

CSP **Center scientific da cumpetenzza per la plurilinguitad** Cogniziun Società Formation Bildung Migration Furmazion Gesellschaft
CSP **Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo** Scuola Arbeit Politique Communitad School Travail Ecole Community
CSP **Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme** Migrazione Furmazion Societad Cognition Society scola Migration
KFM **Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit** Societé Cognizione Migraziun Schule Communauté Kognition
RCM **Research Centre on Multilingualism** Formazione Lavoro Politics Comunità Work Politik Lavur Politica Formation Gemeinschaft

Età e apprendimento delle lingue a scuola

Rassegna della letteratura

Amelia Lambelet
Raphael Berthele

2014

Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo

Pubblicato da

Istituto di plurilinguismo
www.istituto-plurilinguismo.ch

Autori

Amelia Lambelet
Raphael Berthele

Traduzione

Francesco Screti

Il progetto in questione è stato svolto nell'ambito del programma di lavoro 2012-2014 del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo ed è stato sostenuto finanziariamente dalla Confederazione svizzera. Gli autori si assumono la responsabilità del contenuto di questa pubblicazione.

Friburgo, 2014

Layout

Billy Ben, Graphic Design Studio

Età e apprendimento delle lingue a scuola

Rassegna della letteratura

Amelia Lambelet
Raphael Berthele

2014

Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo

Prefazione alla rassegna della letteratura Età e apprendimento delle lingue a scuola

La pubblicazione di questa rassegna della letteratura sull'insegnamento più precoce o più tardivo delle lingue straniere a scuola giunge in un momento in cui ha luogo in Svizzera un'intensa discussione politica sull'insegnamento delle lingue nella scuola primaria. Per questo motivo ci pare importante chiarire il contesto e la portata effettiva del presente studio.

Questa rassegna della letteratura fa parte del programma di lavoro del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo. È stata elaborata in seguito alle discussioni preliminari al programma di lavoro che sono avvenute tra i diversi membri del gruppo direttivo del centro scientifico di competenza; da queste discussioni è emersa la necessità di avere una visione d'insieme sugli studi (svizzeri e internazionali) condotti su questa questione. Una delle ragioni evocate, infatti, era proprio il fatto che alcuni degli attori coinvolti scegliessero selettivamente alcuni studi per giustificare le loro prese di posizione a favore o a sfavore dell'insegnamento precoce delle lingue straniere.

Esistono diverse ragioni e fattori a favore di un insegnamento precoce delle lingue straniere. L'insegnamento precoce di una seconda lingua nazionale, per esempio, trova giustificazione dal punto di vista simbolico e politico. Anche le decisioni prese dai nostri vicini europei per un insegnamento più precoce delle lingue straniere possono giocare un certo ruolo. D'altra parte, una sensibilizzazione precoce alla diversità linguistica può trovare giustificazione in una prospettiva pedagogica o di politica educativa. Spesso si sostiene che un insegnamento più precoce permetta di raggiungere livelli di competenza più elevati alla fine della scolarità obbligatoria. Si sostiene anche che i bambini più piccoli apprendano le lingue più rapidamente, più facilmente o in modo più ludico rispetto ai bambini più grandi.

La nostra rassegna tratta esclusivamente degli ultimi due punti di questa lista non esaustiva delle ragioni a favore di un insegnamento precoce delle lingue straniere. Vi discutiamo gli studi empirici esistenti su tale questione. Ovviamente non tutti gli studi menzionati in questa rassegna della letteratura sono equivalenti

dal punto di vista della qualità metodologica. Perciò, dato il numero ridotto di ricerche scientifiche esistenti su questo argomento, abbiamo deciso di includerle tutte nella nostra relazione, discutendone le lacune metodologiche laddove necessario.

Teniamo a sottolineare che questa rassegna della letteratura non permette di rispondere a tutte le questioni attualmente al centro del dibattito: per esempio, l'apprendimento di due lingue straniere alla scuola dell'obbligo non è stato ancora oggetto di molte ricerche empiriche. Allo stesso modo, la questione della scelta della lingua da insegnare prioritariamente nei cantoni tedeschi non può trovare risposta sulla base degli studi esistenti. Anche la questione di sapere se un approccio didattico innovativo, per esempio maggiormente plurilingue, potrebbe sortire risultati migliori rispetto a un insegnamento tradizionale cade al di fuori del campo di applicazione di questa rassegna (la questione infatti resta ancora ampiamente inesplorata). D'altronde, anche gli effetti sul lungo termine (p. es. passata la scolarità obbligatoria) di un insegnamento precoce delle lingue straniere, o i suoi effetti sulla motivazione degli studenti ad apprendere le lingue straniere, o la sua trasferibilità ad altre lingue, sono ancora poco studiati.

La portata effettiva di questa rassegna dunque è relativamente ristretta. Bisogna tuttavia notare che, contrariamente ad altre materie scolastiche, per le quali tale questione non si pone mai, la questione dell'età ideale per cominciare l'insegnamento delle lingue straniere viene dibattuta regolarmente e costituisce un elemento importante della pianificazione delle politiche educative. Allo stesso modo, contrariamente ad altre discipline scolastiche, esiste nell'ambito delle lingue straniere un certo numero di studi scientifici che ha generato dei risultati empirici. Vogliamo sperare quindi che la nostra panoramica di tali risultati possa contribuire a suscitare un dibattito più fattuale e a generare attese ed obiettivi realisti.

Friburgo, 19.9.2014
Raphael Berthele, Amelia Lambelet

Sintesi¹

La questione degli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue presenta delle implicazioni potenziali in numerosi contesti: per la ricerca, per le politiche linguistiche nazionali ed internazionali, ma anche nell'ambito familiare ed ovviamente in quello scolastico, in particolare per quanto riguarda l'implementazione di un insegnamento *precoce* delle lingue straniere. In ragione di questa trasversalità, accade che certe incomprensioni tra gli attori interessati conducano a dei dibattiti a volte ingarbugliati sull'età ottimale per cominciare l'apprendimento delle lingue a scuola. I bambini sono generalmente considerati i migliori apprendenti delle lingue soprattutto sul lungo termine ed in contesto naturale. Tuttavia, la questione dell'età viene però spesso confusa con la nozione di *periodo critico* per l'apprendimento delle lingue (native e straniere). Pertanto è importante notare che l'ipotesi di un periodo critico, benché presente in filigrana in numerosi studi e discussioni, non è il solo fattore esplicativo delle differenze osservate tra apprendenti tardivi e precoci, in termini di vantaggio o svantaggio per questi ultimi e che i risultati empirici tendono invece sempre più a smentirne l'esistenza.

Per questa ragione abbiamo scelto di esporre in questo articolo sullo stato attuale della ricerca alcune delle principali nozioni e teorie dirette a spiegare le potenziali differenze esistenti tra bambini ed adulti nell'apprendimento delle lingue straniere e seconde. Esporremo le ipotesi maturazioniste come quella del *periodo critico*, ma anche altre ipotesi, per esempio quelle sui transfert tra L1 e Lx.

Ci soffermeremo poi sugli studi empirici che investigano il fattore dell'età nell'apprendimento delle lingue. Al fine di comprendere i risultati di tali studi, è necessario prestare attenzione a che cosa realmente essi ricercano e valutano, distinguendo bene due misure che spesso vengono confuse (contribuendo così a certe incomprensioni sui legami tra età ed apprendimento delle lingue). Infatti, esistono due

misure principali degli effetti dell'età sull'apprendimento: la prima consiste nel comparare il livello di competenza massimo raggiunto nella lingua seconda/straniera (in inglese: *ultimate attainment*), mentre la seconda misura la velocità alla quale un individuo apprende una lingua seconda/straniera (in inglese: *rate of acquisition*). Distinguere questi due tipi di studi è fondamentale perché i loro risultati sono relativamente diversi: in effetti, numerosi studi hanno mostrato che i bambini più grandi e gli adulti apprendono le lingue seconde/straniere (o alcune delle loro strutture specifiche) più rapidamente dei bambini più piccoli, ma raggiungono generalmente un livello di competenza finale inferiore, almeno in contesto naturale.

In questa rassegna della letteratura metteremo anche in evidenza il fatto che, a prescindere dalla loro posizione teorica, i ricercatori interessati a mettere in luce gli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue seconde o straniere sono confrontati alla notevole difficoltà di separare gli effetti dell'età da quelli di altri fattori concomitanti, come per esempio il tempo passato nella regione dove è parlata la lingua-obiettivo, il numero di anni d'istruzione della lingua-obiettivo o la quantità e la qualità dell'input linguistico. Per esempio, per quanto riguarda l'input, non solo la sua *quantità* è riconosciuta come predittiva del risultato dell'apprendimento a qualunque età, ma anche la sua *qualità* esercita un'influenza e potrebbe essere esplicativa delle differenze esistenti tra bambini ed adulti. Questo è proprio il caso degli studi concernenti i migranti, dato che i bambini sono spesso esposti a un input di migliore qualità e più diversificato in termini di contesto sociale rispetto ai loro genitori. Questo input più ricco e più variegato potrebbe anche spiegare perché i bambini migranti sono generalmente più motivati ad apprendere la lingua-obiettivo e di conseguenza ottengono migliori risultati sul lungo termine. Bisogna notare che i bambini migranti sono anche spesso scolarizzati nella lingua-obiettivo e sono quindi esposti alla forma scritta più regolarmente rispetto ai loro genitori o fratelli e sorelle più anziani.

L'influenza di questi diversi fattori, come

1 | Questa prefazione è una versione modificata di un articolo apparso su *Babyonia* 1/2014 (Lambelet, 2014).

di altri quali l'istruzione, alcune variabili sociali e psicologiche e numerose altre caratteristiche individuali, è stata spesso confusa con gli effetti dell'età, e questo rende spesso difficile (e forse anche a volte inutile) prendere posizione. Inoltre, è importante notare che comparando dei gruppi che hanno cominciato l'apprendimento delle lingue ad età diverse, anche la loro età al momento del test è diversa, cosa che rende difficile dal punto di vista metodologico la comparazione diretta dei livelli di competenza raggiunti. È noto d'altronde che gli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue straniere sono più salienti in certi domini linguistici piuttosto che in altri –in particolare sembra che gli aspetti fonologici siano più difficilmente acquisibili, rispetto, per esempio, al lessico o alla pragmatica. Queste differenze devono essere tenute in conto se si vuole evitare il rischio di sovrastimare i risultati degli studi e di trasporre gli effetti dell'età da un certo dominio linguistico ad un altro o all'apprendimento delle L2 in generale; per questa ragione presenteremo i risultati delle ricerche in funzione del dominio linguistico studiato.

Un altro ostacolo posto dalle questioni sull'età e sull'apprendimento concerne la trasposizione dei risultati degli studi condotti in contesto naturale (principalmente migratorio) all'insegnamento formale in classe. Infatti, è importante notare che l'ipotesi del periodo critico, come altre ipotesi maturazioniste ad essa connesse, inizialmente è stata formulata e testata empiricamente in relazione all'acquisizione non guidata delle lingue (native e seconde), pertanto non può essere trasposta direttamente al contesto scolastico. I risultati degli studi condotti nei contesti non guidati infatti non possono essere considerati predittivi dei risultati in situazioni di apprendimento guidato, tra le altre ragioni perché la qualità e la ricchezza dell'input non saranno mai equivalenti tra entrambi i contesti.

Per quanto riguarda la presente rassegna della letteratura, ci concentreremo sugli effetti dell'età sull'*apprendimento delle lingue in contesto scolastico*. Per questo abbiamo scelto di concentrarci nel modo più preciso possibile

sui risultati degli studi condotti in ambito scolastico per mettere in luce i rispettivi vantaggi e svantaggi, in termini di velocità di apprendimento e di livello massimo raggiunto, di un insegnamento precoce o più tardivo delle lingue straniere a scuola. A loro volta, gli altri studi condotti in contesto naturale, spesso citati, a torto, nei dibattiti sull'età ideale per implementare l'insegnamento delle lingue straniere a scuola, saranno menzionati quando permetteranno una chiarificazione dei risultati ottenuti in contesto scolastico.²

2 | Gli autori ringraziano Jan Vanhove (Université de Fribourg) per le discussioni su alcuni aspetti precisi degli studi citati in questa rassegna della letteratura; Elsa Liste (Universidade de Santiago de Compostela & Université de Fribourg) per le sue opportune osservazioni. Si ringraziano anche i traduttori (Donna Furlani, Linda Hille, Elsa Liste, Francesco Screti), Ladina Stocker, Alessia Del Ponte e Moritz Sommet per la rilettura delle versioni tedesca ed italiana e Susanne Obermayer per la rilettura delle diverse versioni.

Contenuti

| | |
|---|-----------|
| Introduzione | 6 |
| 1 Nozioni chiave (di che cosa si parla?) | 8 |
| 1.1. Acquisizione ed apprendimento in contesto naturale e scolastico | 8 |
| 1.2. Distinzione tra velocità di apprendimento e livello massimo raggiunto | 9 |
| 1.2.1. Livello massimo raggiunto | 9 |
| 1.2.2. Velocità di apprendimento | 11 |
| 1.3. Tipi di dati | 12 |
| 1.3.1. Test formali | 12 |
| 1.3.1.1. Valutazione della competenza globale | 12 |
| 1.3.1.2. Sintassi e morfosintassi | 12 |
| 1.3.1.3. Fonologia | 12 |
| 1.3.2. Autovalutazione delle competenze | 13 |
| 1.3.3. Studi neurobiologici | 13 |
| 2 Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi | 15 |
| 2.1. Sviluppo del linguaggio (L1) – effetti dell'età? | 15 |
| 2.1.1. Periodo critico per lo sviluppo del linguaggio | 16 |
| 2.1.2. Chomsky ed il language acquisition device (LAD) | 17 |
| 2.2. Appropriazione delle lingue seconde e straniere (L2): effetti dell'età? | 17 |
| 2.2.1. Ipotesi maturazioniste | 18 |
| 2.2.1.1. Ipotesi di un periodo critico per l'appropriazione delle lingue seconde e straniere | 18 |
| 2.2.1.1.1. Sviluppo parziale della L2 dopo l'età critica? | 18 |
| 2.2.1.1.2. Cambiamento lineare o non lineare della competenza raggiungibile in funzione dell'età d'inizio dell'apprendimento | 19 |
| 2.2.1.1.3. Differenze nella velocità di apprendimento? | 21 |
| 2.2.1.1.4. Differenze cerebrali – immagini neuronali? | 21 |
| 2.2.1.2. L'ipotesi Less is More | 21 |
| 2.2.1.3. Differenze procedurali | 22 |
| 2.2.2. Influenza della L1 sull'apprendimento della L2 | 23 |
| 2.3. Aspetti teorici degli effetti dell'età sull'appropriazione delle lingue: sintesi e breve discussione | 23 |
| 2.3.1. Fattori socio-psicologici | 23 |
| 2.3.2. Domini linguistici ed effetti dell'età | 25 |
| 2.4. Età ed appropriazione delle lingue: dal contesto naturale a quello scolastico | 26 |

| | | |
|-------------|---|-----------|
| 3 | Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici | 27 |
| 3.1. | Panoramica degli studi | 27 |
| 3.1.1. | Competenza globale | 27 |
| 3.1.1.1. | Livello raggiunto in L2 | 28 |
| 3.1.1.2. | Velocità di apprendimento | 30 |
| 3.1.2. | Grammatica (sintassi e morfosintassi) | 32 |
| 3.1.2.1. | Livello raggiunto in L2 | 32 |
| 3.1.2.2. | Velocità di apprendimento | 33 |
| 3.1.3. | Fonologia | 34 |
| 3.1.4. | Motivazione ed atteggiamenti | 35 |
| 3.1.5. | Strategie | 37 |
| 3.2. | Sintesi e discussione | 42 |
| 4 | Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d’influenza | 45 |
| 4.1. | Fattori al livello dell’insegnamento e del curriculum | 45 |
| 4.1.1. | Età d’inizio dell’insegnamento | 45 |
| 4.1.2. | Dotazione oraria | 46 |
| 4.1.3. | Insegnamento esplicito vs. implicito | 46 |
| 4.1.4. | Content and language integrated learning (CLIL) e immersione | 47 |
| 4.1.5. | Esposizione extrascolastica alla L2 | 48 |
| 4.2. | Fattori al livello dell’apprendente | 49 |
| 4.2.1. | Motivazioni ed atteggiamenti | 49 |
| 4.2.2. | Alunni con difficoltà di apprendimento | 50 |
| 4.2.3. | Bilinguismo individuale (migrazione) | 51 |
| 5 | Osservazioni conclusive | 53 |
| 5.1. | Breve sintesi | 53 |
| 5.2. | Prospettive e limiti della ricerca allo stato attuale | 54 |
| 6 | Bibliografia | 57 |

Introduzione

In questa rassegna della letteratura, discutiamo gli studi empirici concernenti l'influenza dell'età biologica sull'apprendimento delle lingue straniere. Intendiamo proporre un panorama delle conoscenze acquisite in quest'ambito di ricerca e offrire un orientamento per gli esperti e i ricercatori interessati all'insegnamento ed all'apprendimento delle lingue straniere. Cerchiamo anche di contribuire ad una discussione fattuale delle caratteristiche e delle potenzialità dell'insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione obbligatoria. Restringiamo quindi deliberatamente l'oggetto di questa rassegna e discutiamo la letteratura sull'apprendimento di lingue seconde (come, per esempio, l'apprendimento della lingua locale dopo l'immigrazione) solo nella misura in cui essa è pertinente e serve come punto di riferimento per l'apprendimento delle lingue straniere.

Insistiamo sulla necessità di usare la massima chiarezza e precisione terminologica, non solo per quel che riguarda le differenze concettuali relative all'apprendimento ed all'acquisizione (lingua straniera vs. lingua seconda), ma anche per quanto concerne i fattori che agiscono come variabili indipendenti, cioè i temi centrali della ricerca in questo settore: si tratta di velocità di acquisizione ad una certa età? È questione del livello massimo di padronanza di una lingua straniera raggiunto o raggiungibile? Stiamo parlando di competenze linguistiche globali o di aspetti specifici, come la pronuncia? Si tratta di abilità linguistiche, metalinguistiche o addirittura metacognitive?

L'età biologica gioca un ruolo diverso a seconda del dominio investigato e dell'aspetto su cui è posto l'accento. Il nostro lavoro rappresenta quindi un tentativo di spiegare il più chiaramente possibile, usando i risultati delle ricerche a nostra disposizione, le relazioni esistenti tra i vari fattori.

Siamo coscienti che questa è una questione politicamente rilevante e delicata in alcuni paesi e regioni. Noi non possiamo controllare come saranno implementati nei dibattiti sulle lingue straniere e l'istruzione obbligatoria i risultati discussi e la nostra rassegna della letteratura. Ciononostante la nostra preoccupazione

è di descrivere lo stato della questione dalla prospettiva della linguistica applicata e più precisamente, rispetto alle questioni in materia di apprendimento ed acquisizione linguistiche, basandoci sui dati empirici delle pratiche reali nell'insegnamento delle lingue straniere. Non prendiamo posizione su quali politiche linguistiche sono corrette e quali sbagliate per una data regione, come per esempio quali lingue andrebbero insegnate nella Svizzera tedesca, a che età ed in quale ordine. Benché alcuni studi siano citati nei dibattiti politici sull'insegnamento delle lingue straniere come argomenti o addirittura come prove a favore o contro certi programmi d'istruzione, le decisioni sulla selezione delle lingue straniere e l'età per introdurle nell'istruzione obbligatoria sono eminentemente politiche e dovrebbero quindi essere considerate come questioni riguardanti la politica educativa. Giustificare decisioni che influiscono sui curricula scolastici delle lingue straniere o sui curricula multilingui facendo riferimento a studi che esaminano i livelli massimi raggiunti o la velocità di apprendimento ci sembra problematico per varie ragioni. Da una parte, come mostrerà la nostra rassegna, lo stato attuale di comprensione dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere non sostiene né smentisce definitivamente certe decisioni sul curriculum. Dall'altra, ci pare insoddisfacente e problematico rivolgersi ad argomenti pedagogici e cognitivi in cerca di soluzioni per le questioni linguistiche delle politiche d'istruzione, quando tali questioni sono spesso cariche di un simbolismo politico regionale o nazionale. È certo che il campo dell'istruzione e quello politico sono fortemente interconnessi; tuttavia, essi non hanno una relazione reciproca così diretta come si dice spesso nelle discussioni sulle lingue straniere. È quindi importante sottolineare sin dal principio che la nostra rassegna della letteratura non ha né l'intenzione né la capacità di rispondere alle domande sui contenuti indispensabili dell'istruzione ed ai simbolismi nazionali, regionali e sociali che implicano.

Un altro elemento da tener presente concerne le differenze tra pratiche d'insegnamento reali e ideali. Gli studi sull'insegnamento e

l'apprendimento delle lingue straniere analizzati in questa rassegna investigano i risultati di sistemi d'istruzione delle lingue straniere reali e non standard ideali d'insegnamento. Per esempio, se una serie di studi dimostra che in uno specifico contesto l'introduzione precoce di una certa lingua straniera in un curriculum non offre benefici rispetto al livello raggiungibile di padronanza, ciò potrebbe essere dovuto ai metodi d'insegnamento usati, che forse non erano appropriati all'età dei discenti; oppure, potrebbe darsi che la possibilità di applicare la comprensione delle lingue conosciute allo studio di una lingua straniera non sia stata sfruttata completamente. Si può pensare che un altro approccio didattico –per esempio appropriato all'età, con input ottimizzati e ideato per degli studenti plurilingui– avrebbe potuto produrre risultati migliori o perlomeno differenti. Insieme a studi affidabili sugli effetti di cominciare prima l'insegnamento delle lingue straniere, sarebbero necessari degli studi sui vari tipi di efficacia e di efficienza derivanti da variazioni nelle norme per l'insegnamento della lingua straniera. Mentre un numero sostanziale di studi che investigano la prima questione sono già disponibili, ci sono pochi lavori importanti e conosciuti che si occupano della seconda questione. Ad ogni modo, solo studi che investigano sistematicamente la combinazione e l'interazione di entrambi i fattori possono essere decisivi per chiarire le summenzionate connessioni tra i metodi d'insegnamento e l'età degli studenti. Tali studi sono estremamente difficili da condurre ed il risultato è l'attuale mancanza di una comprensione provata di questa questione. Ci sforziamo comunque di considerare il fattore didattico ove possibile, così come tentiamo di stabilire se le tecniche di valutazione presentate sono appropriate per l'età degli studenti.

Prima di presentare e discutere ipotesi o studi empirici sull'influenza dell'età nell'insegnamento precoce delle lingue straniere, dobbiamo definire i concetti principali, che potrebbero altrimenti essere confusi. Queste definizioni sono introdotte nei primi paragrafi del capitolo 1 (1.1. e 1.2.). Nel terzo paragrafo (1.3.), presenteremo brevemente i metodi di ri-

cerca usati negli studi inclusi in questo lavoro, come pure i loro limiti. Nel primo paragrafo del secondo capitolo (2.1.), copriremo brevemente studi ed ipotesi classici che trattano l'acquisizione della prima lingua ed il fattore dell'età biologica. Consideriamo questa discussione cruciale per comprendere alcuni presupposti basilari negli studi sull'insegnamento delle lingue straniere. Questi presupposti sono quindi analizzati nel secondo paragrafo (2.2.) e riassunti nel terzo (2.3.). Quindi nel capitolo 3 discuteremo gli studi che verificano l'esistenza di una relazione tra l'apprendimento delle lingue straniere ed il fattore età. Divideremo questa discussione secondo le varie competenze linguistiche: il lessico e la valutazione globale della padronanza linguistica (3.1.1.), la grammatica (3.1.2.), la fonologia (3.1.3.). Allo stesso tempo distingueremo tra studi che investigano la velocità di acquisizione e quelli che si concentrano sulla padronanza raggiunta ad una certa età o dopo un certo periodo di esposizione. Anche la motivazione (3.1.4.) e le strategie di apprendimento (3.1.5.) saranno discusse in relazione al fattore età. Poiché l'età ovviamente non è il solo fattore da considerare nelle ricerche sull'apprendimento delle lingue straniere, la nostra discussione particolareggiata dei risultati dei vari insiemi di fattori include da una parte fattori legati all'istruzione ed ai curricula, e dall'altra fattori legati alle differenze individuali tra studenti. Nel capitolo 5 cercheremo di trarre delle conclusioni generali e anche di riconoscere qualche lacuna nella ricerca.

1 Nozioni chiave (di che cosa si parla?)

Come discusso nell'introduzione, se l'insegnamento precoce delle lingue straniere e la sua utilità in termini di apprendimento sono oggetto di disputa, è dovuto tra le altre ragioni anche al fatto che certi risultati scientifici sono a volte malintesi o impiegati a sproposito. Così, i risultati, degli studi sul fattore dell'età nell'apprendimento *non guidato* (naturale) delle lingue (per esempio in situazioni d'immigrazione) sono spesso trasposti all'apprendimento *guidato* (in classe), nonostante queste due situazioni siano per definizione caratterizzate da grandi variazioni in termini di input e dei processi in gioco. Inoltre, i risultati degli studi finalizzati a misurare il *livello massimo raggiunto* (risultati dell'apprendimento) sono spesso confusi con i risultati degli studi che misurano la *velocità di apprendimento*, cosa che complica ulteriormente la discussione, dato che, come vedremo nel prosieguo di questa rassegna della letteratura esistente, questi due tipi di ricerca conducono a delle conclusioni divergenti circa gli effetti dell'età. Queste due nozioni ed altre distinzioni importanti saranno esposte nei paragrafi seguenti di questo primo capitolo, prima di una breve esposizione dei principali metodi di ricerca impiegati negli studi di riferimento sugli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue.

1.1. Acquisizione ed apprendimento in contesto naturale e scolastico

Nelle prossime pagine di questa esposizione ci concentreremo sugli studi che hanno analizzato gli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico (o *guidato*), discutendo ove necessario, le conclusioni degli studi di riferimento in contesto naturale (o *non guidato*). A questo scopo useremo la seguente terminologia:

→ lingua seconda (o lingue seconde): useremo tale termine per riferirci alle lingue apprese in contesti d'immersione naturali (p. es. in una regione dove la lingua-obiettivo è parlata dalla maggioranza della popolazione come

prima lingua);

- lingua straniera (o lingue straniere): tale termine sarà impiegato per caratterizzare le lingue apprese al di fuori della regione nella quale essa (o esse) sono parlate (ed apprese principalmente in contesto scolastico);
- useremo la sigla L2 nei casi in cui non è necessario distinguere tra lingua seconda e lingua straniera.

Nello stesso senso, seguendo Krashen (1981a), distingueremo tra *acquisizione delle lingue (seconde)* ed *apprendimento delle lingue (straniere)* in funzione del contesto (naturale vs. insegnamento esplicito) in cui si svolge l'acquisizione/apprendimento. Qualora la distinzione tra acquisizione ed apprendimento non sia pertinente, useremo il termine *appropriazione*, che permette di riferirsi a entrambi i fenomeni (Bange, 2002).

