1967; in Pallotti, 1998: 43; 295), il quale procede nell'acquisizione in maniera parzialmente prevedibile secondo sequenze precise e non condizionate dalla L1, sia in ambiente guidato che spontaneo, passando attraverso svariati livelli di ristrutturazione della sua interlingua che solo *gradualmente e lentamente* si avvicina e raggiunge la lingua target⁷: dunque,

6. Diversi metodologi sono del parere che si debba evitare una programmazione preliminare e che l'idea stessa di sillabo pre-programmato interferisca con il processo di sviluppo linguistico degli apprendenti. Secondo loro è ammissibile solo un sillabo retrospettivo quale constatazione di quanto è stato negoziato tra studenti e docente (Breen, 1984; Candlin, 1984; cit. in Pallotti, 1998: 293-294).
7. Tuttavia qualche forma di sillabo strutturale è pur ammessa da alcuni sostenitori dei dinamici sillabi basati sui *task* che accludono tra i criteri di graduazione dei compiti anche "la quantità e il tipo di lingua necessaria" e un certo grado di attenzione alla forma (Long, M., Crookes, G., 1992: 45; cit. in Pallotti, 1998: 296).

come poter parlare in classe di strutture ‘definitive’ nella L2? Le sequenze di apprendimento sono acquisite seguendo un ordine naturale implicazionale rigido: $a > b > c$, cioè l’acquisizione di b presuppone l’avvenuta acquisizione di a , così come l’acquisizione di c presuppone l’avvenuta acquisizione di a e di b ; ma si può dire anche che se c è a ci può essere b , così come se c è b ci può essere c . Quest’ultima considerazione porta a sostenere che una regola è apprendibile solo se si trova a un livello immediatamente successivo a quello corrente e che le regole che non sono apprendibili non sono neanche insegnabili (Pallotti, 1998: 297). All’*apprendibilità* delle regole si affianca l’“ipotesi dell’insegnabilità” elaborata da Pienemann (1998: 252 sgg.; 1984; 1986; 1989; cit. in Pallotti, 1998) nel corso delle sue osservazioni sugli ordini naturali di apprendimento e istruzione esplicita. Le conclusioni di questi studi⁸ si articolano in tre punti:

- l’insegnamento non può alterare l’ordine naturale della sequenza di acquisizione di una lingua, cioè l’istruzione esplicita non può far ‘saltare’ gli stadi preordinati della sequenza;
- l’insegnamento può velocizzare il passaggio da uno stadio a quello successivo della sequenza, cioè i tempi di acquisizione dell’intera sequenza sono più corti in ambiente guidato rispetto a quello naturale;
- l’insegnamento prematuro di strutture di livello non adeguato può avere conseguenze negative, come *elusione*, regressione, fossilizzazione dell’interlingua.

Quali sono dunque le implicazioni didattiche dell’“ipotesi dell’insegnabilità”? Riguardo al *primo punto*, se l’insegnamento non può alterare l’ordine naturale della

8. L’esperimento originario di Pienemann (1984; 1986; 1989) prevede l’insegnamento di una struttura di livello X3 a studenti italiani di livello X, X1, X2 apprendenti di tedesco L2. Il risultato dimostra che la struttura di livello X3 è stata appresa solo dagli studenti di livello X2: gli unici che si trovano pronti ad apprenderla. Un altro tipo di esperimento prevede invece il confronto delle sequenze di acquisizione in contesto naturale e in contesto guidato e prova che le due sequenze sono corrispondenti. Per le repliche a questi esperimenti e gli approfondimenti v. Pienemann, 1998, 252 sgg.

sequenza di acquisizione, e quindi le strutture vengono apprese in un certo ordine e secondo certi tempi, allora ci si deve chiedere: quale input fornire agli apprendenti? Gli insegnanti informati delle ricerche sull'*ordine naturale* potrebbero pensare, ad esempio, che, se il congiuntivo viene appreso molto tardi nell'italiano L2, essi debbano evitare di usarlo sino a quando i loro studenti non arrivino all'ultimo stadio della sequenza, oppure che, se le interrogative *do* dell'inglese L2 non vengono apprese sin dai primi stadi, non debbano essere prodotte neanche dagli insegnanti. Sempre alla luce di queste ricerche alcuni studiosi si sono chiesti se esse non implicino la necessità di fornire nei livelli iniziali un codice sgrammaticato, una sorta di *foreigner talk* o di *pidgin*; loro stessi, però, si rendono conto dei pericoli che si corrono facendo una scelta del genere, come ad esempio il rafforzamento di forme errate o la perdita di espressività del linguaggio (Widdowson, 1979; Rutherford, 1980; cit. in Pallotti, 1998: 298). Per superare il divario tra le forme corrette prodotte dal docente e quelle 'scorrette' prodotte dai discenti, Pienemann suggerisce di fare una distinzione tra "input per la comprensione" e "input per la produzione": nel primo caso esso può contenere anche le forme non processabili dagli studenti poiché è finalizzato alla comprensione; nel secondo, invece, le forme devono essere calibrate a seconda del livello degli apprendenti poiché l'input è finalizzato all'insegnamento delle strutture linguistiche.