Come vedremo, la distinzione tra acquisizione ed apprendimento delle lingue seconde e straniere è importante nel quadro del presente lavoro, in particolare in ragione delle differenze in termini di quantità dell'input linguistico cui è confrontato l'apprendente in ciascuna di queste situazioni, così come dei processi che conducono ad un apprendimento più o meno implicito della lingua-obiettivo. Bisogna tuttavia notare che la distinzione tra apprendimento delle lingue straniere ed acquisizione delle lingue seconde non deve essere concepita come dicotomica in assoluto, quanto piuttosto come una distinzione che nasconde una miriade di forme intermedie che variano sia nella quantità e qualità dell'input, sia nel grado di esplicitezza dell'apprendimento. In effetti, così come il migrante può essere confrontato a un input ricco e diversificato se è in contatto permanente con la lingua della regione di accoglienza (nell'ambito del suo lavoro, della sua istruzione, della sua vita sociale e del suo entourage familiare) o essere poco in contatto con la lingua-obiettivo nei casi di percorsi migratori con minore integrazione, allo stesso modo l'apprendimento delle lingue straniere a scuola può essere caratterizzato da un input qualitativamente e quantitativamente debole o beneficiare di una

Capitolo 1

Nozioni chiave (di che cosa si parla?)

maggior quantità di input, per esempio per forme d'insegnamento di tipo immersivo. Nello stesso ordine d'idee, l'apprendimento esplicito delle lingue non può essere associato esclusivamente al contesto scolastico ed all'insegnamento delle lingue straniere. Si pensi, per esempio, ai corsi di lingue seconde impartiti ai migranti, che possono così beneficiare sia di un input variegato che facilita un'acquisizione implicita della lingua-obiettivo sia dell'insegnamento esplicito di alcune delle sue strutture grammaticali.

1.2. Distinzione tra velocità di apprendimento e livello massimo raggiunto

Un'altra importante distinzione da tenere a mente nella lettura degli studi sugli effetti dell'età sull'apprendimento delle L2 concerne l'oggetto misurato. Più precisamente, è necessario distinguere gli studi che misurano la *velocità di apprendimento* (in inglese: *rate of acquisition*) da quelli che misurano la *competenza massima* (in inglese: *eventual attainment* o *ultimate attainment*) o il livello massimo di competenza nella lingua seconda o straniera raggiunto da un individuo.

La distinzione tra *velocità di apprendimento* e *livello massimo* è stata introdotta per la prima volta da Krashen, Long & Scarcella (1979) con l'obiettivo di spiegare i risultati divergenti di diversi studi sui legami tra l'età e l'appropriazione delle lingue seconde/straniere. In effetti, come hanno sottolineato questi autori già nel 1979, gli studi di riferimento mostrano che ad uguale esposizione e durante le prime fasi dell'apprendimento, gli adulti ed i bambini più grandi superano più rapidamente le prime fasi dello sviluppo della competenza in L2 rispetto ai bambini più giovani, ma che questi ultimi raggiungono in generale un livello di competenza maggiore a lungo termine:

In other words, adults and older children in general initially acquire the second language faster than young children (older-is-better for rate of acquisition), but child second language acquirers will

usually be superior in terms of ultimate attainment (younger-is-better in the long run). (Krashen et al., 1979, p. 574)

Oltre a questi risultati divergenti, la distinzione tra velocità di apprendimento e livello massimo raggiunto è importante, poiché, come vedremo nelle prossime due sezioni, ciascuno dei due tipi di studio ha delle implicazioni metodologiche differenti.

1.2.1. Livello massimo raggiunto

Per testare gli effetti dell'età sull'apprendimento di una lingua straniera in termini di livello massimo raggiunto, i ricercatori hanno utilizzato sia dati di sondaggi o autovalutazioni delle competenze, sia misure della competenza in test formali, sia compiti di produzione giudicati da parlanti nativi ed hanno comparato il livello (auto o etero valutato) di gruppi di partecipanti che hanno cominciato ad apprendere la lingua-obiettivo ad età diverse. In questi tipi di studi i partecipanti sono selezionati ed il loro livello di competenza analizzato secondo tre schemi principali:

- a. comparazione della competenza massima raggiunta da gruppi di partecipanti che hanno cominciato ad apprendere la lingua-obiettivo ad età diverse;
- b. comparazione della competenza massima raggiunta da partecipanti la cui età al momento dell'inizio dell'apprendimento della lingua-obiettivo è costante. In questo tipo di studi, i gruppi non vengono formati a priori e gli effetti dell'età sono analizzati come una variabile costante;
- c. comparazione della competenza massima raggiunta da alcuni partecipanti (che hanno cominciato ad apprendere la lingua-obiettivo prima/dopo l'età definita dall'autore come fine del periodo critico) alla competenza detta nativa, con l'obiettivo di verificare se può essere raggiunto un livello simile a quello dei parlanti nativi (in inglese: *nativelike*). Que-

Capitolo 1

Nozioni chiave (di che cosa si parla?)

sto concetto di raggiungimento di un livello di competenza indistinguibile da quello nativo sarà discusso più dettagliatamente in 2.2.1.1.1.

Una delle principali difficoltà degli studi che si focalizzano sul livello massimo consiste nella definizione del livello a partire dal quale una competenza può essere considerata massima. Ci si può infatti domandare a partire da quanti anni nella regione (per gli studi in contesto naturale) o dopo quante ore d'insegnamento della lingua-obiettivo (per gli studi in contesto scolastico) si può considerare che i soggetti hanno raggiunto il loro livello di competenza massima e che i risultati dei loro test non riflettono delle differenze in termini di velocità di apprendimento. Per quanto riguarda il contesto naturale, sono stati proposti i periodi di 5 anni (Snow, 1983, citato da Muñoz, 2006b) o di 10 anni (DeKeyser, 2000). Di fronte a queste stime riguardanti il contesto naturale, dove l'input è generalmente abbondante, sembra evidente la difficoltà di condurre degli studi sul livello massimo per l'apprendimento scolastico, dove l'input è ristretto a qualche ora alla settimana. Per questa ragione, gli studi che si concentrano sul livello massimo raggiunto generalmente hanno come obiettivo di ricerca l'acquisizione delle lingue seconde in contesto non guidato, e possono quindi a priori sembrare lontane dall'oggetto del presente lavoro, che si concentra, invece, sugli studi in ambito scolastico. Tuttavia, dato che molti di questi studi in contesto naturale vengono usati a supporto negli studi sui legami tra l'età e l'apprendimento delle lingue in ambito scolastico, sarebbe poco appropriato passarli sotto silenzio.

Siccome le ricerche sul livello massimo raggiunto per definizione hanno come oggetto di studio dei partecipanti che hanno passato diversi anni ad imparare la lingua, la seconda difficoltà principale è costituita dalla difficoltà di controllare le numerose variabili che oltre all'età possono avere un effetto sulle competenze. Si pensi, ad esempio, alla qualità ed alla quantità dell'input, al numero di anni di residenza nel paese, alle traiettorie individuali re-

lative alla lingua, ecc.

Infine, un terzo punto, al limite tra la metodologia e la teoria, concerne la nozione stessa di livello massimo raggiunto. In effetti, da un punto di vista psicolinguistico, l'idea di un livello massimo o in altri termini di una competenza cristallizzata, il cui sviluppo si sarebbe arrestato, non corrisponde alla realtà (si veda, per esempio, Herdina & Jessner, 2002, per una modellizzazione teorica ed i risultati empirici come quelli discussi in Ramscar, Hendrix, Shaoul, Milin & Baayen, 2014, p. 9, che mostrano uno sviluppo lessicale continuo fino alla quarta età). Come vedremo, nell'ambito scolastico, molti studi hanno investigato non il livello massimo, ma il *livello scolastico di L2 raggiunto*, comparando ad una certa età (per esempio alla fine dell'istruzione obbligatoria), gruppi di allievi che hanno cominciato ad apprendere la lingua-obiettivo ad età diverse.

Capitolo 1

Nozioni chiave (di che cosa si parla?)

1.2.2. Velocità di apprendimento

Gli studi che misurano la velocità di apprendimento in relazione all'età consistono nel testare degli aspetti linguistici precisi dopo un certo tempo nella regione L2 (per gli studi in contesto naturale) o dopo un certo numero di ore di apprendimento (per gli studi in contesto scolastico). Il vantaggio di questo tipo di studi è che permette un controllo maggiore sulle variabili e sui fattori esterni che possono interferire positivamente o negativamente sui risultati dell'apprendimento rispetto agli studi che comparano i livelli massimi raggiunti. Essi permettono anche di evitare le questioni teoriche e metodologiche legate alla definizione del livello massimo raggiunto.

Tuttavia, se misurare la velocità di apprendimento permette di evitare certi ostacoli posti dalla ricerca sugli effetti dell'età sul livello massimo raggiunto, altri problemi possono sorgere, in particolare riguardo agli effetti dell'età sul superamento del test (da non confondere con gli effetti dell'età sull'apprendimento). L'inconveniente degli studi che misurano la velocità di apprendimento è infatti che i diversi gruppi comparati sono generalmente definiti in base

al criterio del numero di ore di apprendimento: di conseguenza i membri di ciascuno di questi gruppi hanno lo stesso passato di apprendimento in termini di tempo, ma un'età biologica diversa. Pertanto, è difficile costruire dei test adattati alle diverse età ed i risultati rischiano di dare un vantaggio ai bambini più grandi (distorsione legata al test in sé).

Come notano diversi autori (per esempio Muñoz, 2006b; Larson-Hall, 2008), questi effetti dell'età biologica sono particolarmente rilevanti negli studi che misurano delle conoscenze esplicite (per esempio dei giudizi di grammaticalità), anche se secondo certi autori (per esempio Larson-Hall 2008, p. 38), possono apparire anche nei test che considerano delle produzioni spontanee. Con l'obiettivo di rimediare a questo problema, per alcuni studi si è scelto di analizzare sia le misure della velocità di apprendimento che le misure del livello scolastico massimo raggiunto mediante dei *design* sperimentali in cui: 1) dei partecipanti di diverse età sono testati dopo un numero d'ore d'istruzione simile (velocità di apprendimento) e 2) i partecipanti sono testati alla stessa età dopo un numero d'ore d'istruzione diverso (livello scolastico massimo), come sintetizzato nel diagramma qui sotto.

| | 8 anni | 9 anni | 10 anni | 11 anni | 12 anni | 13 anni | 14 anni |
|---------------------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Apprendenti precoci | | | Tempo 1 | | Tempo 2 | | Tempo 3 |
| Apprendenti tardivi | | | | | Tempo 1 | | Tempo 2 |

Figura 1

Esempio di *design* sperimentale misto (adattato da Torras & Celaya, 2001).

Capitolo 1

Nozioni chiave (di che cosa si parla?)

1.3. Tipi di dati

Nella continuazione del presente capitolo esporremo brevemente alcune metodologie usate nei principali studi esposti in quest'analisi dello stato attuale della ricerca. Esse saranno raggruppate in tre categorie: test formali di competenza, autovalutazione delle competenze, studi neurobiologici.

1.3.1. Test formali

Per misurare sia le competenze globali, sia certi aspetti precisi del sistema linguistico (sintassi, fonologia, lessico, ecc.) sono stati usati diversi tipi di test formali.

1.3.1.1. Valutazione della competenza globale

Cloze test: i cloze test sono dei brevi testi in cui alcune parole sono state eliminate secondo una logica definita dal ricercatore. Il c-test (Grotjahn, 1992; 2002) ne è una variante più moderna, dove viene eliminata solo la metà delle parole. Il partecipante deve, in funzione del contesto, inferire le parole/lettere che sono state eliminate e completare il testo, cosa che permette di verificare allo stesso tempo sia la sua comprensione del testo, sia la sua padronanza degli aspetti lessicali, grammaticali e discorsivi della lingua-obiettivo.

Produzione/comprendimento scritta/orale: in particolare in contesti di apprendimento guidato, diversi studi hanno usato dei test vicini alla realtà scolastica, come produzioni scritte, giochi di ruolo, compiti di *story telling* (cioè raccontare una storia imposta), ecc. I prodotti di questi diversi test sono poi valutati in funzione delle questioni di ricerca dei ricercatori (fluidità orale, correttezza grammaticale, ecc.).

Test formali di comprensione orale: i test formali di comprensione orale possono avere diversi formati in funzione del livello di competenza e dell'età dei partecipanti. In generale sono composti dall'ascolto di testi o di parole e da risposte ad un compito associato (per esempio scegliere la figura più appropriata in relazione alla parola o al testo ascoltato, rispondere alle questioni di contenuto, ecc.).

1.3.1.2. Sintassi e morfosintassi

Giudizi di grammaticalità (in inglese: *grammaticality judgment tasks* o *GJT*): i giudizi di grammaticalità sono costituiti da frasi che il partecipante deve valutare in termini di correttezza grammaticale, basandosi sulla sua intuizione linguistica. I giudizi di grammaticalità possono assumere diverse forme: giudizi di enunciati considerati grammaticalmente corretti o sgrammaticati; scelta dell'esemplare migliore (per esempio il più grammaticalmente corretto) tra diverse versioni di un enunciato; giudizi sugli enunciati e correzione degli enunciati giudicati sgrammaticati, ecc.

1.3.1.3. Fonologia

Discriminazione auditiva: nei test di discriminazione auditiva il partecipante ascolta in successione due suoni o parole foneticamente molto simili e deve manifestare allo sperimentatore se i due stimoli auditivi sono uguali o diversi. Questi test permettono di verificare l'ipotesi secondo la quale, passata una certa età, gli individui sono capaci di percepire solo le differenze fonemiche delle loro lingue native (si veda 3.1.3.).

Valutazione dell'accento da parte di parlanti nativi: numerosi studi (tra gli altri Birdsong, 2003; Bongaerts, 1999; Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999) hanno usato una metodologia che unisce l'elicitazione di produzioni orali degli

Capitolo 1

Nozioni chiave (di che cosa si parla?)

apprendenti ed i giudizi, generalmente in termini di accento, da parte di un gruppo di parlanti nativi. Le produzioni orali sono elicitate sia da compiti di produzione pseudo-spontanea (interviste, *story telling*, giochi di ruolo, ecc.), sia da compiti di produzione guidata (lettura o ripetizione di parole e/o di enunciati). Bisogna notare che queste due versioni della valutazione dell'accento sono state criticate su diversi punti. Per quanto riguarda l'idea stessa di valutazione da parte di parlanti madrelingua, per esempio, Abrahamsson & Hyltenstam (2009) sottolineano che le analisi operate in questo modo mancano spesso di granularità ed invocano analisi acustiche più minuziose. È stato anche rilevato che i giudizi dei parlanti madrelingua soffrono spesso della mancata considerazione delle varietà regionali o dialettali che hanno un'influenza sulla produzione degli apprendenti o sul giudizio dei parlanti madrelingua (che possono categorizzare delle produzioni come caratterizzate da un accento straniero, mentre riflettono solo delle differenze regionali). Inoltre, i compiti di produzione guidata sono stati criticati anche perché non riflettono la competenza linguistica, ma solo la capacità di imitare uno stimolo (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009, p. 254).

Descrizioni acustiche delle produzioni orali: al fine di evitare gli ostacoli dei metodi di valutazione delle produzioni degli apprendenti da parte di parlanti nativi, alcuni autori hanno scelto di analizzare le produzioni con tecniche acustiche precise, per esempio attraverso la lunghezza del tempo di attacco della sonorità (in inglese: *voice onset time VOT*) prima delle consonanti occlusive.

1.3.2. Autovalutazione delle competenze

Nelle ricerche sul legame tra l'età e l'appropriazione di L2 sono stati usati due tipi principali di autovalutazione delle competenze: le autovalutazioni elicitate con dei fini diversi dalla ricerca scientifica (Bialystok & Hakuta,

1999; Chiswick & Miller, 2008; Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003, per esempio, hanno analizzato i dati raccolti nei sondaggi della popolazione americana) e le autovalutazioni delle competenze che fanno parte di un progetto di ricerca in quanto tale (per esempio Dewaele, 2009). Le autovalutazioni delle competenze presentano dei vantaggi e degli inconvenienti. Secondo diversi autori sono economiche per quanto riguarda i tempi e rappresentative dei livelli dei parlanti (Bachman & Palmer, 1982; MacIntyre, Noels & Clément, 1997), ma possono essere distorte in ragione dei rapporti di dominanza esistenti tra le lingue dell'individuo (Dunn & Fox Tree, 2009), dell'ansia (MacIntyre et al., 1997) o del prestigio sociale delle diverse lingue (Gutiérrez-Clellen & Kreiter, 2003). Per quanto riguarda in particolare i dati dei sondaggi, nonostante i vantaggi che presentano (quali, tra gli altri, la grandezza del campione), il loro inconveniente principale è che non permettono alcun controllo sulle domande poste ed obbligano pertanto il ricercatore ad adattare le proprie ipotesi ai dati disponibili.

1.3.3. Studi neurobiologici

Gli studi neurobiologici non rientrano in questa rassegna dello stato attuale della ricerca (eccetto una breve discussione in 2.2.1.1.4.), dato che nessuno di essi riguarda l'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico (si concentrano principalmente su dei bilingui che hanno acquisito le loro due lingue precocemente o una più tardivamente dell'altra). Tuttavia, siccome sono spesso citati nella letteratura sugli effetti dell'età, esponiamo molto brevemente due dei principali metodi usati e consigliamo al lettore desideroso di approfondire la questione gli articoli di Bloch et al. (2009), Kim, Relkin, Lee & Hirsch (1997), Perani et al. (1996, 2003), Wattendorf & Festman (2008), Wattendorf et al. (2014) e Weber-Fox & Neville (1996).

Capitolo 1

Nozioni chiave (di che cosa si parla?)

Risonanza magnetica funzionale (in inglese: *functional magnetic resonance imaging* o fMRI): la risonanza magnetica funzionale è una tecnica non invasiva che permette di registrare le variazioni del flusso sanguigno nelle zone cerebrali. Nei lavori che ci interessano, la risonanza magnetica funzionale è stata utilizzata per studiare le zone del cervello attive durante il trattamento della lingua da parte di partecipanti monolingui e bilingui precoci e tardivi. Per quanto riguarda le lingue apprese precocemente o tardivamente, l'interpretazione dei risultati è resa difficile dal fatto che le zone attivate possono anche riflettere il livello di competenza o l'uso delle diverse lingue e dipendere dal tipo di compito richiesto.

Potenziale evento-correlato (in inglese: *event related potential* o ERP): i potenziali evento-correlati sono delle misure dell'attività elettrica cerebrale rilevate da sensori applicati sul cuoio capelluto. Diverse reazioni agli stimoli documentate nella letteratura con dei monolingui possono essere testate su dei bilingui precoci e tardivi per tentare di mettere in luce delle differenze imputabili all'età al momento dell'apprendimento della L2, come per esempio il N400 (picco negativo che compare circa 400 millisecondi dopo l'esposizione del soggetto ad una frase contenente un'incoerenza semantica), o il P600 (picco positivo che compare circa 600 millisecondi dopo un'anomalia grammaticale).

2 Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

Per meglio comprendere la posta in gioco di un insegnamento precoce delle lingue straniere a scuola, è necessario chiarire in un primo tempo le origini delle ipotesi che postulano l'esistenza di vantaggi e svantaggi dei bambini piccoli rispetto agli adolescenti ed agli adulti nello sviluppo delle lingue (prime, seconde e straniere). Tuttavia, siccome questo lavoro sullo stato attuale della ricerca riguarda gli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico, nelle seguenti sezioni queste ipotesi saranno evocate solo brevemente. Incoraggiamo il lettore interessato ad approfondire i concetti esposti sotto a riferirsi alle opere e agli articoli di riferimento che li sintetizzano, come Schouten (2009), Singleton & Ryan (2004) o Singleton (2003, 2005).

Questo capitolo sarà strutturato nel modo seguente: in un primo tempo (2.1.), ci interesseremo allo sviluppo della L1 ed esporremo le ipotesi che postulano per i bambini delle particolarità che gli permettono l'accesso al linguaggio, prima di concentrarci sulle diverse ipotesi legate all'appropriazione di una L2 (2.2.). In questo quadro, esporremo prima le ipotesi maturazioniste (2.2.1.), poi le ipotesi legate alle interazioni L1-L2 (2.2.2.). La fine del capitolo sarà dedicata ad una breve sintesi e ad una discussione dei fattori (individuali e sociali) che possono influire sullo sviluppo linguistico in contesto naturale.

2.1. Sviluppo del linguaggio (L1) – effetti dell'età?

Molte teorie riguardanti gli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue straniere si basano sulle ipotesi riguardanti lo sviluppo del linguaggio (L1), come l'ipotesi del periodo critico o sensibile, che esporremo brevemente qui sotto. Queste ipotesi sono nate dall'osservazione di bambini che hanno sviluppato in maniera parziale la loro L1, cui erano stati poco o per nulla esposti durante la loro prima infanzia a causa di handicap mentali, della sordità (si veda, per esempio, lo studio di Newport, 1990)

o della totale mancanza di contatti sociali e linguistici (come nei casi dei cosiddetti *bambini-lupo*³). Le difficoltà di questi bambini per sviluppare la loro L1 sono state considerate per lungo tempo come una prova dell'esistenza di un limite temporale allo sviluppo linguistico, ma questa conclusione è stata in seguito criticata ripetutamente, soprattutto per una mancata considerazione dei fattori fisici, cognitivi ed emozionali generali che potevano influire sullo sviluppo linguistico (si veda, per esempio, Singleton, 2003) o per delle incoerenze empiriche (si veda, per esempio, l'articolo di Jones, 1995).

Inoltre, come rileva tra gli altri Singleton (2003), i diversi studi concernenti lo sviluppo linguistico di questi bambini non dimostrano che esso è impossibile a partire da una certa età (Singleton & Ryan, 2004, p. 7), ma piuttosto che il loro sviluppo linguistico, benché più lento, è paragonabile a quello dei bambini che acquisiscono la loro L1 in buone condizioni. D'altronde, alla luce delle incoerenze e delle contraddizioni concernenti l'interpretazione dei progressi dei bambini-lupo e tenendo conto delle loro situazioni di socializzazione quanto meno traumatiche, spesso abusive ed altamente devianti rispetto a quanto può essere considerato normale, le congetture sulla capacità umana di apprendere una o più lingue basate su questi casi (fortunatamente rari), ci paiono particolarmente azzardate.

3 | Uno degli esempi più noti di bambini cresciuti in situazione di estremo isolamento è quello di Genie, una ragazzina scoperta all'età di 13 anni dopo essere stata privata di ogni contatto sociale dai suoi genitori. Lo sviluppo linguistico di Genie è stato oggetto di una tesi dottorale (Curtiss, 1977) e di numerosi articoli che hanno analizzato dati raccolti in quest'ambito (Curtiss, Fromkin & Krashen, 1978; Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler & Rigler, 1974). Incoraggiamo il lettore desideroso di approfondire questo tema a riferirsi agli articoli di Curtiss e dei suoi colleghi ed a quello di Jones (1995), che mettono in evidenza alcune incoerenze tra le diverse analisi dello sviluppo linguistico della ragazzina.

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

2.1.1. Periodo critico per lo sviluppo del linguaggio

Secondo Lenneberg (1967), le difficoltà di sviluppo linguistico osservate in bambini con scarso o nessun contatto con la lingua sono da mettere in relazione con la nozione di periodo critico.⁴ Quello di periodo critico è un concetto noto ed esplorato nello sviluppo di diversi organismi, come lo sviluppo binoculare, la socializzazione canina, il canto del fringuello, ecc. Esso può essere definito nel modo seguente:

A critical period is a time during the life of an organism in which the organism may be affected by some exogenous influence to an extent beyond that observed at other times. Simply, the organism is more sensitive to environmental stimulation during a critical period than at other times during its life. (Colombo, 1982, p. 261)

Secondo Colombo (1982) sono necessarie cinque dimensioni per definire un periodo critico: l'inizio, la fine, il sistema-obiettivo, il fattore intrinseco (cioè gli aspetti neurobiologici responsabili di questa maggiore sensibilità all'ambiente) ed il fattore estrinseco (cioè gli stimoli o l'esperienza cui è confrontato l'organismo e che genera lo sviluppo osservato). Se si applicano queste cinque dimensioni allo sviluppo del linguaggio, si può così definire il periodo critico in funzione di un'età a partire dalla quale il bambino costruisce un sistema linguistico (sistema-obiettivo) se è confrontato al linguaggio (fattore estrinseco). Questo periodo critico sarebbe segnato da un'età a partire dalla quale il bambino non sarebbe più sensibile allo stimolo linguistico. L'inizio e la fine di questo periodo inoltre sarebbero segnati da

cambiamenti neurobiologici maturazionali (fattore intrinseco).

In questo senso, Lenneberg (1967) definisce un'età iniziale e finale (rispettivamente 2 anni e la pubertà) ed un fattore intrinseco costituito da cambiamenti cerebrali che segnano l'inizio e la fine di questo periodo critico.

Inizio del periodo critico: Lenneberg (1967) associa l'età che secondo lui segna l'inizio dell'acquisizione del linguaggio con dei cambiamenti cerebrali strutturali, biochimici e neurofisiologici che hanno luogo durante i primi mesi. Questi si stabilizzerebbero all'inizio del secondo anno in coincidenza con quello che Lenneberg considera come la fine di un'età di immaturità del cervello e che contribuirebbe allo sviluppo del linguaggio.

Fine del periodo critico: secondo Lenneberg (1967), la fine del periodo critico è segnata dal processo di lateralizzazione, che può essere riassunto nel modo seguente: durante l'infanzia, le funzioni linguistiche sono condivise tra i due emisferi, che partecipano entrambi al trattamento ed alla produzione della lingua, prima di essere concentrate, più tardi nello sviluppo, in uno solo dei due emisferi (generalmente il sinistro). Questa specializzazione di uno dei due emisferi per il trattamento del linguaggio è comunemente definita lateralizzazione.

Bisogna notare che il periodo critico per lo sviluppo del linguaggio, come definito da Lenneberg (1967), ha ricevuto numerose critiche, sia al livello dei suoi fondamenti empirici (si veda, per esempio, Flege, 1987), sia al livello delle età che ne segnano l'inizio e la fine e dei cambiamenti cerebrali associati (per esempio, per quanto riguarda la lateralizzazione che ha luogo ben prima della pubertà e che pertanto non può segnare la fine del periodo critico come definito da Lenneberg). Di fatto, se l'ipotesi iniziale di Lenneberg (1967) ha come limiti i due anni e la pubertà, in seguito altri autori hanno proposto altri limiti temporali, rendendo l'ipotesi dei periodi critici difficilmente verificabile empirica-

4 | Il concetto è stato ripreso inizialmente dalle scienze sociali ed applicato al linguaggio da Penfield & Roberts (1959). Tuttavia l'ipotesi di un periodo critico è maggiormente attribuita a Lenneberg (1967), ragione per cui gli scritti di Lenneberg (1967) saranno citati prioritariamente nelle prossime sezioni di questo lavoro sullo stato attuale della ricerca.

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

mente.⁵ Questa differenza nei limiti temporali, come pure il fatto che gli effetti dell'età sullo sviluppo linguistico sembrano dipendere anche dal dominio linguistico (per esempio, per quanto riguarda Genie, sono state osservate delle difficoltà morfosintattiche senza che lo sviluppo lessicale fosse ritardato rispetto ad uno sviluppo linguistico normale), hanno condotto numerosi ricercatori a rimettere in questione l'esistenza di un periodo critico, almeno per quanto riguarda l'acquisizione della L1.

2.1.2. Chomsky ed il language acquisition device (LAD)

L'ipotesi di un periodo critico come quella formulata sopra, può essere messa in relazione anche con il concetto di *language acquisition device* proposto da Chomsky (1965) per spiegare la capacità dell'essere umano di sviluppare un sistema linguistico senza istruzioni esplicite. Più precisamente il *language acquisition device* permetterebbe al bambino di collegare l'input linguistico ricevuto ad una grammatica detta universale, cosa che lo condurrebbe a sviluppare il linguaggio in funzione del suo ambiente. Di questa ipotesi circa la capacità innata a sviluppare il linguaggio sono emerse due varianti: una che postula una totale incapacità degli adulti ad avere un accesso diretto alla grammatica universale (variante attribuita comunemente a Bley-Vroman, 1989), cosa che obbliga gli adulti a basarsi su processi più espliciti per imparare le lingue (si veda 2.2.1.3.);

un'altra che postula un accesso continuo ed una competizione tra il sistema di acquisizione legato alle lingue e le tappe dello sviluppo cognitivo generale.

2.2. Appropriazione delle lingue seconde e straniere (L2): effetti dell'età?

Benché gli ipotetici effetti dell'età nell'appropriazione della L1 siano stati oggetto di disputa, l'ipotesi di un periodo critico, o, più in generale, di differenze legate all'età nell'appropriazione di L2 è divenuta una questione importantissima. In generale, sembra infatti che *a lungo termine*, i bambini in *immersione in contesto naturale* raggiungano un livello più alto rispetto ad adolescenti ed adulti nelle stesse condizioni. Ciò conduce a diverse domande che attraverseranno le pagine seguenti di questo lavoro.

La prima categoria di domande concerne le *cause* di questo vantaggio dei bambini rispetto agli adulti in situazione naturale: ci sono delle differenze cognitive esplicative? O si tratta del risultato di altri fattori (motivazione, esposizione, ecc.)? Una seconda categoria di domande concerne la trasposizione di questo vantaggio dei bambini sugli adulti in ambiente naturale nell'ambito scolastico; i processi sono gli stessi? I bambini apprendono le lingue straniere più rapidamente e/o più facilmente degli adulti e degli adolescenti? Quest'ultima categoria di domande sarà trattata nei capitoli 3 e 4, all'interno delle discussioni basate sulle ricerche empiriche condotte in ambiente scolastico e naturale, mentre la prima categoria di questioni occuperà i prossimi sottoparagrafi di questo paragrafo, organizzato in due parti: la prima tratterà delle differenze biologiche maturazionali tra i bambini piccoli (2.2.1.), gli adolescenti e gli adulti; la seconda esplorerà le ipotesi legate allo sviluppo della L1 (2.2.2.).

5 | Per quanto riguarda quest'ultimo punto, bisogna notare che nel regno animale l'ipotesi di un periodo critico può essere verificata ed i suoi limiti temporali dimostrati, sottoponendo dei gruppi di organismi ad uno stimolo e variando l'età d'inizio e di fine della manipolazione tra i gruppi. Ovviamente nel caso dell'acquisizione della L1 queste procedure non sono possibili e le età limite possono essere definite solo sulla base di osservazioni isolate dello sviluppo parziale della L1 o di cambiamenti cerebrali che è spesso difficile collegare allo sviluppo linguistico in quanto tale.

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

2.2.1. Ipotesi maturazioniste

La prima parte di questa esposizione delle teorie relative agli effetti dell'età sull'appropriazione delle lingue seconde e straniere comprende le ipotesi biologiche maturazioniste. Un'attenzione particolare sarà dedicata in un primo tempo all'ipotesi di un periodo critico nell'appropriazione delle lingue seconde e straniere (2.2.2.1.), in un secondo tempo all'esposizione di una seconda ipotesi maturazionista detta *Less is More* (2.2.2.2.) ed infine alla discussione di differenze d'ordine procedurale tra apprendenti precoci e tardivi (2.2.2.3.).

2.2.1.1. Ipotesi di un periodo critico per l'appropriazione delle lingue seconde e straniere

Come sottolineato sopra, anche se è contestata per l'appropriazione della L1, l'idea che esista un periodo critico si trova sia al centro sia sullo sfondo di numerose ricerche ed ipotesi sull'appropriazione della L2. Tuttavia esistono diverse definizioni di questa idea di periodo critico per le L2 e di conseguenza diverse maniere di investigarla empiricamente. Bisogna inoltre notare che, come per la L1, i suoi limiti temporali e l'estensione (in termini di domini linguistici) variano notevolmente secondo gli autori, cosa che li rende ancora più difficilmente verificabili (si veda in proposito la discussione di Singleton, 2005) e induce a confusione se il ricercatore non esplicita chiaramente la versione del periodo critico investigata nel suo studio (Long, 2005).

Nel resto di questa sezione approfondiremo quattro formulazioni di questa ipotesi di un periodo critico nell'appropriazione della L2.

a. **Sviluppo parziale della L2 dopo l'età critica:** la prima versione dell'ipotesi di un periodo critico per l'appropriazione della L2 è calcolato sull'idea già esposta sopra per la L1 e che sostiene che l'apprendimento linguistico,

passata una certa età, porta ad uno sviluppo linguistico parziale (della L1 o della L2). Per quanto riguarda le L2, questa versione dell'ipotesi sostiene quindi che gli apprendenti che cominciano ad apprendere una L2 dopo l'età definita come limite del periodo critico non potranno raggiungere un livello di competenza indistinguibile da una competenza nativa (in inglese: *nativelike*).

- b. **Cambiamento lineare o non lineare della competenza raggiungibile in funzione dell'età d'inizio dell'apprendimento:** la seconda formulazione del periodo critico postula una non linearità degli apprendimenti prima, durante e dopo le età definite come limiti temporali del periodo critico.
- c. **Differenze nella velocità di apprendimento:** la terza versione postula delle differenze nella velocità alla quale gli apprendenti (precoci o tardivi) integrano le strutture della L2.
- d. **Differenze cerebrali neuro-biologiche:** la quarta versione dell'ipotesi di un periodo critico si concentra sugli aspetti neurobiologici, postulando dei processi cognitivi differenti e/o delle attivazioni cerebrali differenziate in funzione dell'età d'inizio dell'appropriazione della L2.

Nelle pagine seguenti riprenderemo ciascuna di queste formulazioni e discuteremo i loro fondamenti empirici.

2.2.1.1.1. Sviluppo parziale della L2 dopo l'età critica?

Tradotto a volte come *autenticità* o *criterio di autenticità*, il *nativelike criterion* ha caratterizzato anni di ricerche sulla nozione del periodo critico per l'appropriazione della L2. In effetti, allo stesso modo in cui i bambini senza contatto con la lingua prima dell'adolescenza sembrano avere dei problemi per sviluppare il linguaggio in modo completo, è stato postulato che, passata una certa età, gli apprendenti non hanno più le capacità per sviluppare la loro L2 in modo tale da raggiungere un livello di com-

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

petenza così alto da risultare indistinguibile dalla competenza nativa. Ovviamente questa ricerca dell'autenticità non è prioritaria nell'insegnamento delle lingue a scuola o, almeno in Svizzera, gli obiettivi dell'apprendimento sono stati definiti in modo molto più pragmatico. Cionondimeno, il criterio di autenticità è stato oggetto di numerosi studi (per esempio Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Birdsong, 2003; Bongaerts, 1999; Flege et al., 1999). Inoltre, anche nel contesto scolastico svizzero, alcuni autori dell'ambito della didattica considerano che un livello quasi-madrelingua in una lingua straniera è raggiungibile a condizione che l'insegnamento della lingua-obiettivo cominci precocemente, come dimostra questo estratto dell'appello di Roessler per un apprendimento precoce:

Pendant longtemps les enfants demeurent capables d'acquérir dans une deuxième langue une compétence comparable à celle des locuteurs nés dans la langue. C'est vers l'âge de dix ans que le déclin des facultés devient irréversible. (Roessler, 2006, p. 37)

Alla luce di quest'ultimo punto, ci pare necessario soffermarci un istante su questa idea dell'autenticità, in particolare per discuterne i limiti teorici ed empirici.

Innanzitutto, da un punto di vista teorico/concettuale, la nozione stessa di autenticità può e deve essere messa in discussione, dato che è ormai comunemente ammesso che il repertorio linguistico di una persona bilingue o plurilingue differisce essenzialmente da quello di una persona monolingue (Cook, 1992; Grosjean, 1989). Di conseguenza, sembrerebbe vano cercare di comparare una competenza L2 con una competenza *nativa*.

Il criterio di autenticità pone inoltre dei problemi dal punto di vista metodologico, in particolare per quanto concerne la definizione di questo livello considerato come autentico. Infatti, a partire da quale livello possiamo considerare una competenza come *quasi nativa*? Per risolvere questo problema, alcuni autori hanno testato dei gruppi di controllo costituiti da parlanti nativi ed hanno definito il limite

tra competenza *quasi nativa* e *competenza non nativa* in funzione dei risultati dei madrelingua. Così, per esempio, Abrahamsson & Hyltenstam (2009), hanno usato il punteggio più basso totalizzato da un madrelingua per delimitare il livello di competenza definito come quasi nativo, mentre altri hanno fissato il limite ad uno (come Birdsong, 2003) o due (come Bongaerts, 1999; Flege et al., 1999) scarti tipo dalla media dei parlanti nativi. Tale modo di definire il livello quasi nativo è contestabile perché quest'ultimo viene a dipendere dalla competenza (evidentemente variabile) dei parlanti nativi scelti come campione. Questo problema è particolarmente preponderante nei test che usano, per esempio, dei giudizi di grammaticalità. Bisogna inoltre notare che gli studi che investigano il criterio di autenticità sono stati oggetto di altre controversie, concernenti da una parte la granularità dei test (alcuni autori considerano i risultati di altri ricercatori distorti da effetti plafond e/o da metodologie che non permettono di mettere in luce delle distinzioni sottili tra i parlanti; per esempio Abrahamsson & Hyltenstam, 2009).

Poiché il criterio di autenticità non è centrale in questo articolo in ragione della sua distanza dalle preoccupazioni sociali sull'insegnamento delle lingue a scuola, consigliamo al lettore desideroso di saperne di più di leggere le discussioni riguardanti tali questioni in Abrahamsson & Hyltenstam (2009) e Birdsong & Gertken (2013).

2.2.1.1.2. Cambiamento lineare o non lineare della competenza raggiungibile in funzione dell'età d'inizio dell'apprendimento

Se riprendiamo la definizione di periodo critico di Colombo (1982), secondo la quale un periodo critico è uno spazio temporale durante il quale un organismo è maggiormente colpito da un fattore esterno rispetto ad altri spazi temporali della sua esistenza, e la applichiamo all'appropriazione della L2, ci possiamo aspettare un declino non lineare delle competenze raggiunte

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

in L2 in funzione dell'età d'inizio dell'apprendimento. Più precisamente, durante lo spazio temporale nel corso del quale l'organismo è sensibile all'ambiente, cioè, per esempio, tra i 2 anni e la pubertà, secondo la variante proposta da Lenneberg (1967), gli apprendimenti (linguistici) dovrebbero condurre a dei risultati differenziati secondo l'età d'inizio dell'apprendimento. La variante modellizzata nella figura 2 qui sotto è la più diffusa nella letteratura (Birdsong, 2006; DeKeyser, 2012). Secondo questa variante, se l'inizio dell'apprendimento della L2 si situa all'interno del periodo critico, il livello di competenza raggiungibile declina in funzione dell'età. Se l'inizio dell'apprendimento si situa dopo la fine del periodo critico, l'età non ha più effetti sulla competenza raggiungibile, come rappresentato dalla linea orizzontale nella figura 2.

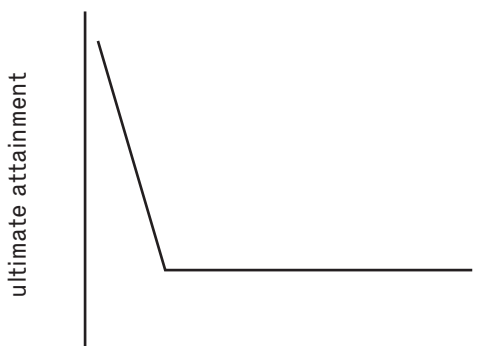


Figura 2

Livelli della competenza raggiungibili secondo la variante più diffusa del periodo critico (cfr. Birdsong 2006; Vanhove 2013)

Così come il criterio di autenticità, il criterio di un declino non lineare per confermare/refutare l'ipotesi di un periodo critico per l'appropriazione delle lingue L2 si focalizza sulla competenza massima raggiunta, cosa che lo rende poco pertinente per il contesto scolastico; pertanto non sarà trattato estensivamente in questo lavoro. Invitiamo il lettore desideroso di approfondire questa ipotesi di un declino non

lineare a leggere l'articolo di Birdsong (2006), dove sono evocate e discusse le differenti forme che può prendere il declino delle competenze.

Bisogna comunque notare che sin dagli anni 1970 è apparsa una variante meno forte dell'ipotesi di un periodo critico per l'appropriazione della L2. Contrariamente alle diverse formulazioni dell'idea di un periodo critico per l'appropriazione delle lingue seconde e straniere, l'ipotesi di un periodo sensibile postula una finestra temporale durante la quale gli apprendimenti linguistici sono più efficaci, senza per questo essere impossibili dopo la fine di questo periodo. Inoltre, nel quadro di tale ipotesi, i limiti temporali sono meno definitivi ed il declino della competenza più graduale. In effetti, le differenze tra le ipotesi dei periodi critico e sensibile riguardo l'appropriazione della L2 (limiti temporali più vaghi e declino lineare) non sono in contraddizione con quanto è stato osservato nel regno animale e raggruppato in biologia sotto il termine unico di periodo critico:

Both the onset and termination of critical periods have not been found to be as dramatically sudden as once thought, and it appears that they can be influenced by exogenous as well as endogenous factors. (Colombo, 1982, p. 265)

Come d'altronde sottolinea Newport (2002), nel regno animale è possibile osservare delle variazioni individuali negli apprendimenti post periodo critico, cosa che lascia intendere che, riguardo all'appropriazione della L2, sono possibili degli apprendimenti ed una certa varietà nei livelli di competenza raggiunti:

Critical or sensitive periods in most behavioral domains involve gradual declines in learning, with some (reduced but not absent) ability to learn, and greater individual variation, in mature organisms. [...] It should therefore not be surprising that a critical period for language in humans would show some continuing ability to learn, with individual variation, during adulthood. (Newport, 2002, p. 739)

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

2.2.1.1.3. Differenze nella velocità di apprendimento?

La terza formulazione del periodo critico per l'appropriazione della L2 si concentra sulla velocità di apprendimento. Se riprendiamo di nuovo la definizione di periodo critico associata al regno animale, possiamo postulare che gli apprendenti precoci (cioè che cominciano l'apprendimento della L2 durante il periodo definito come critico) mostrano un più alto tasso di successo sul breve termine, cioè che, ad esposizione uguale, il loro apprendimento è più veloce di quello degli apprendenti che hanno superato l'età che delimiterebbe il periodo critico. Come abbiamo già evocato brevemente e come discuteremo nel prossimo capitolo, questa formulazione dell'ipotesi è già stata invalidata a più riprese, dato che gli adulti e gli adolescenti mostrano, al contrario, un apprendimento più veloce rispetto ai bambini più giovani.

2.2.1.1.4. Differenze cerebrali – immagini neuronali?

Contrariamente ai tre criteri precedenti (autenticità, declino non lineare e velocità di apprendimento), il criterio delle differenze cerebrali non è legato alla dimensione *sistema-obiettivo* della definizione di periodo critico data da Colombo (1982), ma alla dimensione di *fattore intrinseco*, cioè alle differenze neurobiologiche responsabili della maggiore sensibilità all'ambiente osservata durante questo periodo. Uno dei mezzi per investigare questo fattore sarebbe –cosa che per quanto ne sappiamo non è contemplata in nessuno degli studi moderni– definire delle differenze a livello biologico che hanno luogo a delle età definite come delimitanti il periodo critico. Il secondo mezzo è osservare sul lungo termine gli effetti neuronali dell'età al momento dell'apprendimento delle lingue. Più specificamente, se una delle spiegazioni biologiche postulanti il vantaggio dei bambini sul lungo termine è quella di una mag-

giore plasticità del cervello del bambino, è ipoteticamente possibile che le lingue apprese dopo la fine del periodo critico portino a un'attivazione differenziata delle zone cerebrali. Questo fattore peraltro non può assolutamente predire il risultato dell'apprendimento in termini di livello raggiunto o di facilità/difficoltà di un apprendimento precoce o tardivo della lingua-obiettivo (si veda Berthele, 2014, per una discussione su questo punto). Bisogna notare che sembra trovare una conferma sempre maggiore il fatto che avvengano delle differenze graduali nell'organizzazione neuronale in funzione dell'età d'acquisizione (si veda Bloch et al., 2009). Tuttavia, ciò non rappresenta una *prova* dell'esistenza del periodo critico, affinché lo fosse, bisognerebbe che le differenze rilevate fossero brusche e non graduali.

2.2.1.2. L'ipotesi Less is More

Se le ipotesi del periodo critico/sensibile collegano i vantaggi dei bambini sul lungo termine per l'appropriazione delle L2 a dei cambiamenti neurobiologici, un'altra parte della letteratura li collega a delle differenze al livello cognitivo. Così, per esempio, l'ipotesi *Less is More*, introdotta da Newport (1990), spiega le difficoltà degli adulti nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere in termini di sviluppo cognitivo del bambino, senza fissare delle età limite a partire delle quali l'apprendimento sarebbe impossibile. Bisogna notare che questi cambiamenti cognitivi non sono concettualizzati in termini di deficit nell'adulto (come nelle varianti *periodo critico/sensibile*) ma di deficit nell'apprendente precoce, deficit che paradossalmente gli permette degli apprendimenti migliori. Più precisamente, l'ipotesi *Less is More* suggerisce che sono le capacità cognitive più limitate dei bambini piccoli, in particolare quelle concernenti la memoria di lavoro, a costituire un vantaggio, dato che li obbligano a trattare solo una parte dello stimolo linguistico complesso cui sono esposti:

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

In short, the hypothesis suggests that, because of age differences in perceptual and memorial abilities, young children and adults exposed to similar linguistic environments may nevertheless have very different internal databases on which to perform a linguistic analysis. The young child's representation of the linguistic input will include many pieces of the complex forms to which she has been exposed. In contrast, the adult's representation of the linguistic input will include many more whole, complex linguistic stimuli. The limitations of perception and memory in the child will make the analysis of at least certain parts of this system easier to perform. The adult's greater capabilities and the resulting more complete storage of complex words and sentences, may make the crucial internal components and their organization more difficult to locate and may thereby be a counter-productive skill. (Newport, 1990, p. 26)

Secondo Newport et al., l'ipotesi *Less is More* permette di spiegare le differenze osservate nel tipo di errore tra gli apprendenti tardivi da una parte e quelli precoci dall'altra e dei bambini che stanno sviluppando la loro L1 (si veda, per esempio, Hudson Kam & Newport, 2009; Newport, 1990). Tuttavia bisogna notare che anche questa ipotesi è stata invalidata, per esempio da Dimroth & Haberzettel (2011): il loro studio longitudinale ha, infatti, messo in luce un vantaggio degli apprendenti tardivi per l'apprendimento delle strutture il cui apprendimento richiede il tipo di analisi componenziali per le quali l'ipotesi *Less is More* predirebbe un vantaggio degli apprendenti precoci.

2.2.1.3. Differenze procedurali

Un ultimo campo di ricerca e d'ipotesi si concentra sulle differenze tra l'apprendimento delle lingue nel bambino e nell'adulto in termini di processi di appropriazione. L'idea è che, a partire da una certa età, le lingue non possono più essere acquisite automaticamente (cioè in modo implicito) e che è necessario un apprendimento esplicito. Questo apprendimento espli-

cito richiede degli sforzi coscienti e laboriosi. Gli approcci che investigano queste differenze procedurali possono essere (e sono) legati alle ipotesi presentate in precedenza (periodo critico,⁶ *language acquisition device*), ma la principale differenza è la prospettiva di ricerca (focus sui processi e non sulle cause neurobiologiche e/o cognitive). Bisogna tuttavia notare che, mentre alcuni autori impegnati nella ricerca sullo sviluppo della lingua seconda assumono che gli effetti di maturazione o addirittura il periodo critico influiscono sulla capacità di imparare implicitamente dall'input linguistico (si veda in particolare, DeKeyser, Alfi-Shabtay & Ravid, 2010; DeKeyser, 2000 e Granena & Long, 2013), le ricerche su adulti che apprendono lingue artificiali (si veda Fitch & Friederici, 2012, per una rassegna) e su adulti che apprendono lingue naturali suggeriscono che queste presupposizioni non possono essere corroborate. La letteratura sull'apprendimento della lingua naturale è particolarmente rilevante nel nostro contesto. Dimostra che gli adulti sono apparentemente capaci di estrarre unità linguistiche dall'input e di imparare da esse, anche senza un'istruzione esplicita. Questo vale per diverse aree, dalla fonologia (Hayes-Harb, 2007), al lessico (Gullberg, Roberts, Dimroth, Veroude & Indefrey, 2010; Shoemaker & Rast, 2013), alla grammatica (Carroll & Widjaja, 2013). In alcuni casi questo apprendimento è caratterizzato da una velocità sbalorditiva, cioè dopo meno di due ore di esposizione (Shoemaker & Rast 2013) o dopo sole poche prove (Carroll & Widjaja 2013). Prove empiriche mostrano chiaramente che bambini ed adulti hanno l'abilità di imparare implicitamente a partire da input linguistici (si veda Ellis, 2002, per una rassegna delle ricerche sugli effetti di frequenza e sull'apprendimento implicito). Non si conoscono che pochi studi su come cambia con l'età l'efficienza dell'apprendimento implicito della lingua. Ristin-Kaufmann

6 | D'altronde questa nozione d'automatismo appare già in Lenneberg (1967): "Automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort" (Lenneberg, 1967, p. 176).

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

e Gullberg (2014) hanno investigato l'apprendimento implicito come parte di un progetto sul plurilinguismo nel corso della vita (Berthele & Kaiser, 2014). Le ricercatrici hanno riferito che l'età biologica è correlata positivamente alle regole fonotattiche dopo sette minuti di esposizione al cinese mandarino.

2.2.2. Influenza della L1 sull'apprendimento della L2

Il secondo grande asse di ricerca sugli effetti dell'età nell'appropriazione delle lingue seconde e straniere si appoggia sulle interazioni tra la L1 e le lingue apprese in seguito. Secondo i ricercatori che lavorano in questo paradigma, più la L1 è sviluppata al momento dell'apprendimento della L2, più sarà profondamente *radicata* (in inglese: *entrenched*), più ne influenzerà l'apprendimento. In questo senso, le differenze tra bambini ed adulti non sono da collegare unicamente a delle differenze in termini di processi o di cause neurobiologiche o cognitive, ma dipendono dai legami tra le lingue prime e seconde/straniere e dalle loro interazioni. Questo implica, dunque, che gli effetti dell'età dipendono anche dalle caratteristiche delle lingue in gioco –in particolare il loro grado di parentela, Kuhl (2004) e le loro somiglianze ortografiche, MacWhinney (2004)– in quanto le lingue più prossime sono più suscettibili di mostrare degli effetti di radicamento (*entrenchment*).

Questa influenza della L1 sull'appropriazione delle lingue seconde e straniere può d'altronde rivestire sia forme negative (interferenze) sia positive (transfert positivi), in tutti i domini linguistici, dalla fonologia alla pragmatica, passando per il lessico e la morfologia (si vedano i lavori di Cook, 2003; Jarvis & Pavlenko, 2007; MacWhinney, 2004; Odlin, 2003). Tuttavia bisogna notare che i domini linguistici dove le differenze tra L1 e L2 sono meno prominenti – si pensi, per esempio agli aspetti fonologici– sembrano subire una maggiore influenza della L1 sullo sviluppo della L2 (MacWhinney, 2004, p. 37). Ritourneremo su questo punto in 2.3.2.

2.3. Aspetti teorici degli effetti dell'età sull'appropriazione delle lingue: sintesi e breve discussione

Come mostrato nelle precedenti sezioni, le discussioni scientifiche sugli effetti dell'età nell'appropriazione delle lingue si sono concentrate principalmente intorno ad ipotesi maturazioniste ed a processi cognitivi differenziati tra apprendenti precoci e tardivi. Ancora più importante è il fatto che l'accento sia stato messo sui risultati dell'appropriazione delle lingue sul lungo termine ed in contesto naturale (cioè di migrazione) che in generale mostrano un vantaggio degli apprendenti precoci su quelli tardivi. È tuttavia necessario operare delle distinzioni e discutere questi risultati alla luce di due punti: il primo concerne i fattori concomitanti agli effetti dell'età la cui influenza non può essere ignorata, mentre il secondo concerne gli effetti differenziati dell'età in funzione del dominio linguistico. Questi due punti saranno discussi brevemente qui di seguito e saranno seguiti da qualche riflessione sulle situazioni di appropriazione (immersione in una regione dove si parla la lingua-obiettivo vs. contesto scolastico).

2.3.1. Fattori socio-psicologici

Se numerosi studi hanno investigato i vantaggi dei bambini sugli adulti in termini di livello raggiunto in contesto naturale, postulando delle differenze maturazionali o legate allo sviluppo della L1, altri hanno messo in luce dei fattori concomitanti all'età che possono avere un potere esplicativo. Quindi, per esempio, negli studi in contesto naturale, è necessario prendere in considerazione il numero di anni di residenza, l'istruzione in L2 (in particolare se i bambini sono scolarizzati in L2 mentre i loro genitori non lo sono) e la frequenza d'uso della L1. Più rilevante per i nostri propositi è il fatto che bisogna prendere in considerazione anche la quantità e la qualità dell'esposizione, come

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

pure la motivazione ad apprendere la lingua-obiettivo. Ci soffermeremo brevemente su questi due punti, che sono anche una parte inerente alle discussioni relative all'insegnamento delle lingue in classe.

Per quanto riguarda l'esposizione alla L2, essa non solo influisce sul livello di competenza indipendentemente dall'età al momento dell'appropriazione (Birdsong & Molis, 2001, p. 247), ma anche la sua qualità sembra svolgere un certo ruolo. In questo senso, il fatto che i bambini sono spesso esposti a un input più diversificato e sono in contatto con un maggior numero di parlanti della lingua-obiettivo in diversi contesti (Flege, 1987, p. 168) può in parte spiegare il loro apprendimento migliore sul lungo termine. Secondo Flege (1987) il discorso rivolto ai bambini è in generale più adattato al livello del bambino rispetto al discorso rivolto agli adulti migranti ed interviene in situazioni di gioco che rendono il discorso più comprensibile in funzione del contesto (Abu-Rabia & Kehat, 2004, p. 78-79; Flege et al., 2006). D'altronde questo input più variegato può essere collegato ad un fattore di motivazione ad apprendere la lingua-obiettivo, noto per avere un'influenza sul risultato dell'apprendimento (Dörnyei & Ushioda, 2009; Oxford & Shearin, 1994) e spiegare perché i bambini sono spesso più motivati degli adulti ad apprendere la L2. Queste differenze in termini di motivazione potrebbero inoltre essere spiegate dalla tendenza degli adulti a sentirsi scoraggiati di fronte alle difficoltà di apprendimento, come rileva per esempio Flege (1987) per la fonologia:

Adults might become more easily discouraged regarding their L2 progress than children because the "tolerance region" for adults' production of sounds is narrower than for children's, because adults are more able than children to note their own divergences from L2 phonetic norms, or both. (Flege, 1987, p. 170)

Integrando una componente motivazionale ed attitudinale, Genesee (1978), postula una "purezza affettiva" degli apprendenti precoci, che gli permette di avvicinarsi alla L2 senza a priori negativi:

Young children [...] are thought to be naïve, willing recipients of the learning experience. Older students, on the other hand, are felt to have had experiences or to have formed attitudes which might jeopardize learning, especially second language learning, which is highly loaded with personal and political significance. (Genesee, 1978, p. 147)

D'altra parte queste differenze motivazionali potrebbero vedersi rinforzate da quello che alcuni teorici dell'acquisizione di L2 ispirati dalla psicologia freudiana, hanno definito la *ego-permeability* (Guiora, 1972), in riferimento ai diversi gradi di flessibilità e di adattabilità dell'identità (linguistica) di un individuo. Come discusso da Singleton & Ryan (2004, p. 168), Guiora applica la sua idea sia all'acquisizione della pronuncia della L2 sia all'acquisizione di un L2 in generale, spiegando così la (presunta) superiorità del bambino. Tuttavia, dato che non ci sono studi empirici che operazionalizzano questo concetto, la questione di sapere in che misura questi diversi gradi di rigidità della personalità influiscono sull'acquisizione di una L2 resta aperta. Questa ipotesi va d'altronde collegata alla nozione di filtro affettivo introdotta da Krashen (Krashen & Terrell, 1983; Krashen, 1981b; Krashen, 1982 tra gli altri) e che, secondo lui, potrebbe spiegare le differenze tra bambini ed adulti in termini di livello massimo raggiunto in L2:

While the filter may exist for the child second language acquirer, it is rarely, in natural informal language acquisition situations, high enough to prevent nativelike levels of attainment. For the adult it rarely goes low enough to allow nativelike attainment. (Krashen, 1985, p. 13)

Un ultimo punto che potrebbe contribuire alla spiegazione della bassa motivazione è che gli adulti raggiungono in modo relativamente rapido un livello di padronanza della L2 che gli permette di funzionare con dei sistemi di interlingua semplici ma efficaci (Klein & Perdue, 1997). Dotato di questo tipo di competenza considerato sufficiente, l'apprendente adulto può limitare il proprio investimento nell'apprendimento e

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

di conseguenza il suo livello di competenza si arresta. Qualunque siano le ragioni della perdita di motivazione ad apprendere le lingue nell'adulto (e nell'adolescente), questo fattore dovrebbe essere preso in considerazione negli studi sugli effetti dell'età sull'appropriazione delle lingue, sia in contesto naturale sia in contesto guidato, come discuteremo nel prossimo capitolo.