Per quanto concerne il *secondo punto* dell'*ipotesi*, se l'insegnamento può velocizzare il passaggio da uno stadio a quello successivo della sequenza, allora sarà naturale chiedersi: quali strutture insegnare? È necessario trovare strutture, grammaticali e processabili, che possano essere prodotte 'naturalmente' e che si trovino a un livello immediatamente superiore a quello degli apprendenti⁹. È importante quindi che il docente si concentri sull'insegnamento delle "strutture giuste al momento giusto" per renderne più facile e veloce l'apprendimento (Pallotti, 1998: 299). Si pone però

9. Già Krashen (1985), senza però dare precise definizioni operative dei suoi concetti, aveva ipotizzato l'esistenza di sequenze evolutive naturali e aveva riconosciuto l'utilità di un input comprensibile a un livello di difficoltà pari a $i + 1$, cioè superiore di 1 rispetto a quello dato per acquisito (i).

il problema di come individuare le strutture con queste caratteristiche. Una soluzione scientifica e rigorosa è quella di fare riferimento alle ricerche sulle sequenze di acquisizione – al momento sono avanzate quelle di inglese, tedesco e italiano¹⁰, meno quelle di francese e spagnolo – tuttavia un modo pratico e complementare (ma anche sostitutivo in assenza di studi) è quello di osservare le strutture che l'apprendente auto-corregge, riformula o su cui esita o mostra di avere dubbi e necessità di ristrutturazione e attirare su queste l'attenzione del discente con spiegazioni o attraverso riflessione metalinguistica.

Relativamente al *terzo punto* delle implicazioni didattiche della Teoria, se l'insegnamento prematuro di strutture di livello non adeguato può avere conseguenze negative, il docente si dovrà mettere il problema di che cosa non deve fare: prima di tutto, eviterà di focalizzare l'attenzione dei discenti sulle forme non apprendibili e starà ben attento a evitare di correggere gli errori relativi a tali forme. Infatti, se l'insegnante sottolinea la scorrettezza di una regola non ancora accessibile per l'apprendente, il cui stadio di interlingua porta ancora a violare sistematicamente le norme della L2, la conseguenza naturale è che lo studente inizi a eludere quelle parti della lingua in cui si sente insicuro per ovvi problemi di "faccia" (Ciliberti, 1994: 161) all'interno della classe. In questo modo, però, l'evoluzione della sua interlingua si arresta e, insistendo con la strategia di elusione, il suo codice può addirittura regredire a stadi precedenti, più corretti ma meno dinamici, e correre il rischio alla lunga di fossilizzarsi su forme primitive (Pallotti, 1998). D'altra parte, la linea scelta dalla didattica comunicativa è quella di adottare forme meno traumatiche di monitoraggio sugli studenti che non la *correzione degli errori*, verso i quali sottolinea tolleranza. Questo non significa che il docente 'tolli' sempre e comunque le forme scorrette senza fare niente: al contrario, egli dovrà saper distinguere i *diversi tipi di errori* fatti dall'apprendente, cioè quelli relativi a forme non accessibili da

10. Si veda a questo proposito in Pallotti (1998) il capitolo sull'interlingua e in particolare il paragrafo 2.3 sulle sequenze di apprendimento che fornisce un quadro degli studi con la relativa bibliografia. Per la sequenza dell'italiano, si veda in particolare Giacalone Ramat (2003).

quelli invece commessi su quelle accessibili e, trascurando gli errori del primo tipo, si dovrà concentrare solo su quelli del secondo, avendo cura di scegliere l'*ambito* adatto per la loro evidenziazione. Infatti sarebbe alquanto sbagliato decidere di correggere gli errori durante certe attività, come la produzione libera orale e scritta o il *role-play*, le quali richiedono all'apprendente un'attenzione sul contenuto della comunicazione e non sulla forma. L'*ambito* giusto per correggere l'errore è quello all'interno di attività di tipo analitico o controllato, cioè tutte quelle attività che si concentrano sulla forma (Scalzo, 1998: 150-151; 159).

5. Conclusioni

Le conclusioni degli studi di Pienemann sulla processabilità e le sue implicazioni didattiche non si esprimono, in effetti, in termini positivi poiché dimostrano che l'insegnamento ha alcuni limiti d'azione che non sono superabili dal momento che si deve accettare il fatto che l'apprendimento di una lingua seconda è un processo che segue tempi e regole sue proprie e presenta un *ordine naturale*, che non può essere sovvertito da nessun insegnamento, in quanto tale sequenza è identica sia in contesto guidato che in contesto naturale.