2.3.2. Domini linguistici ed effetti dell'età

Oltre ai fattori psicosociali, i ricercatori – indipendentemente dai loro paradigmi teorici ed empirici – si sono anche confrontati al fatto che gli effetti dell'età dipendono dal dominio linguistico investigato dato che certi domini sono più difficili da acquisire rispetto ad altri per gli apprendenti tardivi (si vedano, per esempio, i risultati differenziati in base al dominio linguistico ottenuti da Flege et al., 1999). Già negli studi sullo sviluppo tardivo della L1 erano state notate delle differenze tra i diversi domini linguistici. Per esempio, nel caso di Genie, le difficoltà osservate da Curtiss (1977) riguardavano più la sintassi e la morfologia che gli altri domini linguistici (in particolare, il suo sviluppo lessicale era veloce, se comparato allo sviluppo linguistico normale della L1). Anche nella L2 lo sviluppo lessicale e semantico sembra a priori meno difficile per gli apprendenti tardivi rispetto ad altri aspetti, come la sintassi ed in parti-

colare la fonetica⁷ (Newport, 2002, p. 738).

Questi effetti differenziati dell'età in relazione al dominio linguistico hanno due conseguenze principali illustrate qui di seguito.

Rischio di sopravvalutazione dei risultati degli studi: i ricercatori ed il pubblico devono fare attenzione ai rischi di trasporre i risultati di studi concernenti un certo dominio linguistico (per esempio l'acquisizione del sistema fonologico della lingua-obiettivo) ad altri domini linguistici per i quali gli effetti dell'età sono diversi, o di generalizzare questi risultati all'apprendimento delle L2 in generale.

7 | Gli aspetti fonetici sembrano d'altronde particolarmente problematici in L2, più di tutti gli altri domini linguistici. Infatti la fonologia sembra così difficile da acquisire che risulta problematica anche per gli apprendenti precoci (Flege et al., 2006, p. 14). Per spiegare queste difficoltà nell'appropriazione del sistema fonologico della lingua-obiettivo sia in termini di percezione delle differenze fonemiche sia di produzione (cioè di articolazione) dei fonemi acquisiti, sono state proposte diverse spiegazioni: le spiegazioni sensorio-motrici, che postulano che con l'età i parlanti sperimentano delle difficoltà nella percezione delle differenze fonemiche e soprattutto nell'articolazione adeguata dei fonemi a causa della maturazione delle funzioni cerebrali extralinguistiche; le spiegazioni legate alle differenze procedurali, secondo le quali alcuni domini (linguistici) sono appropriati in modo più implicito rispetto ad altri domini (Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999; Miralpeix, 2006); le spiegazioni psicosociali, secondo le quali l'accento in L2 può essere collegato a delle questioni identitarie (si veda De Houwer, 2014, per una discussione in proposito), e le spiegazioni legate allo sviluppo della L1 secondo le quali più le categorie fonemiche della L1 sono integrate, più esse attirano i fonemi della L2: "L1 phonetic categories become more robust through childhood [...], they become stronger 'attractors' of L2 vowels and consonants" (Flege et al., 2006, p. 3). Secondo quest'ultima ipotesi, l'abilità di appropriarsi del sistema fonologico della L2 resta intatta per tutta la vita, ma tale appropriazione è resa più difficile dalla stabilizzazione delle categorie fonetiche della L1. Una volta stabilizzate ed interiorizzate tali categorie, l'apprendimento e quindi la percezione/produzione di altri fonemi è reso più difficile (Flege et al., 1999; Fullana, 2006). In questo senso, gli aspetti fonologici costituirebbero una difficoltà maggiore rispetto ad altri domini linguistici perché le differenze fonemiche tra le lingue sono più sottili di quelle lessicali o morfosintattiche, e quindi più difficili da acquisire. Quest'ultimo punto sembra d'altronde corroborato dal fatto che i fonemi più simili tra due lingue sono quelli più difficili da imparare per gli apprendenti della L2 rispetto ai fonemi completamente diversi (Grosjean & Li, 2012; MacWhinney, 2004).

Capitolo 2

Età ed appropriazione delle lingue – Teorie e ipotesi

Formulazione di ipotesi più precise: alla luce delle differenze tra domini linguistici, le ipotesi maturazioniste o legate allo sviluppo della L1 non possono essere verificate empiricamente senza formulazioni più minuziose. Così, per quanto concerne, per esempio, l'ipotesi di un periodo critico, alcuni autori hanno postulato dei periodi critici solo per alcuni domini linguistici (Bahrick, Hall, Goggin, Bahrick & Berger, 1994; Scovel, 1988), mentre altri hanno postulato dei periodi critici con dei limiti temporali differenziati in base ai domini linguistici (per esempio Weber-Fox & Neville, 1996).

2.4. Età ed appropriazione delle lingue: dal contesto naturale a quello scolastico

Come abbiamo già sottolineato, le diverse ipotesi che postulano degli effetti dell'età biologica sull'apprendimento rispondono a paradigmi orientati ad investigare i vantaggi dei bambini sugli adulti *sul lungo termine ed in contesto naturale*. Tuttavia, come hanno notato diversi autori (si veda la sintesi presente già in Krashen et al., 1979, e la discussione di Newport, 2002), sul breve termine, cioè per quanto riguarda la velocità di apprendimento, i risultati sono piuttosto favorevoli agli adulti ed agli adolescenti, che mostrano una capacità di appropriarsi delle strutture specifiche in modo più veloce e più efficace, come accade, d'altronde, per numerosi altri apprendimenti non linguistici. Quindi, in contesto naturale gli apprendenti tardivi sono più efficaci nell'appropriazione della lingua-obiettivo durante i primi mesi (si veda, tra gli altri, Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978), dopo di che, gli apprendenti precoci li superano e conservano il loro vantaggio sul lungo termine.

Nel resto di questa rassegna della letteratura ci concentreremo sugli studi in contesto scolastico, con il fine di mettere in evidenza i vantaggi e gli svantaggi rispettivi degli apprendenti precoci e tardivi. Un apprendimento precoce in ambito scolastico garantisce un livello

più alto sul lungo termine come nell'apprendimento precoce in contesto naturale? Si osserva di nuovo un vantaggio iniziale degli apprendenti tardivi in termini di velocità di apprendimento? Se sì, a partire da quanti anni di apprendimento gli apprendenti precoci raggiungono gli apprendenti tardivi? Queste questioni animeranno il prossimo capitolo, costituito da una panoramica di studi concernenti il contesto scolastico. I prossimi paragrafi di questa rassegna della letteratura si concentrano sulla ricerca condotta sull'insegnamento esplicito delle lingue straniere come materia di un curriculum scolastico. In effetti, questa situazione è ancora lo scenario più comune nell'insegnamento ed apprendimento delle lingue straniere e spiega perché non ci sono ancora molti studi sulla relazione tra i metodi immersivi o il CLIL (*content and language integrated learning*) e le varie età di inizio. Discuteremo i risultati rilevanti in 4.1.3.

3 Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

Nella continuazione di questo lavoro, esporremo i risultati empirici degli studi che investigano gli effetti dell'età d'inizio dell'istruzione sull'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico. I risultati degli studi in contesto scolastico saranno in alcuni casi completati e discussi in funzione dei risultati degli studi di riferimento in contesto non guidato. Come abbiamo già sottolineato sopra, un vantaggio degli apprendenti precoci sugli apprendenti tardivi è stato osservato a più riprese *sul lungo periodo* ed in *contesto naturale*, vantaggio per il quale sono state offerte diverse spiegazioni teoriche. Tuttavia, sul breve periodo, cioè in termini di *velocità di apprendimento* e soprattutto *in contesto scolastico*, questo vantaggio degli apprendenti precoci è lungi dall'essere confermato, come vedremo nelle prossime sezioni di questo capitolo.

Benché possa sembrare evidente, è necessario ricordare che le situazioni naturali e scolastiche presentano delle grandi differenze, ragione per cui i risultati di un tipo di studi non possono essere estesi all'altro, come è invece spesso accaduto. Possiamo quindi citare le particolarità dell'apprendimento delle lingue in contesto scolastico, come, per esempio, il tempo d'esposizione (spesso limitato a qualche ora settimanale e durante le quali la lingua-obiettivo non è neanche il mezzo di comunicazione principale), il fatto che gli apprendenti sono in generale confrontati a un solo parlante con un livello di competenza elevato nella lingua-obiettivo (l'insegnante) ed il fatto che gli altri parlanti (altri studenti) cui sono esposti, non presentano un alto livello di competenza. Ritorniamo su questi punti nel prossimo capitolo.

3.1. Panoramica degli studi

Nei prossimi sottoparagrafi esporremo i principali e più recenti studi che hanno investigato gli effetti dell'età d'inizio dell'istruzione sull'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico (in termini di velocità di apprendimento e di livello linguistico raggiunto

al momento della raccolta dei dati, distinzione che sarà ripetuta all'inizio di ogni sottoparagrafo, per evitare confusione). Siccome il dominio linguistico sembrerebbe esercitare un influsso, abbiamo scelto di presentare gli studi in funzione della competenza mirata, cominciando dai test di competenza globale, seguiti dagli aspetti morfosintattici e fonetici. Infine, esporremo i principali risultati riguardo gli atteggiamenti, la motivazione e le differenze legate all'età in termini di strategie. Per una visione d'insieme, i diversi studi esposti sono ripresi nella tabella 1, pagina 38.

3.1.1. Competenza globale

Distinguiamo gli studi che si concentrano sulla competenza globale in L2 da quelli che hanno come dominio di ricerca aspetti specifici come la grammatica o la pronuncia, e che saranno trattati nei prossimi sottoparagrafi. Come sottolineato nel capitolo 1, esistono diverse possibili misure della competenza globale, come, per esempio, le autovalutazioni della competenza, l'uso di cloze test o la valutazione delle competenze nell'interazione verbale e/o scritta nella lingua-obiettivo. Per quanto ne sappiamo, l'autovalutazione delle competenze è una tecnica che non è mai stata utilizzata in ambito scolastico, benché sia stata oggetto di diversi studi di riferimento in contesti non guidati (si pensi, in particolare, alle analisi dei dati dei sondaggi da parte di Bialystok & Hakuta, 1999; Chiswick & Miller, 2008; Hakuta et al., 2003). Altre misure, come i cloze test e le produzioni scritte e orali, invece, sono state ripetutamente usate in ambito scolastico. Gli studi in questione saranno esposti nelle pagine seguenti, a cominciare dalle ricerche che hanno misurato il livello raggiunto in L2, per seguire con gli studi che si concentrano sulla velocità di apprendimento.

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

3.1.1.1. Livello raggiunto in L2

| | |
|-----------------------------------|---------|
| età d'inizio dell'istruzione (EI) | diversa |
| esposizione | diversa |
| età al momento del test | uguale |

Il primo studio di riferimento sul livello globale raggiunto in contesto scolastico è quello di Oller & Nagato (1974). In questo studio condotto in Giappone sono stati valutati due sistemi, e quindi gli effetti sul lungo termine di due età d'inizio dell'istruzione. I partecipanti allo studio hanno infatti cominciato l'istruzione dell'inglese sotto due curricula diversi: uno dei due gruppi ha studiato l'inglese dalla scuola primaria, l'altro ha cominciato a studiare l'inglese dalla scuola secondaria. Date queste differenze nei due sistemi, al momento della prima raccolta dei dati (durante il loro 7° anno scolastico), una parte degli apprendenti aveva appena cominciato l'insegnamento dell'inglese, mentre l'altra parte aveva già frequentato sei anni d'istruzione d'inglese. Come prevedibile, durante questa prima raccolta dei dati gli studenti con più di sei anni d'inglese al loro attivo superano gli studenti con meno di un anno di apprendimento d'inglese. Tuttavia, questa differenza tra apprendenti precoci e tardivi tende a diminuire al momento della seconda raccolta di dati (al 9° anno di scuola) fino a perdere di significatività all'11° anno. Così, secondo questo studio di Oller & Nagato (1974), il vantaggio iniziale degli apprendenti precoci è rapidamente raggiunto dagli apprendenti tardivi che al momento del loro quarto anno d'inglese mostrano una competenza globale (misurata dal cloze test) simile a quella degli apprendenti con dieci anni d'inglese al loro attivo. Gli stessi autori, come in seguito diversi ricercatori (si veda, per esempio, Larson-Hall, 2008), attribuiscono questo risultato poco incoraggiante per l'insegnamento precoce delle lingue straniere alla particolarità dei partecipanti allo studio, che è quella di essere mescolati in classi che riuniscono studenti dei due sistemi, cioè di studenti con uno scarto di sei anni d'istruzione nella lingua-obiettivo:

Since FLES [foreign language study in the elementary school] and non-FLES students are integrated into the same classes from the eighth grade on, the FLES students must mark time while the non-FLES students catch up. (Oller & Nagato, 1974, p. 18)

Questa mescolanza può essere considerata una debolezza anche per un altro studio sul livello raggiunto in L2 in funzione dell'età, questa volta nel contesto svizzero (Kalberer, 2007). In questo studio, l'autore ha investigato sia il livello raggiunto sia la velocità di apprendimento grazie ad un design composto da tre gruppi di studenti, caratterizzati da: 1) la loro età all'inizio dell'apprendimento (hanno cominciato a studiare l'inglese prima/dopo i 13 anni); 2) la loro età al momento della raccolta dei dati (13/14 anni o 15/16 anni). I test sottoposti ai diversi gruppi hanno permesso all'autore di testare la competenza globale scritta (tramite cloze test), la comprensione orale e scritta ed alcune nozioni specifiche di grammatica dopo un diverso numero di ore d'istruzione. I risultati esposti da Kalberer (2007) rendono un'immagine complessa degli effetti dell'insegnamento precoce dell'inglese lingua straniera. Sarebbe infatti che il livello di competenza ai diversi test vari in funzione del numero di anni di apprendimento per gli apprendenti precoci, ma che nel loro insieme gli apprendenti tardivi raggiungono un livello comparabile o superiore a quello degli apprendenti precoci nella maggior parte dei test, eccetto nella comprensione orale.⁸

Se la mescolanza dei livelli delle classi può essere invocata per spiegare i risultati di Oller & Nagato (1974) e di Kalberer (2007), bisogna tuttavia notare che dei risultati simili ai loro sono apparsi in altri due studi degli effetti (in termini di livello raggiunto nella L2) dell'implementazione di un insegnamento precoce delle lingue straniere in sistemi che non praticano tale mescolanza delle classi (rispettivamente

8 | Potenzialmente a causa degli effetti plafond in una delle misure della comprensione orale (si veda Kalberer, 2007: appendice 3).

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves, 1974; Burstall, 1975 e Genelot, 1997, ma anche Pfenninger, in prep., si veda 4.1.3.). Quindi Burstall et al. (1974; Burstall, 1975) hanno condotto una sperimentazione controllata dell'insegnamento del francese sin dalla scuola primaria (a partire dall'età di 8 anni) in seguito ad una riforma educativa in Inghilterra e Galles. I risultati dei diversi test effettuati alla fine della scolarità obbligatoria hanno permesso di dimostrare un effetto positivo, qualificato dall'autore come marginale, solo per la comprensione orale. Per tutti gli altri test, gli studenti che avevano cominciato il francese precocemente non hanno mostrato dei risultati migliori degli studenti che avevano cominciato il francese a 11 anni. Il secondo studio (Genelot, 1997), invece, valuta gli effetti dell'insegnamento dell'inglese sin dalle scuole primarie comparato con un insegnamento più tardivo (cioè all'inizio del college nel sistema francese, quindi a 11 anni). Genelot (1997) compara infatti i risultati ottenuti a dei test di produzione scritta, di comprensione scritta e orale svolti al termine del 1° anno del livello secondario I (a 12 anni) e al termine del 2° anno del livello secondario I (a 13 anni) da studenti che hanno cominciato l'apprendimento dell'inglese rispettivamente a 9/10 anni e a 11 anni. Dalle analisi esposte da Genelot (1997) emerge che i risultati dei test dipendono solo marginalmente dall'età d'inizio dell'apprendimento:

[L]'initiation à l'anglais conduite à l'école élémentaire n'a pas permis une amélioration des performances, au cours des deux premières années de collège, des élèves qui en ont bénéficié : leurs résultats sont, toutes choses égales par ailleurs, semblables à ceux de leur camarades qui ont débuté l'apprentissage de l'anglais à l'entrée au collège. (Genelot, 1997, p. 40)

Se i risultati di Oller & Nagato (1974), Burstall et al. (1974; Burstall, 1975) e Genelot (1997) sono poco incoraggianti, uno studio comparativo più recente ha invece mostrato un effetto positivo dell'implementazione precoce di una lingua straniera o almeno di un sistema scolastico nel quale la lingua-obiettivo è insegnata

più precocemente rispetto a un secondo sistema caratterizzato da un insegnamento più tardivo. In effetti, parallelamente a Oller & Nagato (1974) e Genelot (1997), Boyson, Semmer, Thompson & Rosenbusch (2013) hanno comparato alla stessa età i risultati di studenti usciti da due sistemi, uno con lo spagnolo sin dalla scuola materna (5/6 anni), l'altro con lo spagnolo a partire dal 5° anno della scolarità (10/11 anni), ma questa volta con una misura della competenza globale orale (interviste tra due bambini ed un esaminatore). In questo studio, al momento della prima raccolta di dati, una parte dei bambini ha sei anni d'istruzione in spagnolo al suo attivo, mentre l'altra parte solamente un anno, poi, al momento della seconda raccolta di dati (alla fine dell'8° anno, cioè all'età di 13/14 anni), rispettivamente nove e tre anni. I risultati di Boyson et al. (2013) mostrano che i bambini che hanno cominciato lo spagnolo alla scuola materna sono leggermente migliori dei bambini del sistema tradizionale in fluidità e comprensione orali alla fine del 5° anno (quindi rispettivamente dopo sei anni ed un anno). Alla fine dell'8° anno, questo vantaggio resta prominente (o si rinforza), infatti gli studenti del nuovo sistema (che hanno cominciato lo spagnolo sin dalla scuola materna) superano i bambini del sistema tradizionale.

Infine, un ultimo studio da citare è quello condotto da Muñoz (2011) con un campione di partecipanti di 30 anni, che hanno cominciato la loro istruzione della lingua-obiettivo a diverse età. Questo studio è relativamente diverso dalle altre ricerche esposte in questo capitolo, da una parte perché è l'unico che offre una visione degli effetti sul lungo termine di un apprendimento precoce o tardivo delle lingue straniere e d'altra parte perché si concentra sia sugli effetti dell'età, sia sugli effetti dell'esposizione alla lingua-obiettivo. Per quanto riguarda l'età d'inizio dell'istruzione, i risultati di Muñoz (2011) indicano abbastanza chiaramente che, sul lungo termine, essa non è una variabile esplicativa, infatti l'autrice non evidenzia dei vantaggi né per l'apprendimento precoce né per quello tardivo, ma dei risultati simili indipendentemente

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

dall'età d'inizio dell'istruzione nelle diverse misure della competenza raggiunta.⁹

3.1.1.2. Velocità di apprendimento

Numerosi altri studi hanno scelto di non selezionare i partecipanti in base alla loro età al momento della raccolta dei dati (contrariamente quindi a Boyson et al., 2013; Burstall et al., 1974; Burstall, 1975; Genelot, 1997; Kalberer, 2007; Muñoz, 2011; Oller & Nagato, 1974), ma dopo un numero simile di ore d'istruzione nella lingua-obiettivo. Tra questi citeremo Celaya, Torras & Pérez-Vidal (2001), Lasagabaster & Doiz (2003), Navés, Torras & Celaya (2003) e Torras & Celaya (2001) sulla produzione scritta o Mora (2006) e Muñoz (2003) sulla fluidità orale e Cenoz (2003) e Miralpeix (2006) per la competenza orale e scritta. Per quanto riguarda la produzione scritta, Lasagabaster & Doiz (2003) hanno condotto uno studio con tre gruppi bilingui basco-spagnolo che apprendo-

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| età d'inizio dell'istruzione (EI) | diversa |
| esposizione | uguale/simile |
| età al momento del test | diversa |

no l'inglese come prima lingua straniera¹⁰ ai quali hanno chiesto di scrivere una lettera di autopresentazione. I partecipanti sono stati tutti testati dopo un numero simile di ore d'istruzione distribuite tra i sei e gli otto anni scolastici e le loro produzioni sono state valutate con un approccio olistico (valutazione soggettiva della pertinenza, contenuto, lingua, ecc.), con un approccio basato su diversi criteri (fluidità, complessità e pertinenza) ed una descrizione del tipo di errori recensiti. I primi due assi d'analisi hanno mostrato un vantaggio per gli apprendenti tardivi, i cui testi sono stati valutati come migliori, più complessi e più pertinenti rispetto a quelli degli apprendenti più precoci; i gruppi d'età seguivano lo stesso schema nelle diverse dimensioni. Questa complessificazione crescente dei testi in funzione dell'età si ritrova inoltre messa in evidenza nell'analisi contrastiva degli errori che dimostra un'evoluzione del tipo di errori nei tre gruppi significativa del loro grado di complessità (gli apprendenti più giovani fanno più errori di ortografia, omissioni di verbi ed errori di genere e numero, mentre le produzioni degli studenti più anziani mostrano, per esempio, degli errori nell'ordine dei costituenti, da imputare alla maggiore complessità dei loro enunciati).

no l'inglese come prima lingua straniera¹⁰ ai quali hanno chiesto di scrivere una lettera di autopresentazione. I partecipanti sono stati tutti testati dopo un numero simile di ore d'istruzione distribuite tra i sei e gli otto anni scolastici e le loro produzioni sono state valutate con un approccio olistico (valutazione soggettiva della pertinenza, contenuto, lingua, ecc.), con un approccio basato su diversi criteri (fluidità, complessità e pertinenza) ed una descrizione del tipo di errori recensiti. I primi due assi d'analisi hanno mostrato un vantaggio per gli apprendenti tardivi, i cui testi sono stati valutati come migliori, più complessi e più pertinenti rispetto a quelli degli apprendenti più precoci; i gruppi d'età seguivano lo stesso schema nelle diverse dimensioni. Questa complessificazione crescente dei testi in funzione dell'età si ritrova inoltre messa in evidenza nell'analisi contrastiva degli errori che dimostra un'evoluzione del tipo di errori nei tre gruppi significativa del loro grado di complessità (gli apprendenti più giovani fanno più errori di ortografia, omissioni di verbi ed errori di genere e numero, mentre le produzioni degli studenti più anziani mostrano, per esempio, degli errori nell'ordine dei costituenti, da imputare alla maggiore complessità dei loro enunciati).

Dei risultati simili emergono da uno studio condotto nel quadro del Barcelona Age Factor

9 | Araújo et al. (2013) commentano dei dati trasversali estratti da diversi paesi europei che secondo gli autori, conducono a concludere che un inizio precoce presenta dei vantaggi nella competenza in lingua straniera per ciascuna misura (p. 24). Tuttavia è difficile valutare la pertinenza delle analisi, poiché il rapporto di Araújo et al. non offre informazioni sufficienti sulla modellizzazione statistica (in particolare per quanto concerne la questione di sapere se gli effetti dell'inizio dell'apprendimento sono ancora presenti a parità del numero di ore di contatto). Bisogna constatare che per delle ragioni metodologiche gli studi trasversali con monitoring non sono adeguati per mettere in evidenza delle causalità nei processi di apprendimento.

10 | Questo studio è parte di un progetto più vasto orientato a investigare l'effetto nei Paesi Baschi di un cambio nel curriculum quanto all'insegnamento dell'inglese. A questo studio longitudinale hanno partecipato due gruppi di studenti: alcuni avevano cominciato l'inglese a 8/9 anni ed altri avevano cominciato l'inglese a 11/12 anni. Ognuno dei sotto-progetti ha investigato lo sviluppo di una competenza specifica, a volte con dei sotto-campioni di partecipanti.

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

Project¹¹ (BAF) con dei partecipanti che imparano l'inglese in Catalogna in due sistemi diversi, alcuni hanno cominciato ad impararlo a 8 anni ed altri a 11. I dati sono stati raccolti a tre diverse riprese (dopo 200, 416 e 726 ore d'istruzione in inglese) durante le quali ai partecipanti è stato chiesto di redigere un breve testo di autopresentazione; i ricercatori hanno poi giudicato le redazioni in termini di fluidità, complessità (lessicale e grammaticale) e correttezza grammaticale. I risultati presentati da Torras & Celaya (2001) e Celaya et al. (2001) mostrano un vantaggio dell'apprendimento tardivo (cominciato a 11 anni) per la velocità di apprendimento sia dopo 200 ore sia dopo 416 ore; le produzioni di tali apprendenti ottenevano punteggi migliori nelle quattro dimensioni. Dopo 726 ore d'istruzione, per la maggioranza delle scale appare lo stesso schema, benché gli apprendenti precoci superino i tardivi su quattro di esse¹² (Navés et al., 2003).

Per la produzione orale i risultati ottenuti nel quadro del Barcelona Age Factor Project sono anch'essi simili. Uno dei sottoprogetti del BAF si è interessato specificamente alla fluidità orale dei partecipanti, cioè alla loro capacità di produrre un discorso ininterrotto, coerente, appropriato alla situazione comunicativa e creativo. A tal fine hanno effettuato diverse misure (numero di parole, di sillabe, numero e durata

delle pause, esitazioni, ecc.) a partire dai compiti di produzione orale registrati nel quadro del progetto, concentrandosi su 60 soggetti selezionati in modo casuale nei gruppi EI=8 e EI=11, dopo 726 ore d'istruzione. Come molte altre sottocomponenti del progetto, i risultati, esposti in Mora (2006), mostrano un vantaggio per gli apprendenti tardivi rispetto ai precoci nella maggior parte delle misure:

[L]ate starters significantly outperform early starters on speech rate and L1-word ratio and obtain better results on other variables such as mean length of run, speech run rate and longest fluent rate. Early starters, however, obtain higher fluency scores on clause internal silent pauses and disfluency rate. (Mora, 2006, p. 85)

Risultati simili compaiono d'altronde anche in Muñoz (2003) circa la comprensione e produzione orali (sotto forma d'interviste) in un'analisi delle prime due raccolte di dati del progetto. Invece, per la comprensione orale misurata da un test formale (scelta della figura più appropriata allo stimolo ascoltato), i risultati si rivelano non significativi, sia dopo 200 ore sia dopo 416 ore d'insegnamento.

Alla luce dei risultati di questi diversi studi nei Paesi Baschi ed in Catalogna, appare dunque che per quanto riguarda misure globali di competenza, gli apprendenti tardivi mostrano una maggiore velocità di apprendimento all'inizio dell'apprendimento (cioè dopo 200 ore) e che questo vantaggio resta significativo dopo un gran numero di ore di apprendimento (cioè 416 o 726 ore). Bisogna d'altronde notare che, a priori, queste differenze tra apprendenti precoci e apprendenti più tardivi non sono più pronunciate per gli aspetti orali o scritti della comunicazione, contrariamente a quanto lascerebbero supporre le ipotesi che postulano delle differenze procedurali (si veda 2.2.1.3.). Questo effetto simile dell'età al momento dell'inizio dell'apprendimento tra test delle competenze legate alla *literacy* e test delle competenze legate alla comunicazione interpersonale appare peraltro anche in uno studio condotto da Genoz (2003) nello stesso contesto bilingue

11 | Gli studi del Barcelona Age Factor Project (BAF) s'iscrivono in un contesto di riforma dell'insegnamento delle lingue in Spagna, cosa che ha permesso ai ricercatori di comparare dei gruppi di partecipanti in funzione sia della loro età al momento dell'inizio dell'apprendimento dell'inglese L2 sia del numero di ore di apprendimento della lingua-obiettivo. Gli studi hanno comparato i risultati di cinque gruppi di partecipanti: due gruppi principali (EI=8 e EI=11) e tre gruppi con meno partecipanti (EI=2-6 // EI=14 // EI=18 anni e oltre) nel corso di tre sedute di raccolta dei dati (dopo 200, 416 e 726 ore di apprendimento). Questo metodo di raccolta dei dati ha permesso ai ricercatori di effettuare sia delle analisi longitudinali sia delle analisi trasversali (*cross-sectional*). Ha permesso d'altronde di lavorare sull'età biologica, poiché al momento della seconda raccolta di dati il gruppo di apprendenti EI=8 aveva in media 12.9 anni, cioè la stessa età degli apprendenti EI=11 anni. Questa similitudine nelle età tra i gruppi EI=8 e EI=11 dopo 726 ore d'insegnamento è resa possibile dal fatto che il gruppo EI=11 ha ricevuto dei corsi d'inglese più intensivi rispetto al gruppo EI=8.

12 | Su un totale di 40 scale.

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

basco-spagnolo di Lasagabaster & Doiz (2003), con studenti diversi per l'età alla quale hanno cominciato l'istruzione nella lingua-obiettivo,¹³ come pure nei risultati delle analisi sulla velocità di apprendimento nel contesto svizzero esposti in Kalberer (2007).

Il vantaggio degli apprendenti che hanno cominciato la loro istruzione nella lingua straniera più tardivamente risulta anche dallo studio di Miralpeix (2006) sull'apprendimento del lessico. In tale studio il lessico è stato misurato allo scritto ed all'orale ed attraverso un cloze test in partecipanti che avevano ricevuto lo stesso numero di ore d'istruzione nella lingua-obiettivo (inglese, 726 ore), ma che avevano cominciato l'istruzione a delle età diverse (EI=8, EI=11). I risultati mostrano un vantaggio degli apprendenti tardivi nella maggioranza dei test e dei risultati simili tra i due gruppi secondo il modo di misurare il vocabolario (giochi di ruolo; interviste e produzione scritta).

3.1.2. Grammatica (sintassi e morfosintassi)

L'appropriazione degli aspetti sintattici e morfosintattici è considerata centrale nella discussione degli effetti dell'età sullo sviluppo linguistico dall'apparizione stessa del concetto di periodo critico. Ricordiamo che erano già stati messi in evidenza nella descrizione dello sviluppo linguistico dei bambini senza contatto con la lingua fino alla pubertà (si veda 2.1.1.) e per questo considerati da Lenneberg (1967) come fondamentali nella sua modellizzazione dei fondamenti biologici dell'accesso al linguaggio. Inoltre essi sono ovviamente centrali per i ricercatori che considerano le difficoltà degli apprendenti più anziani dipendenti dalla perdita di un accesso diretto alla grammatica

13 | In questo studio, gli studenti hanno partecipato a diversi test (produzione scritta, orale, comprensione scritta e cloze test) dopo 600 ore d'insegnamento; i risultati di tali test hanno anch'essi dimostrato un tasso di riuscita inversamente proporzionale all'età d'inizio dell'istruzione: gli studenti che avevano cominciato l'inglese più tardi sono stati valutati meglio rispetto agli studenti che avevano cominciato l'inglese prima.

universale (si veda 2.1.2.). Da questa posizione primordiale degli aspetti grammaticali nella discussione del fattore età sono risultati diversi studi in contesto non guidato (tra gli altri DeKeyser, Alfi-Shabtay & Ravid, 2010;¹⁴ DeKeyser, 2000, e Johnson & Newport, 1989; 1991) e, recentemente, anche in contesto scolastico. Nella continuazione di questo sottoparagrafo esporremo i principali studi in contesto guidato, cominciando dalle ricerche che hanno misurato il livello raggiunto in L2 da dei partecipanti istruiti sotto diversi sistemi.

3.1.2.1. Livello raggiunto in L2

| | |
|---|---------|
| Per investigare gli effetti dell'età sull'apprendimento d'inizio dell'istruzione (EI) | diversa |
| esposizione | diversa |
| età al momento del test | uguale |

dimento della grammatica e delle distinzioni fonemiche della lingua-obiettivo, Larson-Hall (2008) ha condotto una ricerca su 200 studenti giapponesi che avevano cominciato a studiare l'inglese o alla scuola secondaria all'età di circa 12-13 anni (n=139), dove l'inglese è obbligatorio, o prima (in media a 8,3 anni) in scuole private (n=61). Al momento dello studio, i partecipanti hanno circa 19 anni e dunque rispettivamente sei e nove anni di apprendimento dell'inglese al loro attivo. I test somministrati ai partecipanti allo studio sono di due tipi (giudizi di grammaticalità e compiti di discriminazione fonemica) e sono accompagnati da un questionario che include delle domande sull'atteggiamento verso l'apprendimento delle lingue in generale e dell'inglese in particolare. Larson-Hall (2008) rileva nei suoi dati un vantaggio degli apprendenti precoci per i giudizi di grammaticalità ma non per la discriminazione fonemica (ritorneremo su questo punto in 3.1.3.). Un'al-

14 | Consigliamo al lettore interessato la discussione dei risultati di Dekeyser, Alfi-Shabtay & Ravid (2010) fatta da Vanhove (2013).

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

tra questione interessante è che l'autrice ha condotto delle analisi sugli effetti del numero d'ore di esposizione (calcolato come somma delle ore di corso, delle ore passate a fare dei compiti e delle ore passate a studiare l'inglese al di fuori del corso scolastico) che le hanno permesso di mettere in luce degli effetti differenziati in funzione dell'età e dell'esposizione: gli apprendenti tardivi ottengono in effetti dei risultati superiori dopo 800 ore di apprendimento, mentre gli apprendenti precoci sono migliori dopo 1833 e 2000 ore (Larson-Hall, 2008, p. 53).

I risultati di Larson-Hall (2008) non sono tuttavia confermati da uno studio nel contesto scolastico svizzero che impiega la stessa metodologia dei giudizi di grammaticalità. Pfenninger (2011; 2012) ha infatti condotto uno studio per investigare gli effetti dell'età d'inizio dell'apprendimento dell'inglese in una scuola secondaria del cantone di Zurigo. In questo studio venivano testate le conoscenze morfosintattiche (produzione e giudizi di grammaticalità) di due gruppi di partecipanti. Uno dei gruppi (n=100) era costituito da studenti con cinque anni e sei mesi di apprendimento dell'inglese al loro attivo al momento dei test, mentre il secondo gruppo (n=100) aveva cominciato l'inglese sei mesi prima. I risultati esposti nei due articoli non mostrano dei chiari vantaggi per gli studenti che avevano studiato più a lungo l'inglese ed i due gruppi si sono comportati in modo relativamente simile sulla media dei test. Bisogna notare, come peraltro rileva l'autrice, che questi risultati possono potenzialmente essere spiegati dal fatto che, alla scuola primaria, gli insegnanti vengono incoraggiati ad insegnare la lingua straniera in modo implicito, lasciando l'insegnamento esplicito della grammatica per la scuola secondaria; pertanto i due gruppi avevano al loro attivo lo stesso numero di ore d'insegnamento esplicito della grammatica che era l'oggetto del test.

3.1.2.2. Velocità di apprendimento

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| età d'inizio dell'istruzione (EI) | diversa |
| esposizione | uguale/simile |
| età al momento del test | diversa |

Anche per investigare la velocità di apprendimento degli apprendenti (precoci e tardivi) sono stati usati dei test di giudizio della grammaticalità, per esempio nel contesto basco-spagnolo. Nel suo studio su apprendenti che avevano cominciato l'inglese a 11/12 anni ed apprendenti che avevano cominciato a 8/9 anni, Mayo (2003) ha messo in evidenza un vantaggio degli apprendenti più anziani sugli apprendenti precoci, nonostante un numero di ore d'istruzione simile (in questo caso, 594 ore). Nello stesso contesto, Ruiz de Zarobe (2005) ha ottenuto risultati simili per quanto riguarda l'omissione del pronome soggetto in inglese. In basco ed in spagnolo, infatti, il pronome soggetto non è obbligatorio, diversamente dall'inglese, che richiede quindi un apprendimento specifico. I risultati di Ruiz de Zarobe (2005), in particolare in un compito di produzione scritta, mostrano che gli apprendenti più anziani (EI=11) padroneggiano più rapidamente questo aspetto grammaticale dell'inglese rispetto agli apprendenti che hanno cominciato l'istruzione della lingua-obiettivo a 4 e 8 anni e dopo uno stesso numero di anni d'insegnamento.

Questo vantaggio degli apprendenti più anziani emerge anche dai risultati di Muñoz (2006a) sull'ordine d'acquisizione delle strutture grammaticali. Muñoz (2006a) infatti ha analizzato le produzioni orali dei partecipanti al Barcelona Age Factor Project in termini di progressione nel padroneggiamento dei diversi aspetti grammaticali (plurale, articoli, tempi verbali, ecc. grazie a ciò ha potuto mettere in evidenza il fatto che gli apprendenti precoci e tardivi seguono lo stesso ordine di acquisizione delle strutture grammaticali ma ad un ritmo di apprendimento più rapido per gli apprendenti più anziani. Bisogna notare che questo vantag-

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

gio degli apprendenti più anziani si ritrova in particolar modo nelle prime fasi dell'apprendimento (dopo 200 ore). Un risultato simile appare anche in Álvarez (2006) che, nel quadro del medesimo progetto, ha analizzato le produzioni orali dei partecipanti in termini di fasi di sviluppo narrativo; anche lei ha evidenziato un vantaggio per gli apprendenti tardivi, in particolare adulti¹⁵ le cui produzioni orali sono state valutate come più ricche e complesse di quelle degli altri gruppi.

3.1.3. Fonologia

Se per la fonologia gli studi in contesti di apprendimento non guidati si sono spesso concentrati sulla ricerca di parlanti con un accento così simile a quello dei nativi da renderli indistinguibili da questi ultimi (per esempio Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Birdsong, 2003; Bongaerts, 1999; Flege et al., 1999), questa ricerca di parlanti (quasi) nativi nel contesto scolastico sarebbe inutile ed inadeguata agli obiettivi scolastici. Pertanto, gli studi passati in rassegna qui di seguito concernono la capacità di distinguere dei fonemi della L2 e l'accento degli apprendenti (valutato, come negli studi che investigano l'autenticità, dai parlanti nativi, ma stavolta allo scopo di valutare la marcatezza del loro accento).

Per esempio, nel quadro del Barcelona Age Factor Project, uno dei sottoprogetti si è interessato all'accento ed alla capacità di distinguere i fonemi della lingua-obiettivo attraverso dei compiti di discriminazione fonemica e di ripetizione delle parole valutate in termini di accento dai parlanti nativi (risultati esposti in Fullana, 2006). Nello studio compare lo stesso campione di studenti degli altri sottoprogetti del BAF, ma con un'attenzione particolare ai partecipanti che hanno cominciato l'inglese a 8 e 11 anni. I risultati hanno permesso di mettere in evidenza, per i due compiti, un effetto dell'età

al momento dell'inizio dell'apprendimento ed un effetto del numero di ore d'istruzione per gli apprendenti precoci (EI=8). Infatti, i risultati nel compito di discriminazione fonemica mostrano uno svantaggio degli apprendenti precoci in comparazione agli altri; gli apprendenti precoci ottengono dei punteggi significativamente inferiori agli altri gruppi dopo 200 e 416 ore d'istruzione. Tuttavia, essi recuperano il loro ritardo dopo 726 ore e diventano anche leggermente migliori degli altri. Per quanto riguarda i compiti di produzione, si osserva la stessa tendenza, ma questa volta senza differenze significative: le produzioni dei bambini che hanno cominciato l'inglese a 8 anni sono infatti giudicate come leggermente più marcate in termini di accento rispetto a quelle dei bambini che hanno cominciato a 11 anni.

Risultati simili a questi, in favore dei bambini che apprendono l'inglese più tardi, appaiono anche in uno studio nel contesto basco, persino comparando agli altri due gruppi (EI=8, EI=11) un altro gruppo di studenti che hanno cominciato l'apprendimento a 4 anni. In questo studio di García Lecumberri & Gallardo (2003), i tre gruppi di apprendenti sono stati testati dopo sei anni d'istruzione dell'inglese alla scuola dell'obbligo (i bambini hanno rispettivamente 9-11 anni, 13-15 anni e 16-18 anni al momento dello studio) nella percezione fonemica e nelle produzioni orali giudicate da parlanti nativi per quanto riguarda l'accento e l'intelligibilità. Ciò ha permesso agli autori di mettere in luce un effetto dell'età sui risultati: gli apprendenti che hanno cominciato l'inglese più tardi (11 anni) erano giudicati come più intelligibili e con un accento meno pronunciato rispetto agli altri due gruppi. La discriminazione fonemica segue esattamente lo stesso schema: gli apprendenti tardivi distinguono meglio le coppie di suoni rispetto agli apprendenti più precoci.

Riguardo a questi due studi bisogna notare che, poiché gli apprendenti sono stati giudicati in termini di accento sulle loro produzioni orali, è da temere un effetto dell'età al momento del test. Ciò può aver influenzato la valutazione dei giudici, in particolare per l'intelligibilità; i partecipanti più anziani potevano costruire più

15 | Si veda la nota a piè di pagina n. 11 riguardante il campione del Barcelona Age Factor Project.

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

facilmente una produzione più fluida, come rilevano gli stessi autori dello studio nel contesto basco:

[T]heir cognitive maturation [...] allows them to use other communication strategies and a more fluent delivery, which compensate for their accent and make them easier to understand. (García Lecumberri & Gallardo, 2003, p. 129)

Tuttavia bisogna notare che, nel contesto giapponese, i risultati di Larson-Hall (2008) tendono a sostenere un insegnamento precoce per i compiti di discriminazione fonemica cui sono stati confrontati tutti gli studenti. In effetti, in alcune analisi per gruppi, l'autrice rileva un effetto di gruppo a vantaggio degli apprendenti precoci, in particolare dopo 1300, 1555, 1833 e 2000 ore di contatto con l'inglese (Larson-Hall, 2008, p. 54). Questa differenza tra lo studio di Larson-Hall (2008) e le varie ricerche spagnole potrebbe potenzialmente risultare dalla differenza nel numero di ore d'istruzione, che va da un massimo di 800 ore per gli studi spagnoli ad un massimo di 2000 ore, contando l'esposizione scolastica ed extrascolastica, per lo studio di Larson-Hall (2008); questa differenza di input rende difficile la comparazione.

3.1.4. Motivazione ed atteggiamenti

Chi si oppone all'ipotesi di un periodo critico ha spesso fatto riferimento alle differenze motivazionali come esplicative del successo dei bambini nell'appropriazione delle lingue in contesto non guidato e sul lungo termine (si veda 2.2.1.1.). Questo effetto della motivazione e degli atteggiamenti positivi emerge da diversi studi sull'acquisizione della L2 in contesto naturale (per esempio Birdsong, 2003; Moyer, 2004), ma bisogna notare che la motivazione ad apprendere la lingua straniera non è da sola esplicativa del livello di competenza raggiunto, né lo è più di altri fattori. Come rileva per esempio Birdsong (2003) dai risultati del suo studio, se tutti i partecipanti che hanno raggiunto un

livello di competenza indistinguibile da quello nativo possono essere considerati come altamente motivati, non è per questo vero il contrario (i partecipanti altamente motivati non raggiungono tutti un livello di competenza elevato). Nel contesto scolastico, diversi studi hanno investigato il livello di motivazione in funzione dell'età ed il legame tra motivazione ed apprendimento effettivo. Nelle sottosezioni seguenti ne presenteremo una panoramica.

Tra le ricerche sui legami tra età ed appropriazione delle lingue straniere sopra passate in rassegna numerosi studi hanno investigato la motivazione come fattore esplicativo dei risultati. Citeremo, per esempio, la vasta ricerca di Burstall et al. (1974; Burstall, 1975) sull'insegnamento del francese in Inghilterra e Galles. Ricordiamo che questo studio non ha permesso di mettere in luce delle differenze in termini di livello raggiunto tra apprendenti che hanno cominciato l'apprendimento del francese alla scuola primaria ed apprendenti che hanno cominciato più tardi. D'altro canto, in uno studio sul livello di motivazione di questi studenti, l'autrice ha messo in evidenza un effetto dell'apprendimento precoce in termini di atteggiamento nei confronti della lingua-obiettivo: gli studenti che hanno cominciato il francese all'età di 8 anni erano più motivati ad impararlo all'età di 16 anni rispetto a quelli che avevano cominciato ad 11 anni. Tali risultati tuttavia sono stati contraddetti da quelli di Larson-Hall (2008), che nel suo studio su alcuni giapponesi che avevano imparato l'inglese più o meno precocemente, non ha rilevato differenze tra apprendenti precoci (8 anni) e tardivi (12 anni) riguardo agli atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue in generale e dell'inglese in particolare al momento della raccolta dei dati (cioè all'età di 19 anni per tutti i partecipanti).

Anche Cenoz (2003) ha investigato in parallelo velocità di apprendimento e livello di motivazione degli studenti ad imparare la lingua-obiettivo. Nel suo studio degli effetti dell'età sull'apprendimento dell'inglese nei Paesi Baschi, esposto sopra (si veda 3.1.1.2.), Cenoz (2003) si è infatti interessato al livello di motivazione degli studenti ad imparare l'in-

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

glesi, come pure ai loro atteggiamenti rispetto all'inglese, lo spagnolo ed il basco. Secondo i risultati esposti brevemente nel suo articolo, gli apprendenti più giovani (che hanno cominciato l'inglese alla scuola materna) sono i più motivati ad imparare la lingua-obiettivo, seguiti dagli apprendenti che hanno cominciato l'inglese a 8 anni e 11 anni (questi ultimi due gruppi non mostrano differenze significative). Cenoz (2003) collega questa perdita di motivazione alle differenze pedagogiche tra la scuola primaria e secondaria: gli atteggiamenti sono più positivi all'inizio dell'insegnamento, quando l'accento è posto sull'oralità e su una metodologia attiva rispetto a quando interviene l'insegnamento della grammatica e del vocabolario (Cenoz, 2003, p. 90).

Questo effetto della pedagogia sul livello di motivazione concorda con i risultati dell'Early Language Learning in Europe Project (ELLiE)¹⁶ che ha investigato longitudinalmente le pratiche didattiche delle lingue alle scuole primarie in sei paesi. Secondo gli autori, si assiste infatti ad una diminuzione del livello di motivazione con l'aumento dell'età, che può essere legato a dei fattori sociali e pedagogici:

As the learning task becomes harder, some children lose interest, become more anxious, or are influenced increasingly by peer and societal pressure to perceive FLL as unimportant and not enjoyable. (Enever, 2011, p. 149)

Per le ricerche il cui oggetto principale è la motivazione e le sue diverse componenti legate all'età, citeremo uno studio del Barcelona Age Factor Project che ha investigato sia il livello di motivazione sia le ragioni invocate dagli studenti per giustificare il loro (dis)interesse per l'apprendimento della lingua-obiettivo. Il cam-

pione è lo stesso usato per gli altri sottoprogetti del BAF e costituisce dunque un'immagine interessante, poiché mette in luce gli effetti del numero di ore d'istruzione, dell'età biologica e dell'età al momento dell'inizio dell'apprendimento. La motivazione degli studenti è stata misurata da due domande, una a risposta chiusa ("Do you like learning English?") ed un'altra aperta ("Why?"), le cui risposte sono state poi classificate in otto categorie ispirate dalla letteratura sugli aspetti motivazionali dell'apprendimento delle lingue straniere (per una descrizione più precisa di queste otto categorie, si veda Tragant, 2006, p. 248-250). I risultati dello studio mostrano un aumento della motivazione in concomitanza della raccolta dei dati ed indipendentemente dall'età iniziale (E1=8, 11, 18+). In particolare, la motivazione degli studenti aumenta all'ingresso nella scuola secondaria e rimane stabile fino alla sua fine. L'analisi delle risposte alla domanda aperta permette di raffinare questo risultato, poiché esse mostrano delle differenze nel tipo di motivazione. In particolare, i bambini più piccoli sembrano più (de)motivati dalla *situazione di apprendimento*, mentre i più grandi danno delle risposte che dimostrano una motivazione più *estrinseca e strumentale*. Quindi, "[m]otivation seems to be stronger in secondary than in primary education, probably due to a greater awareness of the role of English worldwide as students grow older" (Tragant, 2006, p. 264).

In conclusione, il fattore più importante per la motivazione ad imparare l'inglese non è né l'età iniziale al momento dell'inizio dell'apprendimento dell'inglese né il numero di ore d'istruzione, ma l'età biologica al momento della raccolta dei dati (come rivela in particolare l'analisi incrociata nei momenti di raccolta dei dati in cui i bambini dei due gruppi hanno la stessa età biologica, ma un diverso numero di ore d'istruzione), benché l'autrice constati una perdita di motivazione negli apprendenti più precoci dopo 726 ore d'istruzione:

[S]tudents who started later, and who had been studying the language for seven years, showed higher rates of motivation than those who started

16 | L'Early Language Learning in Europe Project (ELLiE) è un progetto finanziato dalla Commissione Europea e dal British Council allo scopo d'investigare le pratiche didattiche delle lingue nelle scuole primarie in Europa. Si tratta di uno studio longitudinale condotto tra il 2006 e il 2010 con team di ricerca in Inghilterra, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Spagna e Svezia, su un totale di circa 1400 bambini (tra i 170 e i 200 bambini per paese), i loro genitori, i loro insegnanti ed i direttori delle scuole.

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

at the age of 8 and had been studying the language nine years. (Tragant, 2006, p. 261)

Inoltre è interessante notare che nei diversi studi sopra citati il legame tra il livello di motivazione ed il risultato dell'apprendimento in termini di competenza raggiunta non è per forza correlato positivamente. In effetti, se i risultati di ELLiE mostrano degli effetti della motivazione in particolare sul livello di comprensione orale e sulla ricchezza lessicale nella produzione orale (Enever, 2011, p. 52), Tragant (2006) ha trovato degli effetti significativi solo nei cloze test, nei dettati e marginalmente (al momento della terza raccolta di dati, ma non oltre) nella comprensione orale nel gruppo EI=8 ed ancora più marginalmente per gli apprendenti che hanno cominciato ad apprendere l'inglese all'età di 11 anni.

3.1.5. Strategie

Un ultimo punto che ci sembra importante sottolineare in questa panoramica degli studi sul ruolo dell'età nell'apprendimento delle lingue, concerne le differenze in termini di strategie messe in luce nelle diverse ricerche. Nel loro studio sulla fluidità allo scritto di bilingui basco-spagnolo apprendenti dell'inglese, caratterizzati da età diverse, ma con le stesse ore d'istruzione, Lasagabaster & Doiz (2003) hanno notato un comportamento interessante riguardo al *code-switching*. In effetti hanno osservato che gli apprendenti più precoci avevano la tendenza a compensare i loro difetti lessicali nella lingua-obiettivo mediante dei *code-switching* verso il basco, mentre gli apprendenti tardivi mostravano piuttosto un *code-switching* verso lo spagnolo. Gli autori concludono che tali risultati tendono a far pensare che gli apprendenti più tardivi sono più coscienti della maggiore prossimità linguistica tra spagnolo e inglese rispetto al basco e l'inglese, ed usano dunque opportunamente questa strategia di *code-switching* verso la lingua più prossima.

Questa coscienza metalinguistica più pronunciata degli apprendenti tardivi emerge anche

dallo studio di Pfenninger (2011), che ha messo in evidenza una maggiore propensione di questi ultimi ad evitare le desinenze che non padroneggiano rispetto agli apprendenti precoci che tendono a usare tutte le forme possibili nella speranza di "indovinarne una":

ECLs [early classroom learners] have a greater tendency to inflect all possible forms (cf. their significantly higher overuse of irregular plural and 3PS morphemes and the proportionally more misformation and agreement errors on the 3PS), hoping some will match the target, while the LCLs [late classroom learners] are more selective, that is, they tend to omit inflections they do not know. (Pfenninger, 2011, p. 416)

I due studi citati sopra hanno messo in luce in modo fortuito delle differenze nell'uso delle strategie. Queste sono anche state l'oggetto centrale di una delle ricerche del Barcelona Age Factor Project (i.e. Tragant & Victori, 2006). In questo sottoprogetto, infatti, i ricercatori hanno domandato ai partecipanti di rispondere ad un questionario diretto a descrivere le loro pratiche, cosa che gli ha permesso di mettere in luce il fatto che gli alunni che hanno cominciato l'apprendimento dell'inglese rispettivamente a 8 e 11 anni fanno un uso diverso delle strategie, anche dopo lo stesso numero d'ore d'istruzione. Così, gli alunni del primo gruppo (EI=8 anni) sono maggiormente inclini a usare quelle che gli autori definiscono delle strategie *sociali* (domandare a un professore o ai familiari, ecc.), mentre gli studenti che hanno cominciato l'inglese più tardi usano, sin dall'inizio dell'apprendimento e con maggior frequenza, delle strategie più elaborate (analisi, classificazioni, associazioni mentali, inferenze, ecc.). Ovviamente, i risultati di Tragant & Victori (2006) non intendono descrivere le strategie realmente usate, ma le strategie che i partecipanti dicono di usare. L'uso di questa o quella strategia non può inoltre essere considerato predittivo dell'apprendimento, poiché le risposte al questionario non sono state analizzate in funzione del livello raggiunto.

La seguente tabella sinottica 1 riassume cronologicamente i principali studi esposti precedentemente.