Alla luce di questi studi c'è chi propone soluzioni di totale anarchia, che non prevedono nessun tipo di sillabo e che rinunciano all'insegnamento delle strutture linguistiche in forza del principio che l'acquisizione avviene comunque poiché essa è un processo naturale; altri, con buona ragione, sostengono che il *focus on form* fornisca risultati positivi e che pertanto l'attenzione dei discenti dovrà essere attirata sulle forme linguistiche, le quali dovranno però essere quelle "giuste al momento giusto"

Come si può notare il dibattito è ora nelle mani degli insegnanti e dei metodologi, i quali potranno trovare soluzioni o aggiustamenti didattici opportuni. Al momento la ricerca sull'*ordine naturale* è in grado di fornire, prima di tutto, una maggiore consapevolezza di come avviene il processo di apprendimento; dopo, ci dà alcune indicazioni sulle forme che sono più apprendibili dal discente a un dato

livello; e infine offre conferma del principio che le forme non si acquisiscono in un solo turno di spiegazione o isolatamente da altre strutture (ad es. il numero con il genere), pertanto il processo di apprendimento è lento e cumulativo e può avvenire per graduale automazione di regole, per ristrutturazione di regole, per sperimentazione libera di varianti di regole (Pallotti, 1998: 301-302). Il lavoro dell'insegnante sarà perciò quello di riprendere ciclicamente le stesse strutture poiché ognuna di esse può avere ruoli diversi, a livelli diversi della scala di processabilità (Porcelli, 1994; Skehan, 1996; in Pallotti, 1998: 302).

RESUMO: Abordam-se as implicações didáticas da Teoria da Processabilidade, uma teoria da aprendizagem de L2 que focaliza seja os aspectos cognitivos seja os aspectos formais da aquisição de uma língua estrangeira, com interesse circunscrito à gramática e, em particular, à seqüência de desenvolvimento das capacidades de elaborá-la por parte de um aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Processabilidade; interlíngua; avaliação; ensino-aprendizagem de uma L2.

Riferimenti bibliografici

- BACH, G., e TIMM, J. P., 1989 (a cura di), *Englischunterricht*, Francke, Tübingen.
- BETTONI, C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma/Bari.
- BREEN, M., 1984, "Process syllabuses for the language classroom", in *General English syllabus design*, a cura di Brumfit C., Pergamon Press, Oxford.
- BRESNAN, J., 1982, *The mental representation of grammatical relations* (a cura di), MIT Press, Cambridge (MA).
- CANDLIN, C., 1984, "Syllabus design as a critical process", in *General English syllabus design*, a cura di Brumfit C., Pergamon Press, Oxford.
- CANDLIN, C., 1987, "Toward task-based learning" in *Language learning task*, di Candlin, C., Murphy, D., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- CHINI, M., 2003, "Morfologia del nome", in *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di Giacalone Ramat A., Carocci, Roma: 37-69.
- CILIBERTI, A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- CORDER, S. P., 1967, "The significance of learner's errors", in *IRAL*, 5: 161-170.

- DE BOT, K., 1992, "A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted" in *Applied linguistics*, 13: 1-24.
- DOYÉ, P., 1989, "Prüfung der Handlungskompetenz durch pragmatische Test", in *Englischunterricht*, a cura di Bach, G., Timm, J. P., Francke, Tübingen.
- GIACALONE RAMAT, A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- KEMPEN, G., HOENKAMP, E., 1987, "An incremental procedural grammar for sentence formulation", in *Cognitive Science*, 11, 201-258.
- KINTSCH, W., 1974, *The representation of meaning in memory*, Erlbaum, Hillsdale.
- KRASHEN, S., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- LEVELT, W. J. M., 1989, *Speaking. From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge (Ma).
- LONG, M., CROOKES, G., 1992, *Three approaches to task-based syllabus design*, TESOL Quarterly, 19: 207-228.
- NUNAN, D., 1989, *Designing task for the communicative classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OLLER, J., 1979, *Language tests at school*, Longman, Londra.
- PALLOTTI, G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PALLOTTI, G., 2003, Applying processability theory to languages with rich inflectional morphology. *Manoscritto*.
- PIENEMANN, M., 1984, "Psychological constraints on the teachability of languages", in *SSLA*, 6: 186-214.
- PIENEMANN, M., 1986, "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, a cura di Giacalone Ramat, A., Il Mulino, Bologna: 307-326.
- PIENEMANN, M., 1989, "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses" in *Applied Linguistics*, 10: 52-79.
- PIENEMANN, M., 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- PORCELLI, G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- RUTHERFORD, W., 1980, "Aspects of pedagogical grammar", in *Applied Linguistics*, 1: 60-73.
- SCALZO, R. A., 1998, "L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa", in *C'era una volta il metodo*, a cura di Serra Borneto C., Carocci, Roma: 140-171.
- SELINKER, L., 1972, "Interlanguage", in *IRAL*, 10: 209-231.
- SERRA BORNETO, C., 1998, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- SKEHAN, P., 1996, "A framework for the implementation of task-based instruction" in *Applied linguistics*, 17: 38-62.

WIDDOWSON, H., 1979, *Explorations in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

ZEDDA, A. G., 2003-2004, "La Teoria della Processabilità e l'acquisizione dell'italiano L2: questioni teoretiche e metodologiche nello studio di un apprendente francese", in corso di pubblicazione, in G. Contu (a cura di), *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature straniere*, Università di Sassari.