Tabella 1 | 1/2

Riassunto cronologico dei principali studi di cui al capitolo 3.1.

| Referenza | Competenza mirata | Test | Partecipanti | Risultati principali | Matching | Osservazioni |
|---|------------------------------------|---|---|--|---|--|
| Oller & Nagato, 1974 | Competenza globale scritta | Cloze test | EI: Scuola primaria, n=51 EI: settimo anno, n=52 | Gli apprendenti tardivi recuperano il loro ritardo sugli apprendenti precoci dopo 4 anni di apprendimento (rispettivamente dopo 4 e 10 anni di apprendimento). | Stessa età al momento della raccolta dei dati | Apprendenti precoci e tardivi mischiati nelle stesse classi. |
| Burstall et al., 1974; Burstall, 1975 | | Test di lingua (non precisato) Motivazione ed atteggiamenti verso l'apprendimento della lingua-obiettivo | EI=8 EI=11 In totale, n=17.000 | Alla fine della scuola dell'obbligo, gli studenti che hanno cominciato a 8 anni hanno dei risultati simili a quelli che hanno cominciato ad apprendere la lingua-obiettivo a 11 anni in tutti i test eccetto nella comprensione orale, dove gli apprendenti precoci superano quelli tardivi. Tuttavia all'età di 16 anni gli apprendenti precoci restano più motivati per l'apprendimento della lingua-obiettivo rispetto agli apprendenti tardivi. | Stessa età al momento della raccolta dei dati (longitudinale, fino alla fine della scolarità obbligatoria) | |
| Genelot, 1997 | Competenza globale orale e scritta | Produzione scritta / Comprensione scritta / Comprensione orale | EI=9/10, n=1.000 EI=11, n=500 | Livello simile tra studenti che hanno cominciato l'apprendimento della lingua-obiettivo alla scuola primaria e studenti che hanno cominciato l'apprendimento della lingua-obiettivo più tardi. | Stessa età al momento della raccolta dei dati (1 ^a raccolta: 12 anni; 2 ^a raccolta: 13 anni) | |
| Torras & Celaya, 2001 <i>BAF Project</i> | Competenza globale scritta | Redazione scritta (lettera) | EI=8, n=42 EI=11, n=21 | Dopo lo stesso numero di ore d'istruzione, i testi degli apprendenti tardivi sono valutati meglio in termini di fluidità, complessità lessicale e grammaticale e correttezza grammaticale rispetto ai testi degli apprendenti precoci. | Stesso numero di ore d'istruzione (T1=200; T2=416) Stessa età al momento di una delle raccolte di dati (12 anni) | Un'analisi dei testi prodotti in L1 sarebbe stata utile per verificare che i risultati non riflettono un miglioramento della competenza scritta in generale (non legato al livello della L2). |
| Celaya et al., 2001 <i>BAF Project</i> | Competenza globale scritta | Redazione scritta (lettera) | EI=8, n=416 EI=11, n=123 | Dopo lo stesso numero di ore d'istruzione, i testi degli apprendenti tardivi hanno ricevuto delle valutazioni migliori in termini di fluidità, complessità lessicale e grammaticale e correzione grammaticale rispetto a quelli degli apprendenti precoci. | Stesso numero di ore d'istruzione (T1=200; T2=416) Stessa età al momento di una delle raccolte di dati (12 anni) | Un'analisi dei testi prodotti in L1 sarebbe stata utile per verificare che i risultati non riflettono un miglioramento della competenza scrittoria in generale (non legato al livello della L2). |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Cenoz, 2003 | Competenza globale orale e scritta | <i>Story telling</i> / Comprensione orale / Comprensione scritta / Produzione scritta / Cloze test, motivazione ed atteggiamenti verso l'apprendimento della lingua-obiettivo | EI=4 EI=8 EI=11 In totale, n=135 | Dopo lo stesso numero di ore d'istruzione, gli apprendenti tardivi ottengono punteggi migliori degli apprendenti precoci sulle diverse misure. Tuttavia, gli apprendenti più precoci sono i più motivati per l'apprendimento della lingua-obiettivo. | Stesso numero di ore d'istruzione (600) | |
| García Lecumberri & Gallardo, 2003 | Fonologia | Discriminazione fonemica / Produzioni orali valutate in termini d'accento e di intelligibilità | EI=4, n=20 EI=8, n=20 EI=11, n=20 | Dopo lo stesso numero di anni d'istruzione, gli apprendenti più tardivi svolgono meglio il compito della discriminazione fonemica e sono valutati come più intelligibili e con un accento meno pronunciato rispetto agli altri due gruppi. | Stesso numero di anni d'istruzione (6 anni) | |
| Lasgabaster & Doiz, 2003 | Competenza globale scritta | Redazione scritta (lettera) | EI=4/5, n=31 EI=8/9, n=18 EI=11/12, n=13 | Dopo un numero di ore di apprendimento simile, gli apprendenti tardivi hanno prodotto dei testi più complessi e più pertinenti rispetto agli apprendenti precoci. | Quasi lo stesso numero di ore d'istruzione (704/792/693) | Un'analisi dei testi prodotti in L1 sarebbe stata utile per verificare che i risultati non riflettano un miglioramento della competenza scritta in generale (non legato al livello della L2). |
| Mayo, 2003 | Morfosintassi | Giudizi di grammaticalità | EI=8/9, n=56 EI=11/12, n=48 | Dopo un numero di ore d'istruzione simile, gli apprendenti tardivi hanno dei risultati migliori degli apprendenti precoci. | Stesso numero di ore d'istruzione (594) | |
| Muñoz, 2003 <i>BAF Project</i> | Competenza globale orale (produzione e comprensione) | Colloqui orali / Test formale di comprensione orale | EI=8, n=46 (colloqui); n=136 (test formale) EI=11, n=34 (colloqui); n=104 (test formale) | Gli apprendenti tardivi ottengono dei risultati migliori nei test di comprensione e produzione orale sotto forma di colloqui orali. I due gruppi ottengono risultati simili nei test formale di comprensione orale. | Stesso numero di ore d'istruzione (T1=200; T2=416) Stessa età al momento di una delle raccolte di dati (12 anni) | |
| Navés et al., 2003 <i>BAF Project</i> | Competenza globale scritta | Redazione scritta (lettera) | EI=8, n=129 EI=11, n=111 | Dopo lo stesso numero di ore d'istruzione, i testi degli apprendenti tardivi hanno ricevuto delle valutazioni migliori in termini di fluidità, complessità lessicale e grammaticale e correttezza grammaticale rispetto ai testi degli apprendenti precoci. Gli apprendenti precoci superano quelli tardivi su 16 delle 40 scale impiegate. | Stesso numero di ore d'istruzione (T1=200; T2=416; T3=726) Stessa età al momento di una delle raccolte di dati (12 anni) | Un'analisi dei testi prodotti in L1 sarebbe stata utile per verificare che i risultati non riflettano un miglioramento della competenza scritta in generale (non legato al livello della L2). |

Tabella 1 | 2/2

Riassunto cronologico dei principali studi di cui al capitolo 3.1.

| Referenza | Competenza mirata | Test | Partecipanti | Risultati principali | Matching | Osservazioni |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|---|--|---|--------------|
| Ruiz de Zarobe, 2005 | Morfosintassi | <i>Story telling</i> / Redazione scritta (lettera) | EI=4/5, n=30 EI=8, n=30 EI=11, n=30 | Padronanza più rapida della coniugazione inglese (non-omissione del pronome soggetto) da parte degli apprendenti tardivi rispetto a quelli precoci. | Stesso numero di anni d'istruzione (T1=4 anni, T2=6 anni, T3=8 anni) | |
| Álvarez, 2006 <i>BAF Project</i> | Morfosintassi | <i>Story telling</i> / Colloqui orali | EI=8, n=90 EI=11, n=90 EI=18+, n=45 | Le produzioni orali degli apprendenti tardivi (in particolare degli adulti) sono state valutate come più ricche e complesse rispetto alle produzioni orali degli apprendenti precoci. | Stesso numero di ore d'istruzione (T1=200; T2=416; T3=726) Stessa età al momento di una delle raccolte di dati (12 anni) | |
| Fullana, 2006 <i>BAF Project</i> | Fonologia | Discriminazione fonemica / Produzioni orali valutate in termini d'accento | EI=8 EI=11 | Dopo 200 e 416 ore d'istruzione, gli apprendenti precoci ottengono dei punteggi inferiori a quelli degli altri due gruppi nei due test (differenze significative solo nella discriminazione fonemica), ma recuperano il loro ritardo dopo 726 ore. | Stesso numero di ore d'istruzione (T1=200; T2=416; T3=726) | |
| Miralpeix, 2006 <i>BAF Project</i> | Vocabolario | Colloqui / <i>Story telling</i> / Giochi di ruolo / Produzione scritta / Cloze test | EI=8, n=57 EI=11, n=41 | Gli apprendenti tardivi ottengono dei risultati migliori di quelli precoci nella maggior parte dei test. In altri test i risultati dei due gruppi sono simili. | Stesso numero di ore d'istruzione (726 ore) | |
| Mora, 2006 <i>BAF Project</i> | Competenza globale orale (fluidità) | <i>Story telling</i> / Colloqui orali | EI=8, n=30 EI=11, n=30 | Gli apprendenti tardivi ottengono dei risultati migliori nella maggior parte dei test. Gli apprendenti precoci ottengono migliori risultati in termini di pause e di ritmo dell'eloquio. | Stesso numero di ore d'istruzione (726) | |
| Muñoz, 2006a <i>BAF Project</i> | Morfosintassi | <i>Story telling</i> / Colloqui orali | EI=8, n=60 EI=11, n=60 EI>18, n=35 | Medesimo ordine d'acquisizione delle strutture grammaticali tra apprendenti tardivi e precoci, ma ad un ritmo più rapido per gli apprendenti tardivi. | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|--|--|--|--|---|
| Tragant & Victori, 2006 | Strategie | Questionario | EI=4, n=284 EI=8, n=186 EI=11, n=296 | Uso (come riportato) di diverse strategie in funzione dell'età d'inizio dell'apprendimento. | | |
| Kalberer, 2007 | Competenza globale scritta e orale | Comprensione scritta / Comprensione orale / Cloze test | A) EI=13, n=70 B) EI=7-12, n=84 C) EI=13, n=47 | Gli apprendenti tardivi raggiungono un livello comparabile o superiore a quello degli apprendenti precoci. | Gruppi A e B: stessa età al momento della raccolta dei dati (13/14 anni) Gruppi A e C: quasi lo stesso numero di ore d'istruzione (234/258) | Apprendenti precoci e tardivi mischiati nelle stesse classi. Lo studio di Kalberer (2007) è stato inoltre oggetto di discussioni di cui consigliamo la lettura (Kalberer, 2009; Stotz, 2008). |
| Larson-Hall, 2008 | Morfosintassi e fonetica | Giudizi di grammaticalità (GJT) / Test di discriminazione fonemica / Motivazione ed atteggiamenti verso l'apprendimento della lingua-obiettivo | EI=12.5, n=139 EI=8, n=61 | Gli apprendenti precoci superano quelli tardivi nei giudizi di grammaticalità. Atteggiamenti: nessuna differenza significativa tra apprendenti tardivi e precoci. | Stessa età al momento della raccolta dei dati (19 anni) | Gli apprendenti precoci avevano cominciato l'inglese in scuole private. |
| Muñoz, 2011 | Competenza globale e fonetica | Oxford placements test / Test di vocabolario / Discriminazione fonemica | n=162 | Nessuna correlazione tra l'età d'inizio dell'istruzione ed il livello raggiunto. Effetto di variabili legate all'esposizione alla lingua-obiettivo. | Stessa età al momento della raccolta dei dati (30 anni), più di dieci anni di esposizione alla lingua-obiettivo | |
| Pfenninger, 2011, 2012 | Morfosintassi | Giudizi di grammaticalità | EI=8, n=100 EI=13, n=100 | Poche differenze tra apprendenti precoci e tardivi (con rispettivamente cinque anni e sei mesi di apprendimento al loro attivo). | Stessa età al momento della raccolta dei dati | Gli apprendenti precoci avevano goduto di un insegnamento essenzialmente implicito della lingua-obiettivo durante gli anni della scuola primaria. |
| Boyson et al., 2013 | Competenza globale orale | Colloqui orali | EI=5/6, n=120 EI=10/11, n=120 | Gli apprendenti che hanno cominciato lo spagnolo alla scuola materna hanno un livello migliore degli apprendenti tardivi e conservano il loro vantaggio almeno fino all'8° anno. | Stessa età al momento della raccolta dei dati | |

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

3.2. Sintesi e discussione

Come emerge dalla panoramica degli studi presentati qui sopra, e come nel caso dell'apprendimento in contesto naturale, per quanto riguarda la *velocità di apprendimento* gli apprendenti tardivi mostrano risultati migliori degli apprendenti precoci su una grande maggioranza di misure. È il caso, per esempio, degli adulti in comparazione ad apprendenti che hanno cominciato l'istruzione a 8 e 11 anni nei diversi sottoprogetti del Barcelona Age Factor Project, ma vale anche per le altre età nell'insieme degli studi: in essi la velocità di apprendimento è correlata positivamente soprattutto all'età d'inizio dell'istruzione. Questo risultato non è sorprendente in sé, da una parte perché conferma i risultati degli studi in contesto naturale disponibili da diversi decenni –peraltro una prima sintesi di tali studi aveva condotto Krashen et al. (1979) a definire i concetti stessi di velocità di apprendimento (*rate of acquisition*) e di livello massimo raggiunto (*eventual attainment*¹⁷)– e d'altra parte perché riflette lo sviluppo cognitivo generale (cioè non legato al linguaggio).¹⁸ Più interessante è la questione sottostante agli studi esposti sopra (in particolare, ma non solo, quelli del Barcelona Age Factor) e che può essere formulata come segue:

Se gli apprendenti tardivi mostrano una velocità di apprendimento maggiore a quella degli apprendenti precoci, questi ultimi raggiungono e superano gli apprendenti tardivi dopo un certo numero di ore di apprendimento, come accade in contesto naturale?

Alla luce dei risultati disponibili al momento, questa questione pare irrisolta. Da un lato in effetti, diversi studi mostrano un rilivellamento dopo un numero d'ore d'istruzione più elevato:

per esempio, per la discriminazione fonemica, Fullana (2006) nota un vantaggio per gli apprendenti tardivi dopo 200 ore d'istruzione, ma un'inversione di tendenza a partire dalle 416 ore¹⁹ e Muñoz (2006a) mostra dei risultati a favore degli apprendenti tardivi più netti dopo 200 ore d'istruzione rispetto a 416 o 726 ore nella sua analisi dello sviluppo morfosintattico all'orale; ma, da un altro lato, questo rilivellamento non appare in tutti gli studi esposti sopra, e nemmeno in tutti i sottoprogetti del Barcelona Age Factor Project (si veda la tavola sinottica qui sopra).

Ciò può essere dovuto al fatto che, data la struttura del contesto scolastico, l'oggetto dei diversi studi non supera le 800 ore d'istruzione, quantità notevolmente inferiore al numero d'ore considerate necessarie agli apprendenti precoci per colmare il loro ritardo iniziale sugli adulti in contesto naturale (ricordiamo che secondo i risultati di Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978, pare necessario un anno in immersione nel Paese); cosa che hanno peraltro già sottolineato Singleton & Ryan nella loro opera di sintesi del 2004:

Extrapolating from the naturalistic studies, one may plausibly argue that early formal instruction in an L2 is likely to yield advantages after rather longer periods of time than have so far been studied. (Singleton & Ryan, 2004, p. 223)

In questo senso, la sintesi offerta da Muñoz (2006b) dei risultati del Barcelona Age Factor Project sull'età e la velocità di apprendimento ci pare particolarmente appropriata, in quanto permette di mettere in evidenza l'evoluzione della velocità di apprendimento in funzione dell'età d'inizio dell'istruzione:

Adolescents and adults showed a very rapid initial rate of learning in the first third of the period (af-

17 | Oppure *ultimate attainment*.

18 | Come sottolinea Genesee (1978): "Would we expect primary school children to learn mathematical or scientific concepts faster than adolescents? I think not" (Genesee, 1978, p. 150).

19 | "8-year-old starters were reported to have caught up with the remaining older beginner groups [...] when they had received 416 hours of instruction, and they even discerned consonant contrasts at slightly (nonsignificant) higher rates than older learners when exposure to FL amounted to 726 hours" (Fullana, 2006, p. 56).

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

ter 200 hours); learners with initial age of learning at the beginning of puberty (11 yrs) made the most progress in the second third of the period (between 200 and 416 hours); and learners with the earliest initial age of learning (8 yrs) showed the most rapid learning in the last third of the period (between 416 and 726 hours). In the last two groups the increase in learning rate was observed when learners reached the age of 12. (Muñoz, 2006b, p. 34)

Alla luce di questi risultati, sarebbe senza dubbio interessante proseguire le ricerche con un schema sperimentale che permetta di osservare gli effetti di un maggior numero di ore d'istruzione, prolungando il numero di anni o intensificando l'esposizione. Ovviamente le difficoltà con questo tipo di studi sarebbero di ordine metodologico: più si estende il periodo di osservazione, maggiori sono i cambiamenti, per esempio didattici, che possono influire sui risultati, come pure le variabili individuali (esposizione extrascolastica, per esempio) da controllare.

Anche per quanto riguarda il livello scolastico raggiunto, gli studi mostrano un'immagine relativamente poco vantaggiosa per l'insegnamento precoce. In effetti, nella maggior parte degli studi esposti sopra, un'età d'istruzione più precoce non garantisce il raggiungimento di una competenza linguistica più elevata. Tuttavia bisogna risaltare due studi, perché i loro risultati mostrano un effetto positivo dell'implementazione precoce di una lingua straniera. Il primo è quello condotto da Larson-Hall (2008) nel contesto giapponese con degli apprendenti che hanno cominciato la loro appropriazione dell'inglese rispettivamente a 8 e 12,5 anni. Questo studio è interessante perché mostra un effetto positivo dell'età d'istruzione sul lungo termine (i partecipanti, infatti, sono stati testati a 19 anni) e perché mette in evidenza sia l'effetto dell'età sia l'effetto dell'esposizione alla lingua-obiettivo. Bisogna tuttavia notare che nei risultati di questo studio possono aver influito anche fattori sociali e motivazionali, poiché gli studenti che avevano cominciato l'apprendimento dell'inglese più precocemente avevano

frequentato delle scuole private.

Il secondo studio che mostra effetti positivi dell'implementazione precoce di una lingua straniera è quello di Boyson et al. (2013) che invece non subisce l'influsso di questo potenziale effetto delle caratteristiche sociali e motivazionali dei partecipanti, scolarizzati in modo casuale in un sistema pubblico o privato. Ricordiamo che questo studio ha mostrato una migliore competenza orale all'età di 11/12 anni e poi a 13/14 anni, dei bambini che avevano cominciato l'apprendimento dello spagnolo a 5/6 anni, rispetto a dei bambini che avevano cominciato più tardi (cioè a 10/11 anni). Bisogna tuttavia notare che lo scopo di questo studio è comparare due sistemi scolastici che presentano altre differenze oltre all'età d'inizio dell'istruzione dello spagnolo. Per questo gli autori avvertono dei rischi di una generalizzazione dei loro risultati alla questione dell'età ideale per cominciare l'insegnamento di una lingua straniera. A parte le differenze didattiche e curricolari, i migliori risultati degli studenti che avevano cominciato prima l'apprendimento della lingua-obiettivo (risultati non corroborati da altre ricerche), potrebbero essere spiegati dal fatto che si tratta di un insegnamento più precoce (sin dalla scuola materna) rispetto alla maggioranza degli altri studi, ma sembra contraddetto dai risultati delle ricerche che nel contesto basco-spagnolo si sono occupate dello sviluppo linguistico di bambini che avevano 4 anni all'inizio della loro istruzione nella lingua-obiettivo (per esempio García Lecumberri & Gallardo, 2003). Inoltre il risultato positivo potrebbe anche dipendere dal tipo di compiti e di misure, dato che Boyson et al. (2013) hanno investigato lo sviluppo delle competenze comunicative all'orale e non una competenza misurata attraverso test formali ed esigenti dal punto di vista cognitivo.

Quest'ultimo punto ci conduce a discutere gli effetti dell'età in funzione del dominio linguistico, cosa che è stata già discussa per l'acquisizione delle lingue seconde in contesto naturale (si veda 2.3.2.). Come esposto sopra, gli effetti del dominio linguistico non sembrano essere preponderanti nel contesto scolastico,

Capitolo 3

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Dati empirici

potenzialmente a causa dello scarso livello generale raggiunto nel corso della scolarità. Le discussioni sui domini linguistici negli studi di riferimento in contesto naturale versano in effetti su degli apprendenti che hanno raggiunto un livello di competenza molto alto, quasi indistinguibile dalla competenza nativa, che non è né l'obiettivo né il risultato degli apprendimenti scolastici.

Invece, gli effetti del tipo di compito sui risultati meritano qualche attenzione, in particolare per le ricerche che misurano la velocità di apprendimento, i cui partecipanti, per definizione, hanno un'età biologica diversa al momento della raccolta dei dati. È il caso di alcuni studi nei quali gli autori stessi discutono dell'impatto potenziale dell'uso di compiti cognitivamente più esigenti che favoriscono gli apprendenti tardivi (per esempio Navés et al., 2003, e Ruiz de Zarobe, 2005) o mostrano un effetto dell'età biologica al momento del test come fattore indiretto. Per esempio, i giudizi sulle produzioni degli apprendenti dati da dei parlanti nativi sull'accento, possono potenzialmente essere stati influenzati dalla capacità degli apprendenti più anziani di produrre discorsi orali più strutturati e quindi più intelligibili –si veda la discussione in García Lecumberri & Gallardo (2003). La differenza di età biologica al momento dei test è infatti uno dei problemi di tutti gli studi orientati a esplorare la velocità di apprendimento, benché sia particolarmente vero per quegli studi che usano dei compiti cognitivamente più esigenti.

Per quanto riguarda il Barcelona Age Factor Project, questo problema va combinato con un'altra particolarità del sistema investigato relativa all'intensità dell'esposizione. Infatti, bisogna sottolineare che gli studenti che hanno cominciato l'istruzione della lingua-obiettivo più tardi hanno goduto di un'istruzione più intensa durante il loro ultimo periodo di scolarizzazione rispetto agli apprendenti che hanno cominciato l'apprendimento più precocemente e per i quali l'istruzione della lingua-obiettivo si è svolta su un periodo più lungo. Questo punto potrebbe potenzialmente essere considerato come esplicativo delle differenze osservate in favore degli

apprendenti tardivi, se non fosse che queste differenze sono confermate da numerosi altri studi. Quest'ultima osservazione ci rimanda al problema metodologico incontrato spesso negli studi che comparano dei gruppi che hanno cominciato l'istruzione della lingua-obiettivo a delle età diverse: dal momento che non solo l'età d'inizio, ma anche alcune proprietà didattiche variano tra i gruppi, diventa difficile valutare l'impatto del fattore età da solo (si veda la nostra discussione nel capitolo 5).

4 Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

Come rilevano Elmiger & Bossart (2006) nel loro rapporto sull'introduzione dell'inglese come seconda lingua alla scuola primaria, l'età d'inizio dell'istruzione non è il solo fattore ad avere delle conseguenze sul livello linguistico raggiunto:

Dans le cadre de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère d'autres variables ont également des conséquences importantes sur les résultats du processus d'acquisition, notamment la motivation des élèves, la présence – en classe ou chez l'élève – d'un répertoire plurilingue (qui peut aider à mieux intégrer une nouvelle langue), ou les principes sur lesquels s'appuie l'enseignement, qui devraient le plus possible être adaptés à l'âge et aux aptitudes cognitives et développementales des enfants. (Elmiger & Bossart, 2006, p. 39)

In questo quarto capitolo approfondiremo questi diversi fattori e discuteremo la loro pertinenza alla luce dei risultati degli studi di riferimento, cosa che ci permetterà di individuare meglio gli effetti dell'età sull'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico. Ci sembra particolarmente importante interessarci ad altri fattori che oltre all'età hanno un impatto sull'apprendimento per evitare gli ostacoli che potrebbero sorgere da un'implementazione avventata di un insegnamento precoce delle lingue straniere nel curriculum scolastico, come riassumono bene Singleton & Ryan (2004):

[U]nless factors such as the focus of learning materials, teacher training and commitment, and public attitudes towards the target language are favourable, the experience of learning an L2 at primary school may be negative – with probable consequences for subsequent contact with that language and language learning generally". (Singleton & Ryan, 2004, p. 224)

4.1. Fattori al livello dell'insegnamento e del curriculum

La prima sezione di questo capitolo di discussione si concentrerà sui fattori legati all'insegnamento ed al curriculum, dopo di che discuteremo i fattori individuali. L'idea di fondo di questa sottosezione è di mettere in luce le variabili cui è necessario prestare attenzione nell'implementazione di un insegnamento precoce delle lingue straniere con l'obiettivo di aumentarne la qualità.

4.1.1. Età d'inizio dell'insegnamento

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, un inizio precoce nell'istruzione delle lingue straniere non sempre garantisce il raggiungimento di un alto livello di competenza. Alla luce dei risultati delle principali ricerche sembra al contrario che gli apprendenti tardivi abbiano un ritmo di apprendimento più alto all'inizio dell'apprendimento e che questo vantaggio iniziale non è invertito alla fine della scolarità. In contesto naturale si osserva la stessa tendenza: le persone emigrate tardivamente, durante i primi mesi si appropriano più rapidamente delle strutture della lingua-obiettivo rispetto ai bambini emigrati precocemente. Tuttavia, in contesto naturale, questo vantaggio iniziale viene rapidamente invertito e dopo qualche mese gli apprendenti precoci cominciano a superare gli apprendenti tardivi. È possibile che, dopo un maggior numero d'ore d'istruzione, la tendenza s'inverta anche in contesto scolastico, conducendo ad un apprendimento di maggior successo per gli studenti che hanno cominciato l'apprendimento della lingua-obiettivo più precocemente. Tratteremo questo punto nella sezione seguente.

Capitolo 4

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

4.1.2. Dotazione oraria

La quantità e la qualità dell'esposizione alla lingua-obiettivo sono dei fattori noti in tutti gli apprendimenti linguistici: acquisizione della L1 (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006; Tomasello & Tomasello, 2009), acquisizione bilingue (De Houwer, 2009; Gathercole & Thomas, 2009; Hoff et al., 2012), appropriazione delle L2 in contesto naturale o guidato (Ellis & Collins, 2009; Gass, 1997; Howard, 2011). Per quanto riguarda la questione dell'età, diversi studi hanno mostrato effetti incrociati dell'età e della quantità d'esposizione, come per esempio, in contesto naturale, i risultati di Flege et al. (1999) o in contesto scolastico quelli esposti sopra di Larson-Hall (2008), quelli dello studio ELLiE (Enever, 2011) o quelli di Mayo (2003). Larson-Hall (2008) per esempio, ha mostrato degli effetti differenziati dell'età in funzione del numero di ore d'esposizione (misurato come somma delle ore di corso, dei compiti a casa e di altri contatti con la lingua-obiettivo); effetti differenziati dai quali trae la conclusione che

morphosyntactic abilities could be enhanced by an early start, but only after a substantial amount of hours of input (this means from 6-8 hours a week if we calculate the 1600-2200 hours of input over 6 years and 44 weeks per year). (Larson-Hall, 2008, p. 56)

Questa importanza della quantità dell'esposizione emerge anche dallo studio di Mayo (2003) sull'apprendimento dell'inglese nei Paesi Bassi (si veda 3.1.2.2.), i cui risultati mostrano sia un effetto dell'età (gli apprendenti che hanno cominciato l'inglese più tardi svolgono meglio i diversi compiti dei giudizi di grammaticalità rispetto agli apprendenti che hanno cominciato l'inglese più precocemente) sia un effetto del numero di anni di apprendimento. Ricordiamo che Mayo (2003) ha comparato i risultati di ogni gruppo di apprendenti dopo quattro e sei anni d'insegnamento ed ha notato per ogni gruppo un progresso tra le due sedute del test, concludendo che

[i]t seems clear that the early introduction of the English language in classroom settings will not lead to appropriate results if instructional hours are not used effectively and there is no increase in the number of hours of exposure. (Mayo, 2003, p. 107)

Quindi un insegnamento precoce potrebbe avere un impatto sul livello raggiunto, a condizione che il curriculum sia costruito in maniera tale da permettere un gran numero di ore di esposizione alla lingua-obiettivo (insegnamento del tipo CLIL per esempio; si veda Genesee, 1978; 2014).

Bisogna tuttavia notare che sul lungo termine la dotazione oraria non sembra avere un'influenza considerevole (non più dell'età d'inizio dell'istruzione). In effetti, nel suo studio per misurare il ruolo dell'input nel livello di competenza raggiunto all'età di 30 anni, Muñoz (2011) non ha trovato effetti delle variabili che misurano l'esposizione precedente all'entrata all'università (numero di ore alla scuola primaria, alla scuola secondaria, totale di ore curriculari ed extracurriculari durante la scuola primaria e secondaria). Inoltre, se si vuole giocare sul numero di ore d'istruzione settimanali per favorire un apprendimento della lingua-obiettivo, sembra che sia necessario aumentare massicciamente l'esposizione (nell'ambito scolastico e non), dato che differenze di qualche periodo a settimana non avrebbero probabilmente un effetto importante (si veda Genesee, 2014, per una discussione su questo punto).

4.1.3. Insegnamento esplicito vs. implicito

Come esposto nel capitolo 1, sono state spesso evocate delle differenze procedurali tra apprendenti tardivi e precoci per spiegare le differenze esistenti tra questi due gruppi in termini di velocità di apprendimento e di livello massimo raggiunto; gli apprendenti più giovani beneficiano della capacità di acquisire le lingue in modo più implicito (cosa che spiegherebbe la loro superiorità sul lungo termine), mentre gli

Capitolo 4

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

apprendenti più anziani si basano su dei processi più espliciti (che gli permettono un apprendimento più veloce durante le prime fasi del contatto con la lingua-obiettivo), benché, come abbiamo visto, diversi studi hanno mostrato la capacità degli adulti di imparare le lingue senza insegnamento esplicito.

Per quanto riguarda il contesto scolastico, alcuni autori raccomandano di utilizzare queste differenze procedurali per un insegnamento adattato alle capacità degli apprendenti, in modo da sfruttare meglio ciascun tipo di apprendimento. Quindi, potrebbe essere proficuo insistere progressivamente lungo il curriculum su un insegnamento esplicito della lingua-obiettivo e delle sue strutture grammaticali (si veda, per esempio, Genesee, 1978; Muñoz, 2006b; Marinova-Todd, Mayo & Lecumberri, 2003). È stato anche consigliato di favorire degli approcci comunicativi che permettano un'interiorizzazione meno cosciente della lingua-obiettivo durante le prime fasi, in particolare per un insegnamento precoce delle lingue straniere, e di dare agli studenti la possibilità di sperimentare delle situazioni simili all'acquisizione in contesto naturale (si veda per esempio, Nikolov & Djigunovic, 2006).

Queste raccomandazioni per un insegnamento implicito per gli apprendenti precoci sono tuttavia state criticate e rimesse in questione alla luce dei risultati di studi come quelli di Pfenninger (2011; 2012) che hanno mostrato, nel contesto svizzero, dei risultati simili a dei test di giudizio di grammaticalità tra studenti con più di cinque anni di apprendimento della lingua-obiettivo e studenti con sei mesi di apprendimento al loro attivo; i primi hanno ricevuto solo un insegnamento implicito:

It is also possible that since the primary teachers in Switzerland are advised not to engage in explicit grammatical instruction, the students might acquire and internalize erroneous forms over the years, which are then difficult to eradicate at middle school level afterwards. (Pfenninger, 2011, p. 417)

A parte questo rischio di fossilizzazione dell'er-

rore, un insegnamento basato su dei processi di acquisizione implicita è anche difficilmente implementabile in classe a causa delle limitazioni temporali. Per essere efficaci, infatti, gli apprendimenti impliciti richiedono un gran numero di ore di esposizione, cosa difficile da conciliare con gli obblighi scolastici (Muñoz, 2010, p. 46).

4.1.4. Content and language integrated learning (CLIL) e immersione

La questione dell'età (ideale) alla quale cominciare l'insegnamento delle lingue straniere nei curricula dell'istruzione obbligatoria è spesso legata alla questione dei migliori modelli di apprendimento per le lingue straniere. Come abbiamo appena visto, alcuni esperti affermano che un apprendimento puramente implicito delle lingue richiede un notevole numero di ore d'esposizione. Questa posizione è sostenuta, per esempio, da Roessler (2006), Cathomas (2005) e Wode (1995), favorevoli all'implementazione di curricula in cui le materie sono insegnate parzialmente o interamente nelle lingue straniere. Benché l'obiettivo di questa rassegna della letteratura non sia discutere l'efficacia delle diverse forme dei programmi d'immersione, menzioneremo brevemente alcuni studi che hanno considerato il fattore età.

Dopo lo scemare dell'euforia iniziale per i livelli di padronanza raggiunti con programmi d'immersione,²⁰ una serie di studi canadesi ha mostrato che programmi di apprendimento con input massimizzati –attraverso immersione precoce oppure blocchi d'immersione di circa mezza giornata su dieci settimane; cfr. Lapkin, Hart

20 | Per esempio d'Anglejan & Tucker (1971) hanno promosso programmi d'immersione con l'argomento che permetterebbero di ottenere la massima padronanza senza effetti sulla L1 ("at no cost to their English language ability", p. 101). Anche nella letteratura appaiono grandi aspettative; per l'ambito svizzero, si veda Roncoroni-Waser, Racine & Werlen (2002, p. 15) o Le Pape Racine, Merkelbach, Salzmann & Walther (2010, p. 11) che immaginano come obiettivo di apprendimento quello di diventare parlanti nativi (bilingui).

Capitolo 4

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

& Harley (1998)– possono avere effetti comparativamente positivi su alcune competenze. Per quanto riguarda l'influenza dell'inizio precoce o (più) tardivo di un programma di immersione, i risultati a disposizione non sono univoci. Benché alcuni studi isolati confermino i vantaggi, sul lungo termine, almeno in alcune competenze, di un'implementazione precoce (p. es. Turnbull, Lapkin, Hart & Swain, 1998, per le competenze orali), altri studi evidenziano i vantaggi di un'implementazione tardiva in termini di velocità di apprendimento (che si riscontrano nei corsi di lingue straniere tradizionali) (Genesee, 1987; Lapkin, 1983). Tuttavia questi risultati sono generalmente interpretati nel modo seguente: né l'implementazione precoce dell'immersione, né il conseguente aumento del numero di ore d'esposizione alla lingua straniera (*time on task*) possono compensare la maggiore efficacia degli apprendenti più tardivi (si veda Genesee, 1987; Swain, 1996). Bisogna notare che anche uno studio svolto recentemente nel contesto svizzero mostra che un insegnamento CLIL precoce non permette di ottenere sul lungo periodo (durante il 12° anno scolastico, cioè al livello di secondario II) risultati migliori rispetto ad un insegnamento CLIL più tardivo (Pfenninger, in prep.). Per una discussione delle possibili ragioni di queste differenze tra inizi precoci e tardivi dell'immersione linguistica, si veda Harley & Hart (1997), secondo cui le competenze analitiche degli apprendenti tardivi potrebbero essere all'origine della loro maggiore efficienza. Tuttavia questi autori ammettono anche che le differenze osservate potrebbero essere state causate dai diversi approcci nell'insegnamento ai due gruppi di età (p. 395). Non sembra quindi possibile affermare se i fattori decisivi siano i processi di maturazione cognitiva, i diversi metodi d'insegnamento messi in campo o una combinazione di entrambi.

4.1.5. Esposizione extrascolastica alla L2

Al fine di permettere un buon apprendimento delle lingue-obiettivo, molti autori raccomandano di compensare l'insufficiente esposizione in classe con un'esposizione extrascolastica. Sarebbe quindi conveniente promuovere dei soggiorni nei paesi o nelle regioni dove è parlata la lingua-obiettivo, favorire gli scambi (di persona o virtuali) con dei parlanti nativi o ancora, introdurre delle attività che incoraggino gli studenti a leggere, ascoltare la musica o guardare dei film nella lingua-obiettivo, per esempio sotto forma di compiti a casa (Lindgren & Muñoz, 2013). Questi consigli sono giustificabili empiricamente alla luce dei risultati di diversi studi a sostegno di una notevole esposizione alla lingua-obiettivo. Nel quadro dello studio ELLiE per esempio (si veda 3.1.4.), sono state condotte delle analisi sull'impatto dell'input nella lingua-obiettivo al di fuori del quadro scolastico sulle competenze di comprensione orale e scritta (risultati esposti in particolare in Lindgren & Muñoz, 2013). Per questo i genitori dei bambini partecipanti allo studio hanno compilato un questionario sul loro uso della lingua-obiettivo (nella loro vita familiare, all'esterno, nella loro vita professionale, ecc.) e sull'uso dei loro bambini (interazioni con dei parlanti nativi della lingua-obiettivo, visione di film, ascolto di musica, uso di internet nella lingua-obiettivo, ecc.). Le analisi di questi questionari hanno mostrato che l'input extrascolastico è indicativo del livello degli studenti nelle due misure anche tenendo conto della distanza interlinguistica tra la L1 e la L2.

Questi risultati sono peraltro completati da quelli dello studio di Muñoz (2011) sugli effetti a lungo termine dell'età d'inizio dell'istruzione e dell'input nella lingua-obiettivo. Infatti, se l'autrice non ha evidenziato effetti dell'età d'istruzione, né del numero di ore d'istruzione in contesto scolastico, l'esposizione recente in contesti formali ed informali si è rivelata indicativa del livello raggiunto. Quindi, come riassume egregiamente Muñoz (2014):

Capitolo 4

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

[T]he lesson to draw from these research findings in bilingualism and L2 acquisition is that learners' intensive contact with the foreign language both inside and outside the classroom will positively benefit their learning rate and enhance their engagement with the language. In other words, maximizing input may be a more efficient way to improve foreign language learning than forever lowering the starting age of learning. (Muñoz, 2014, p. 25)

4.2. Fattori al livello dell'apprendente

Dopo questa breve panoramica degli aspetti curricolari e didattici da discutere in una prospettiva di miglioramento di un insegnamento precoce delle lingue straniere a scuola, resta ancora da esporre qualche punto sulle caratteristiche individuali degli apprendenti, suscettibili di avere un'influenza sul successo dell'apprendimento.

4.2.1. Motivazioni ed atteggiamenti

Uno degli argomenti a favore dell'implementazione di un insegnamento precoce delle lingue straniere a scuola si basa sugli aspetti motivazionali: i bambini più giovani sono considerati più inclini a mostrare un interesse intrinseco verso l'apprendimento di nuove lingue. Questo punto sembra confermato dai risultati degli studi citati sopra, come per esempio quello di Cenoz (2003) o quelli del vasto studio longitudinale ELLiE, benché anche le differenze tra apprendenti precoci e tardivi si basano sul tipo di motivazione: gli apprendenti tardivi tendono, infatti, a sviluppare una motivazione più estrinseca rispetto agli apprendenti precoci (Nikolov & Djigunovic, 2006; Tragant, 2006).

Nel contesto svizzero una delle questioni importanti concerne l'apprendimento di una prima lingua straniera sulla motivazione ad apprendere una seconda lingua straniera, in particolare nei cantoni che hanno introdotto come

prima lingua straniera l'inglese e come seconda lingua straniera una delle lingue nazionali. Un progetto di ricerca del programma nazionale di ricerca svizzero (PNF56) si è interessato a questa introduzione dell'inglese nella scuola primaria in alcuni cantoni germanofoni (Haenni Hoti & Werlen, 2009). Esporremo qui i principali risultati riguardanti la motivazione, così come sono stati esposti, tra gli altri, da Heinzmann (2010).

Nel quadro di questa ricerca, dei bambini di due gruppi-obiettivo (con o senza l'inglese come prima lingua straniera) hanno compilato un questionario sulla loro motivazione ad imparare il francese,²¹ sulle loro rappresentazioni ed atteggiamenti, la loro volontà di sforzarsi per imparare la lingua e la loro competenza nelle lingue-obiettivo (sempre sotto forma di autovalutazioni); ciò ha permesso all'autrice di mettere in luce numerosi fattori che hanno un'influenza sulla motivazione ad imparare il francese, come il genere, il plurilinguismo individuale o l'autovalutazione della competenza. Invece il fatto di aver cominciato l'apprendimento dell'inglese prima del francese non ha alcuna influenza sulla motivazione ad imparare quest'ultima lingua, eccetto per quanto riguarda la motivazione strumentale e la volontà di fare degli sforzi per impararla. Gli apprendenti per i quali il francese è la prima lingua straniera tendono, infatti, a mostrare una maggiore motivazione strumentale, mentre gli apprendenti che hanno già appreso un'altra lingua straniera (in questo caso l'inglese) sono più inclini a compiere degli sforzi per apprendere la lingua-obiettivo. L'autrice quindi conclude che:

Möglicherweise wissen die SchülerInnen in der Untersuchungsgruppe, welche bereits Erfahrungen im Fremdsprachenlernen haben, besser, dass es auch beim Fremdsprachenlernen ohne Fleiss keinen Preis gibt und geben deshalb an, mehr zu tun, als absolut notwendig ist. Es kann sein, dass hier ein positiver Transfer stattfindet und der vorgängige Englischunterricht in dieser Hinsicht für den Französischunterricht nützliche Vorarbeit geleistet hat. (Heinzmann, 2010, p. 17)

21 | E l'inglese, si veda Heinzmann (2013).

Capitolo 4

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

Questa questione della motivazione ad imparare la lingua-obiettivo è importante perché è stata messa in luce in diversi studi come indicativa del livello raggiunto (si veda, per esempio Dörnyei, 2003; Masgoret & Gardner, 2003), anche se non sempre nelle ricerche sul fattore età (si vedano i risultati degli studi di Tragant, 2006, o del progetto ELLiE citati sopra). Viceversa, una perdita di motivazione può generare delle difficoltà aggiuntive nell'apprendimento di una lingua, come è stato mostrato da diversi autori per sostenere un insegnamento più tardivo delle lingue straniere o per sostenere un'implementazione di approcci plurali alla scuola primaria, seguiti da un insegnamento delle lingue straniere propriamente detto solo a partire dalla scuola secondaria (si veda per esempio, De Houwer, 2014).

4.2.2. Alunni con difficoltà di apprendimento

Se un maggiore tasso di motivazione dei bambini piccoli è un argomento usato a favore di un insegnamento precoce delle lingue straniere, uno dei punti più importanti sollevati da chi vi si oppone concerne gli studenti con difficoltà di apprendimento.²² Per esempio, nel loro rapporto finale del progetto compreso nel programma PNF56 e dedicato all'introduzione di una seconda lingua alla scuola primaria, Haenni Hoti & Werlen (2009) riportano gli interrogativi di una delle insegnanti che ha partecipato al progetto:

Mich nimmt es einfach Wunder, was mit den Kindern mit individuellen Lernzielen (ILZ) gemacht wird. Ich habe drei Kinder mit ILZ in Mathe und Deutsch und auch in Englisch sind sie jetzt schon überfordert. Das Lerntempo und die Lernziele sind ihnen nicht angemessen. Ab der fünften Klasse mit Französisch, kommt das gut? Was soll mit den Kindern gemacht werden, die überfordert sind und die

sprachlich grosse Probleme haben? Wie wird dieses Problem gelöst? (Haenni Hoti & Werlen, 2009, p. 26-27)

Questi interrogativi sembrano giustificati se si considerano, per esempio, le conclusioni di ricercatori quali Farkasová & Biskupicová (2000). Nel loro studio, infatti, degli apprendenti *deboli* sono stati comparati a degli apprendenti *forti* (secondo la percezione degli insegnanti) mediante una serie di test psicometrici. Gli autori deducono dai risultati di questi test che una parte dei bambini non è pronta per l'insegnamento dell'inglese come prima lingua straniera all'età di 6 anni, per varie ragioni "such as mental and cognitive difficulties, emotional imbalance-some children are too playful, they lack concentration and interest" (Farkasová & Biskupicová, 2000, p. 134). Queste considerazioni vanno messe in relazione con i risultati esposti da Elmiger (2014), che nel quadro di una valutazione dei nuovi piani di studio nella Svizzera romanda e nei cantoni limitrofi, ha domandato agli insegnanti di valutare la percentuale di bambini che, secondo loro, raggiungerebbero gli standard minimi in francese ed in inglese. La percentuale di bambini considerata dagli insegnanti incapace di raggiungere questi obiettivi è piuttosto elevata:

Laut Einschätzung der Lehrpersonen erreichen am Ende der Primarstufe rund die Hälfte der Lernenden die Lernziele im Französischunterricht; im Englischunterricht (in beiden Regionen) erwarten sie dies bei rund zwei Dritteln der SchülerInnen. (Elmiger, 2014, p. 54)

Nel caso dei due studi citati sopra, la categorizzazione dei bambini in termini di studenti con o senza sovraccarico dipende dalle sensazioni degli insegnanti. Nei due casi, quindi, non è facile sapere in che misura questo sovraccarico (presunto o reale) è legato a un modo particolarmente *cognitivo* d'insegnare le lingue straniere, né se è limitato al dominio delle lingue (straniere) o se riflette una debolezza cognitiva generale che colpisce anche altre branche e competenze. Al momento disponiamo

22 | Termine spesso usato in senso ampio, talvolta molto ampio, per parlare sia di studenti con grandi difficoltà scolastiche sia di studenti con un retroterra migratorio, dei quali parleremo nella prossima sottosezione.

Capitolo 4

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

ancora di poche prove empiriche sulla questione delle difficoltà di apprendimento e sul possibile sovraccarico per i bambini cosiddetti *deboli* a scuola (cioè con difficoltà di apprendimento). Un po' ovunque, sulla base di diagnosi più o meno affidabili, dei bambini sono dispensati dalle lezioni di lingua straniera oppure per loro vengono stabiliti degli obiettivi di apprendimento specifici (si veda per esempio, Haenni Hoti & Werlen, 2009, p. 16, per una discussione dei vari tipi di esenzione; o Nikolov, 2000, che mostra come in Ungheria siano soprattutto i Rom a essere esentati dalle lezioni d'inglese come lingua straniera). Bisogna notare che i processi per selezionare gli studenti che beneficiano della dispensa scolastica generalmente dipendono da molti fattori che non sono direttamente legati alle prestazioni dei bambini (Kronig, 2003).

Secondo la letteratura specializzata, tuttavia, esiste un gruppo di apprendenti che sembra avere delle difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere, nonostante le prestazioni soddisfacenti nelle altre materie (Gajar, 1987; Ganschow, Sparks, Javorsky, Pohlman & Bishop-Marbury, 1991; Ganschow & Sparks, 2000). Si tratta generalmente di bambini che hanno difficoltà simili con la loro lingua nativa (Ganschow et al., 1991). Uno studio sull'apprendimento dell'inglese da parte di adolescenti ed adulti germanofoni a cui era stata diagnosticata una difficoltà nella lettura e nella scrittura (Romonath, Wahn & Gregg, 2005), ha mostrato che c'è un alto grado di correlazione tra problemi di lettura e scrittura nella lingua nativa e problemi simili nella lingua inglese come lingua straniera. Le strategie utilizzate dagli individui con difficoltà di lettura e scrittura per risolvere i compiti proposti sono simili in entrambe le lingue, nonostante i due sistemi ortografici siano molto diversi.

4.2.3. Bilinguismo individuale (migrazione)

La seconda categoria di studenti per i quali si teme spesso che un insegnamento precoce delle lingue straniere abbia delle conseguenze problematiche è costituito dagli studenti con un retroterra migratorio e che devono di fatto apprendere la lingua della scuola e la lingua straniera insegnata (o le lingue straniere insegnate). Quindi, secondo alcuni, questi bambini correrebbero il rischio di un sovraccarico cognitivo dannoso.

Bisogna tuttavia notare che se alcuni studi mostrano per questi studenti dei risultati peggiori nella lingua straniera insegnata rispetto a quelli scolarizzati nella loro lingua nativa (per esempio Elsner, 2006; Engel, 2009; Köller, Knigge & Tesch, 2010), altri non hanno trovato differenze tra i due gruppi di studenti (Goorhuis-Brouwer & de Bot, 2010), o hanno evidenziato un effetto inverso, con dei risultati migliori per i bambini con retroterra migratorio, che padroneggiano la loro L1 e la lingua di scolarizzazione rispetto agli studenti monolingui, una volta controllate le variabili socio-economiche (si vedano per esempio i risultati dello studio DESI esposti in Hesse & Göbel, 2009; Klieme, 2008; Klieme et al., 2006; e pure quelli di Haenni Hoti & Heinzmann, 2012, o di Rymarczyk, 2010). I risultati che mostrano degli apprendimenti migliori nelle lingue straniere per i bambini con un retroterra migratorio potrebbero essere spiegati dal fatto che questi ultimi hanno già un'esperienza di appropriazione di una lingua seconda (si veda Elmiger & Bossart, 2006, p. 43; Haenni Hoti & Werlen, 2009, p. 26) o dalla loro competenza linguistica allargata, che gli conferisce più ampie basi di transfert, in particolare per le competenze ricettive.

Inoltre, secondo i risultati esposti da Heinzmann (2010) e che confermano, secondo l'autrice, i risultati di altri studi, i bambini con retroterra migratorio si mostrano più motivati ad apprendere le lingue straniere:

Es scheint also, als wären Kinder mit Migrationshintergrund motivierter, eine weitere Landes-

Capitolo 4

Età ed appropriazione delle lingue straniere – Altri fattori d'influenza

sprache zu lernen und dadurch zur nationalen Kohäsion beizutragen, als die Schweizer Kinder. (Heinzmann, 2010, p. 13)

Ciò si ricollega alle osservazioni degli insegnanti esposte e discusse in Paulick & Groot-Wilken (2009), secondo i quali i bambini migranti sono spesso più attenti, motivati e coraggiosi nelle classi di lingua straniera rispetto ai bambini senza un retroterra migratorio.

Basandoci sui risultati che per decenni hanno mostrato la stretta relazione tra fasce della popolazione con bassi livelli socioeconomici e d'istruzione, e destrezze di *literacy* comparativamente povere (Hart & Risley, 1995), sembra plausibile assumere che queste relazioni appaiano nell'insegnamento delle lingue straniere, specie non appena degli obiettivi d'apprendimento basati sulle competenze legate alla *literacy* prendono il sopravvento sulla comunicazione informale quotidiana.

In conclusione, sia per quanto riguarda gli studenti con difficoltà di apprendimento, sia per gli studenti con un retroterra migratorio, due categorie spesso riunite sotto la stessa etichetta dai lavori scientifici e dalle discussioni sull'insegnamento precoce delle lingue straniere, al momento è difficile presentare un'immagine davvero chiara. Senza dubbio questa questione meriterebbe essa sola una rassegna della letteratura scientifica esistente in materia, prima di poter formulare delle conclusioni e delle raccomandazioni valide.

5 Osservazioni conclusive

Nell'introduzione di questa rassegna della letteratura abbiamo parlato del fatto che la decisione di introdurre precocemente o tardivamente una o più lingue straniere è un problema che concerne principalmente le politiche in materia d'istruzione. Con quest'affermazione non intendiamo allontanare la ricerca dai dibattiti della politica educativa. Al contrario, siamo convinti che la scienza possa e debba produrre delle conoscenze che potranno avere, successivamente, un impatto positivo sui processi della politica educativa. Affinché tra ricerca e politica si crei un legame reale, bisogna cercare delle risposte agli interrogativi che stanno al centro del dibattito nei risultati empirici, come quelli che abbiamo presentato in questa rassegna. Le questioni della politica linguistica europea o svizzera non devono essere considerate come dei problemi della ricerca sull'appropriazione e l'insegnamento delle lingue; al contrario, le problematiche sui livelli raggiungibili in base al tempo e alle risorse didattiche disponibili, lo sono. La nostra rassegna può quindi contribuire ai dibattiti in corso o futuri sui curricoli delle lingue straniere, aiutando a determinare quali obiettivi sono realisticamente raggiungibili.

Inoltre, quando si affrontano delle problematiche riguardanti l'ambito scolastico, è spesso menzionato il termine *sovraccarico*, un termine relativo, dato che è sempre definito in base a delle attese e a degli obiettivi di apprendimento dati. Crediamo quindi che sia importante prima di tutto chiarire che cosa ci si può aspettare dall'insegnamento (precoce o tardivo) delle lingue straniere in contesto scolastico e che cosa non ci si può aspettare. Riteniamo anche necessario evidenziare quali aspetti importanti meriterebbero più attenzione nella ricerca empirica.

5.1. Breve sintesi

Nel quadro di questa rassegna della letteratura, ci siamo interessati a degli studi che hanno investigato gli effetti dell'età in relazione all'insegnamento delle lingue in contesto scolastico al fine di chiarirne i principali risultati. Per ga-

rantire la maggiore chiarezza possibile sugli effetti di certi dispositivi didattici, ci è sembrato importante distinguere tra le conseguenze potenziali sull'apprendimento di alcune competenze linguistiche (*skills*, come lettura, comprensione orale, espressione orale, ecc.) e gli effetti su altri domini, come per esempio gli atteggiamenti, la motivazione, la coscienza metalinguistica e metacognitiva. Come dimostra la nostra discussione nei capitoli 3 e 4, la grande maggioranza degli studi s'interessa allo sviluppo delle destrezza (*skills*), mentre solo una piccola parte delle ricerche s'interessa agli altri effetti che potrebbe avere l'insegnamento più o meno precoce di una o più lingue straniere.

Abbiamo pure differenziato in maniera molto chiara due tipi di misura spesso confusi nei dibattiti sugli effetti dell'età sull'apprendimento. È infatti fondamentale non confondere i risultati in termini di velocità di apprendimento e i risultati in termini di livello massimo raggiunto.

Un altro punto da tener presente durante la lettura dei vari studi concerne la distinzione tra acquisizione delle lingue in contesto non guidato (cioè per esempio migratorio) e apprendimento delle lingue in contesto guidato (cioè scolastico). La possibilità di confrontare contesti di apprendimento e tecniche di valutazione è molto limitata, ma un numero considerevole di studi concorda su alcuni punti. In effetti, se può sembrare ovvio a prima vista che i bambini più giovani sono favoriti nell'acquisizione delle lingue, il loro apprendimento effettivo in contesto scolastico (e naturale) non segue una logica così semplicistica, anzi.

In una **situazione tipica di migrazione**, più un individuo immigra precocemente, più tenderà ad un alto livello di competenza nella lingua del paese d'accoglienza, cosa che sarà più difficile per i suoi genitori o fratelli e sorelle più anziani. Tuttavia, bisogna notare che durante i primi mesi questi ultimi avranno un vantaggio in termini di velocità di apprendimento e padroneggeranno più rapidamente gli aspetti sintattici e lessicali della lingua-obiettivo. È quindi necessario distinguere molto chiaramente quanto rientra nel livello raggiunto sul lungo termine e per il quale gli apprendenti migranti

Capitolo 5

Osservazioni conclusive

precoci mostrano un vantaggio e quanto rientra nella velocità di apprendimento sul breve termine, per il quale il vantaggio questa volta è piuttosto per gli apprendenti più anziani.

In **contesto scolastico** emerge lo stesso vantaggio iniziale per gli apprendenti tardivi, che mostrano dei progressi più rapidi e superano gli apprendenti precoci in termini di velocità di apprendimento. Tuttavia, almeno negli studi disponibili al momento, non pare che questo vantaggio iniziale sia poi raggiunto dagli apprendenti precoci, benché in questa direzione traspaiano degli indizi in modo sparso. Per esempio, i risultati del Barcelona Age Factor Project suggeriscono che gli apprendenti precoci mostrano un aumento del tasso di apprendimento nel corso dell'ultima seduta del test.

Se i bambini più piccoli sono più lenti nell'appropriazione della L2, un insegnamento precoce delle lingue può peraltro comunque essere giustificato da una parte dal fatto che allunga la durata totale dell'apprendimento e per questo può permettere di raggiungere potenzialmente un livello finale più alto e da un'altra parte perché massimizza le possibilità di entrare in contatto più precocemente con dei parlanti nativi della lingua-obiettivo e quindi di aumentare la quantità totale d'esposizione alla lingua-obiettivo. Questa quantità d'esposizione si è rivelata un fattore indicativo in diversi studi passati in rassegna in questa panoramica della letteratura in materia.

Il vantaggio degli apprendenti più tardivi in termini di velocità di apprendimento può d'altronde essere usato per un'implementazione di curricula che permettano di sfruttare questo maggiore tasso di apprendimento al momento in cui ha luogo, in modo da sfruttare al massimo le capacità cognitive legate all'età. Basandosi sull'idea che i bambini più piccoli apprendono in modo diverso da quelli più grandi, si potrebbe ritenere che un'istruzione precoce della lingua straniera sia più efficace, qualora incrementi (sostanzialmente) il numero di ore di esposizione. Ciò permetterebbe agli studenti più giovani di sfruttare pienamente la loro abilità ad acquisire le lingue in maniera più implicita, o più *naturale*, rispetto agli apprendenti più tardivi.

Tuttavia, per il momento ed allo stato attuale della ricerca, ci sembra poco probabile che si possa dare una risposta a questa domanda. Quanto indicato, per esempio, dallo studio canadese in immersione (si veda i paragrafi 4.1.3. e 4.1.4.) non dà indicazioni circa il fatto che un'immersione precoce possa portare migliori risultati sul lungo termine rispetto ad un'immersione tardiva.

La nostra rassegna della letteratura copre anche lavori che investigano fattori aggiuntivi considerati rilevanti, come la motivazione, l'atteggiamento rispetto alle lingue straniere e competenze metalinguistiche e metacognitive. Rispetto alla motivazione, studi condotti in diversi ambiti mostrano che un inizio precoce è associato a degli atteggiamenti più positivi verso la materia. Tuttavia, nonostante poche notevoli eccezioni (per esempio il BAF project, 3.1.4.), gli studi mostrano che la motivazione diminuisce lungo il percorso di apprendimento delle lingue straniere a scuola.

5.2. Prospettive e limiti della ricerca allo stato attuale

Per concludere questa rassegna della letteratura, vorremmo offrire dei suggerimenti su temi e questioni da analizzare in futuri progetti di ricerca concernenti l'insegnamento e l'apprendimento precoci delle lingue straniere, tenendo conto delle tendenze generali che paiono delinearsi.

In primo luogo, gli studi che abbiamo discusso possono essere comparati solo fino a un certo punto. Per esempio, a seconda dei vari ambiti nazionali o regionali, l'insegnamento scolastico delle lingue straniere segue diversi criteri didattici ed è influenzato da diverse culture dell'insegnamento e dell'apprendimento; molti studi offrono informazioni insufficienti su questi fattori contestuali. Inoltre, competenze molto simili sono a volte implementate e valutate con metodi di misura estremamente diversi. Ciò significa che non è sempre chiaro se un certo risultato, come per esempio i vantaggi o

Capitolo 5

Osservazioni conclusive

gli svantaggi nell'ambito della fonologia degli apprendenti precoci (3.1.3.), è dovuto ai metodi d'insegnamento o alla metodologia dello studio o ad altri effetti (p. es. l'effetto coorte nel campione). La comparabilità limitata degli studi è la prima indicazione di un limite nella ricerca nell'ambito dell'insegnamento (precoce) delle lingue straniere: in futuro sarà dunque importante sviluppare metodi di misurazione e test significativi e convergenti. Essi renderebbero possibile, da una parte documentare in modo valido ed affidabile i progressi di apprendimento individuali e dall'altra valutare l'efficacia delle misure curricolari e del sistema scolastico (pensiamo per esempio ad un meccanismo di monitoraggio internazionale, del tipo PISA per le lingue straniere o eventualmente sulla linea del progetto ESLC, si veda Araújo & da Costa, 2013). Inoltre, come menzionato nell'introduzione, l'interazione tra la variabile dell'età ed i metodi di insegnamento dovrebbe essere investigata più sistematicamente di quanto non sia stato fatto finora.

Rispetto alla padronanza linguistica raggiungibile, finora non ci sono praticamente stati studi che abbiano coperto l'intero corso dell'istruzione obbligatoria e ancor meno ricerche che vadano oltre questo periodo (o almeno che considerino l'apprendimento linguistico lungo tutta la vita). Quanto agli studi discussi in 4.1.3. che comparano immersione precoce e tardiva, si può obiettare che il periodo di osservazione non è abbastanza lungo, ciò che porta a trascurare gli eventuali effetti positivi che potrebbero essere possibili sul lungo termine. Sembra quindi utile ed auspicabile condurre in futuro più progetti di ricerca sistematici, che da un lato includano periodi di osservazione più lunghi e che dall'altro comparino i diversi metodi d'insegnamento e le loro combinazioni (CLIL vs. approcci comunicativi tradizionali, immersione totale in una lingua straniera vs. CLIL e/o approcci comunicativi tradizionali).

Nel dibattito sull'introduzione precoce o più precoce dell'insegnamento delle lingue straniere, a volte si sostiene che tale implementazione potrebbe o dovrebbe avere degli effetti positivi (vita natural durante) sull'apprendi-

mento delle lingue,²³ cioè degli effetti che potrebbero prolungarsi oltre la fine della scuola obbligatoria. Secondo questa posizione, sarebbe importante quindi investigare come un'introduzione più precoce o più tardiva dell'insegnamento delle lingue straniere possa influenzare il risultato finale (*ultimate attainment*) in una certa lingua-obiettivo e come potrebbe influenzare l'apprendimento linguistico in generale. L'arco temporale di tali studi dovrebbe estendersi quindi molto oltre l'istruzione obbligatoria. Tuttavia, è difficile da una prospettiva metodologica riuscire a dimostrare gli effetti dei metodi didattici e pedagogici, poiché insieme all'età, numerosi altri potenti fattori interferiscono con le competenze plurilingui.

Quanto alla ricerca sulla motivazione, ci pare importante, soprattutto in contesti dove vengono insegnate diverse lingue straniere, saperne di più su come la motivazione vari a seconda delle diverse lingue. Ciò permetterebbe di sapere se, come dichiarato spesso in alcuni dibattiti nei media, la motivazione per imparare l'inglese è maggiore rispetto ad altre lingue e se effettivamente perdura sul lungo termine. Inoltre, sarebbe importante capire meglio come i diversi approcci didattici –come il CLIL o l'insegnamento delle lingue straniere basato sulla comparazione multilingue– hanno risultati diversi nell'incoraggiare o frenare la motivazione.

Non sono state condotte abbastanza ricerche sullo sviluppo di competenze strategiche metalinguistiche e metacognitive nell'infanzia e nell'adolescenza (3.1.5.) da poter affermare quali sono i benefici e gli inconvenienti di un insegnamento precoce. Da una parte la letteratura sembra mostrare che gli apprendenti più anziani sono capaci di usare più efficacemente delle strategie, nel senso lato del termine, grazie alla loro conoscenza (linguistica) pregressa. Tuttavia, queste differenze tra apprendenti più

23 | Si veda, per esempio, questo passaggio in European Commission, 2003, p. 7: "Language learning is a lifelong activity. [...] It is a priority for Member States to ensure that language learning in kindergarten and primary school is effective, for it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed, and the foundations for later language learning are laid."

Capitolo 5

Osservazioni conclusive

giovani o più anziani non forniscono ancora informazioni sulla possibilità che gli apprendenti più giovani siano stimolati anche ad un livello metalinguistico e metacognitivo e, se è così, su quali risorse educative dovrebbero essere usate. In questo senso, sarebbe importante investigare in che misura gli approcci didattici moderni, che spesso mirano al piano metalinguistico, sono applicabili, efficaci ed adatti all'età degli apprendenti. Al momento, questo campo della letteratura sull'insegnamento linguistico è ancora basato per lo più su un'agenda programmatica che su delle prove empiriche.

Uno dei limiti più significativi della ricerca è la mancanza di una definizione chiara e dei criteri di applicazione stabili del concetto di *sovraccarico cognitivo* (si veda 4.2.2.). Numerosi dati estratti da sondaggi infatti riferiscono di percentuali di studenti che –secondo i loro insegnanti– sembrano soffrire di un sovraccarico. Generalmente, il sovraccarico cognitivo in questi casi è definito come un mancato raggiungimento degli obiettivi minimi stabiliti dai programmi scolastici. Tuttavia è probabile che anche altri aspetti siano associati a questo concetto, come perdita di motivazione, atteggiamenti generalmente negativi o problemi comportamentali. A nostro avviso la ricerca dovrebbe prendere seriamente in considerazione queste questioni e non addossarne la colpa, senza prove, all'implementazione precoce delle lingue straniere. La ricerca dovrebbe anche trovare una definizione del *sovraccarico cognitivo* ragionevole ed appropriata alla ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere. Da una parte bisognerebbe domandarsi, in particolare al livello della scuola elementare, se sono davvero gli studenti e non piuttosto gli insegnanti ad essere sovraccaricati dall'insegnamento delle lingue straniere, un sovraccarico definito qui anche in relazione all'incapacità di raggiungere gli obiettivi stabiliti. Dall'altra parte, è necessario stabilire in modo più preciso i criteri per diagnosticare un sovraccarico, criteri che non si basino solo sul raggiungimento o no degli obiettivi di apprendimento nei corsi di lingua straniera, ma che considerino anche eventuali effetti (negativi) sull'apprendimento delle altre

materie. Perciò riteniamo fondamentale incrementare l'attenzione sugli apprendenti percepiti come deboli o che lo sono realmente (si veda il paragrafo 4.2.3.) ed intensificare le ricerche su come eventuali cambi negli approcci didattici e nei curricula possano influire su questi gruppi di discenti vulnerabili.

Tenendo conto dei modelli d'insegnamento plurilingui, converrebbe domandarsi quali sono le migliori condizioni per permettere un transfer positivo sul piano linguistico e metalinguistico delle competenze pregresse. Molti degli studi discussi in questa rassegna trattano di come elementi linguistici appresi in una L1 o L2 possano essere utilizzati in un'altra L2. Ma qui, di nuovo, i risultati non sono assolutamente convincenti, infatti alcuni studi sembrano indicare degli effetti di transfer positivo (si veda 4.2.2. come esempio), ma altri no, specialmente quelli che trattano l'apprendimento delle lingue straniere da parte di bambini con retroterra migratorio. Oltre alle questioni concernenti i transfer didattici ai corsi di lingua che sono un componente obbligatorio del curriculum scolastico, questo tema è direttamente legato anche a un altro gruppo di studenti vulnerabili, cioè i bambini provenienti da contesti migratori svantaggiati. Considerando tutto quanto esposto sopra sulla nozione di sovraccarico, in futuro sarebbe auspicabile condurre più ricerche sulle condizioni nelle quali questi gruppi di apprendenti possono sviluppare il loro potenziale per imparare lingue straniere o seconde, e in quali casi questo potenziale pone dei limiti ad un'istruzione plurilingue.

6 Bibliografia

A

Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249–306.

Abu-Rabia, S., & Kehat, S. (2004). The critical period for second language pronunciation: is there such a thing? *Educational Psychology*, 24(1), 77–97.

Álvarez, E. (2006). Rate and route of acquisition in EFL narrative development at different ages. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 127–155.

Araújo, L., & da Costa, P. D. (2013). *The European Survey on Language Competences: School-internal and External Factors in Language Learning*. Luxembourg: European Union.

B

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *Tesol Quarterly*, 16(4), 449–465.

Bahrack, H. P., Hall, L. K., Goggin, J. P., Bahrack, L. E., et al. (1994). Fifty years of language maintenance and language dominance in bilingual Hispanic immigrants. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123(3), 264.

Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In Cicurel, F. & Véronique, D. (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 21–36.

Berthele, R. (2014). Broca in der Schulsprachenpolitik. Zur Verwendung von neurowissenschaftlichen Befunden in der Debatte um den frühen Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 1/2014, 64–69.

Berthele, R., & Kaiser, I. (2014). Mehrsprachigkeit und Lebensalter: Einführende Bemerkungen zum Themenheft. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 99, 1–16.

Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In Birdsong, D. (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 161–181.

Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 17–36.

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56(1), 9–49.

Birdsong, D., & Gertken, L. M. (2013). In faint praise of folly: A critical review of native/non-native speaker comparisons, with examples from native and bilingual processing of French complex syntax. *Language, Interaction & Acquisition*, 4(2), 107–133.

Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of memory and language*, 44(2), 235–249.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning. *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 4, 1–68.

Bloch, C., Kaiser, A., Kuenzli, E., Zappatore, D., et al. (2009). The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. *Neuropsychologia*, 47(3), 625–633.

Capitolo 6

Bibliografia

- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In Birdsong, D. (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 133–159.
- Boyson, B. A., Semmer, M., Thompson, L. E., & Rosenbusch, M. H. (2013). Does Beginning Foreign Language in Kindergarten Make a Difference? Results of One District's Study. In *Foreign Language Annals*, 46(2), 246–263.
- Burstall, C. (1975). Primary French in the Balance. *Educational Research*, 17(3), 193–198.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, N., & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. NFER Slough.
- C
- Carroll, S. E., & Widjaja, E. N. (2013). Learning exponents of number on first exposure to an L2. *Second Language Research*, 29(2), 201–229.
- Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Celaya, M. L., Torras, M. R., & Pérez-Vidal, C. (2001). Short and mid-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. *Eurosla Yearbook*, 1(1), 195–209.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. In García Mayo, M., & Lecumberri, M. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 77–93.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2008). A Test of the Critical Period Hypothesis for Language Learning 1. *Journal of multilingual and multi-cultural development*, 29(1), 16–29.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT press.
- Colombo, J. (1982). The critical period concept: research, methodology, and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, 91(2), 260–275.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42(4), 557–591.
- Cook, V. J. (2003). *Effects of the Second Language on the First* (Vol. 3). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A Linguistic Study of a Modern Day «wild-child»*. Univ. Microfilms Intern.
- Curtiss, S., Fromkin, V. A., & Krashen, S. D. (1978). *Language development in the mature (minor) right hemisphere*. *ITL*, 23–37.
- D
- D'Anglejan, A., & Tucker, G. R. (1971). The St. Lambert Program of Home-School Language Switch. *Modern Language Journal*, 55(2), 99–101.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2014). Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations. *Babylonia*, 1/2014, 14–21.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(04), 499–533.
- DeKeyser, R. (2012). Age effects in second language learning. In *The Routledge handbook of second language acquisition*. London: Routledge, 442–460.

Capitolo 6

Bibliografia

- DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I., & Ravid, D. (2010). Cross-Linguistic Evidence for the Nature of Age Effects in Second Language Acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31(03), 413–438.
- Dewaele, J. M. (2009). Age effects on self-perceived communicative competence and language choice among adult multilinguals. *Eurosla Yearbook*, 9(1), 245–268.
- Dimroth, C., & Haberzettl, S. (2011). The Older the Better, or More is More: Language Acquisition in Childhood. Watorek, M., Benazzo S., & Hickmann M. (Eds.), *Comparative Perspectives on Language Acquisition: A Tribute to Clive Perdue*, 61, 324–349.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1), 3–32.
- Dörnyei, P. Z., & Ushioda, E. (2009) (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.
- Dunn, A. L., & Fox Tree, J. E. (2009). A quick, gradient bilingual dominance scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 273–289.
- E
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in second language acquisition*, 24(2), 143–188.
- Ellis, N., & Collins, L. (2009). Input and second language acquisition: The roles of frequency, form, and function. Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 93(3), 329–335.
- Elmiger, D. (2014). Getestet und für gut befunden? Erfahrungen mit dem neuen Fremdsprachenunterricht und den neuen Lehrmitteln in der Westschweiz und in den Passepartout-Kantonen. *Babylonia*, 1/2014, 50–54.
- Elmiger, D., & Bossart, M.-N. (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Elsner, D. (2006). *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule*. Bern: Peter Lang.
- Enever, J. (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Engel, G., Groot-Wilken, B., & Thürmann, E. (2009) (Eds.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006*. Commission of the European Communities: Brussels.
- F
- Farkasová, E., & Biskupicová, K. (2000). Teaching English from the first grade of primary school: Psychological and pedagogical perspectives. In Moon, J., & Nikolov, M. (Eds.), *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs, 121–136.
- Fitch, W. T., & Friederici, A. D. (2012). Artificial grammar learning meets formal language theory: an overview. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1598), 1933–1955.
- Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8(2), 162–177.

Capitolo 6

Bibliografia

- Flege, J. E., Birdsong, D., Bialystok, E., Mack, M., et al. (2006). Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults. *Journal of Phonetics*, 34(2), 153–175.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of memory and language*, 41(1), 78–104.
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D., et al. (1974). The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the « critical period ». *Brain and language*, 1(1), 81–107.
- Fullana, N. (2006). The development of English (FL) perception and production skills: Starting age and exposure effects. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 41–64.
- G
- Gajar, A. H. (1987). Foreign Language Learning Disabilities: The Identification of Predictive and Diagnostic Variables. *Journal of Learning Disabilities*, 20(6), 327–330.
- Ganschow, L., & Sparks, R. L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: Research, issues, and challenges. *Dyslexia*, 6(2), 87–100.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Javorsky, J., Pohlman, J., et al. (1991). Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: A “foreign” language learning disability? *Journal of Learning Disabilities*, 24(9), 530–541.
- García Lecumberri, M. G., & Gallardo, F. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. In García Mayo, M., & Lecumberri, M. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 115–35.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. London: Psychology Press.
- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213–237.
- Genelot, S. (1997). L’enseignement des langues vivantes à l’école élémentaire : éléments d’évaluation des effets au collège. *Revue française de pédagogie*, 118, 27–42.
- Genesee, F. (1978). Is there an optimal age for starting second language instruction? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 13(2), 145–154.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education* (Vol. 163). Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (2014). Is early second language learning really better? *Babylonia*, 1/2014, 26–30.
- Goorhuis-Brouwer, S., & de Bot, K. (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 289–302.
- Granena, G., & Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311–343.

Capitolo 6

Bibliografia

- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3–15.
- Grosjean, F., & Li, P. (2012). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grotjahn, R. (1992). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, 1, Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, 4, Bochum: Brockmeyer.
- Guiora, A. Z. (1972). Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13(2), 139–150.
- Gullberg, M., Roberts, L., Dimroth, C., Veroude, K., et al. (2010). Adult language learning after minimal exposure to an unknown natural language. *Language Learning*, 60(s2), 5–24.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 267–288.
- H
- Haenni Hoti, A. & Heinzmann, S. (2012). Foreign language reforms in Swiss primary schools: Potentials and limitations. *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, 13, 189–206.
- Haenni Hoti, A., & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht NPF56*. Schweizerischer Nationalfonds: Bern.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31–38.
- Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in second language acquisition*, 19(3), 379–400.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hayes-Harb, R. (2007). Lexical and statistical evidence in the acquisition of second language phonemes. *Second Language Research*, 23(1), 65–94.
- Heinzmann, S. (2010). Hat die Einführung von 'Frühenglisch' in der Primarschule einen Einfluss auf die Motivation der Primarschulkinder Französisch zu lernen? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 91, 7–27.
- Heinzmann, S. (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, Comparative and Explanatory Perspectives*. London; Sydney; New York; New Delhi: Bloomsbury Publishing.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.
- Hesse, H.-G., & Göbel, K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In Gogolin, I., & Neumann, U. (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Berlin: Springer, 281–287.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., et al. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27.

Capitolo 6

Bibliografia

- Howard, M. (2011). Input perspectives on the role of learning context in Second Language Acquisition. An introduction to the special issue. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 71–82.
- Hudson Kam, C. L., & Newport, E. L. (2009). Getting it right by getting it wrong: When learners change languages. *Cognitive Psychology*, 59(1), 30–66.
- J
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London: Routledge.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60–99.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39(3), 215–258.
- Jones, P. E. (1995). Contradictions and unanswered questions in the Genie case: A fresh look at the linguistic evidence. *Language & Communication*, 15(3), 261–280.
- K
- Kalberer, U. (2007). Rate of L2 acquisition and the influence of instruction time on achievement. *Unpublished M. Ed. Thesis, University of Manchester, Manchester, UK*.
- Kalberer, U. (2009). Debatte zum frühen Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 3/2009, 53–56.
- Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K.-M., & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388(6638), 171–174.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second language research*, 13(4), 301–347.
- Klieme, E. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Klieme, E., Wolfgang, E., Helmke, A., Lehmann, R., et al. (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. *Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster; New York: Waxmann.
- Krashen, S. D. (1981a). Bilingual education and second language acquisition theory. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, California State Dept. of Education, Sacramento. Office of Bilingual Bicultural Education, 51–79.
- Krashen, S. D. (1981b). Second language acquisition. In *Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* (Vol. 1). London: Longman.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 13(4), 573–582.

Capitolo 6

Bibliografia

- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126–141.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5(11), 831–843.
- L
- Lambelet, A. (2014). Age et apprentissage des langues étrangères: quelques clés pour mieux comprendre les résultats scientifiques. *Babylonia*, 1/2014, 10–13.
- Lapkin, S. (1983). Late Immersion in Perspective: The Peel Study. *Canadian Modern Language Review*, 39(2), 192–206.
- Lapkin, S., Hart, D., & Harley, B. (1998). Case study of compact core French models: Attitudes and achievement. In Lapkin, S. (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies*, Toronto: University of Toronto Press, 3–30.
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), 35–63.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2003). Maturational constraints on foreign language written production. In García Mayo, M., & Lecumberri, M. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 136–60.
- Le Pape Racine, C., Merkelbach, C., Salzmann, C.-L., & Walther, P. (2010). *Konzept Filière Bilingue (FiBi) v1.0*. Stadt Biel/ Ville de Bienne: Biel/Bienne.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York; London; Sidney: John Wiley & Sons.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129.
- Long, M. (2005). Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *International review of applied linguistics in language teaching*, 43(4), 287–317.
- M
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, 47(2), 265–287.
- MacWhinney, B. (2004). A unified model of language acquisition. In Bhatia, T., & Ritchie W. (Eds.), *Handbook of bilingualism*, 49–67, New York; London; Sidney: Wiley.
- Marinova-Todd, S. H., Mayo, M., & Lecumberri, M. (2003). Know your grammar: what the knowledge of syntax and morphology in an L2 reveals about the critical period for Second/ Foreign language acquisition. In García Mayo, M., & Lecumberri, M. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 59–76.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123–163.
- Mayo, M. del P. (2003). Age, Length of Exposure and Grammaticality Judgements in the Acquisition of English as a Foreign Language. In García Mayo, M., & Lecumberri, M. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign*

Capitolo 6

Bibliografia

- language*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 94–114.
- Miralpeix, I. (2006). Age and vocabulary acquisition in English as a Foreign Language (EFL). In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 89–106.
- Mora, J. C. (2006). Age effects on oral fluency development. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 65–88.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2003). Variation in oral skills development and age of onset. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, 161–81.
- Muñoz, C. (2006a). *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2006b). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 1–40.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. In Psaltou-Joycey, A., & Mattheoudakis, M. (Eds.), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, 39–49.
- Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 113–133.
- Muñoz, C. (2014). Starting young – is that all it takes? *Babylonia*, 1/2014, 22–25.
- ## N
- Navés, T., Torras, M. R., & Celaya, M. L. (2003). Long-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. *Eurosla year-book*, 3(1), 103–129.
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14(1), 11–28.
- Newport, E. L. (2002). Critical periods in language development. In Nadel, L. (Ed.), *Encyclopedia of cognitive science*, New York; London; Sidney: Wiley, 737–740.
- Nikolov, M. (2000). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. In Nikolov, M. & Curtain, H. (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe, 29–40.
- Nikolov, M., & Djigunovic, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260.
- ## O
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In Doughty, C.J., & Long, M.H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Wiley-Blackwell, 14, 436–454.
- Oller, J. W., & Nagato, N. (1974). The Long-Term Effect of FLES: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 58(1/2), 15–19.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12–28.

Capitolo 6

Bibliografia

P

Paulick, C., & Groot-Wilken, B. (2009). Rezeptive Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der 4. Klasse unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Schülerbiografien. In Engel, G., Groot-Wilken, B., & Thürmann, E. (Eds.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen, 179–196.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ, US: Princeton University Press.

Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., et al. (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human brain mapping*, 19(3), 170–182.

Perani, D., Dehaene, S., Grassi, F., Cohen, L., et al. (1996). Brain processing of native and foreign languages. *Neuroreport*, 7(15–17), 2439–2444.

Pfenninger, S. E. (2011). Age effects on the acquisition of nominal and verbal inflections in an instructed setting. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 401–420.

Pfenninger, S. E. (2012). On Acquisition, Age and Articles in Multilingual Switzerland. In Mihaljević Djigunović, J., & Medved Krajnović, M. (Eds.), *UZRT 2012: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Zagreb: FF Press, 22–35.

Pfenninger, S. E. (in prep.). The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction. In David Singleton (Ed.), *Age and More*.

R

Ramscar, M., Hendrix, P., Shaoul, C., Milin, P., et al. (2014). The Myth of Cognitive Decline: Non-Linear Dynamics of Lifelong Learning. *Topics in cognitive science*, 6(1), 5–42.

Ristin-Kaufmann, N., & Gullberg, M. (2014). The effects of first exposure to an unknown language at different ages. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 99, 17–29.

Roessler, A. (2006). *Bilingue à dix ans !: Plaidoyer pour l'apprentissage précoce*. Paris: l'Age d'homme.

Romonath, R., Wahn, C., & Gregg, N. (2005). Phonologische und orthographische Verarbeitungsfähigkeiten in der Worterkennung und Rechtschreibung legasthener Jugendlicher und junger Erwachsener im Deutschen und Englischen. *Folia phoniatrica et logopaedica*, 57(2), 96–110.

Roncoroni-Waser, F., Le Pape Racine, C., & Werlen, I. (2002). *Gutachten Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule*. Universität Bern: Institut für Sprachwissenschaft.

Ruiz de Zarobe, Y. (2005). Age and Third Language Production: A Longitudinal Study. *International Journal of Multilingualism*, 2(2), 105–112.

Rymarczyk, J. (2010). Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht*, 4, 60–78.

S

Schouten, A. (2009). The Critical Period Hypothesis: Support, Challenge, and Reconceptualization. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 9(1) 1–16.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley: Newbury House Publishers.

Capitolo 6

Bibliografia

- Shoemaker, E., & Rast, R. (2013). Extracting words from the speech stream at first exposure. *Second Language Research*, 29(2), 165–183.
- Singleton, D. (2003). Critical Period or General Age. In García Mayo, M., & Lecumberri, M. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 3–22.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269–285.
- Singleton, D. D. M., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (Vol. 47). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual matters.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128.
- Stotz, D. (2008). Den Übergang meistern. *Babylonia*, 2/2008, 66–71.
- Swain, M. (1996). Discovering successful second language teaching strategies and practices: From programme evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 17(2-4), 89–104.
- T
- Tomasello, M., & Tomasello, M. (2009). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Torras, M. R., & Celaya, M. L. (2001). Age-related differences in the development of written production. An empirical study of EFL school learners. *IJES, International Journal of English Studies*, 1(2), 103–126.
- Tragant, E. (2006). Language learning motivation and age. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 237–266.
- Tragant, E., & Victori, M. (2006). Reported strategy use and age. In Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 208–236.
- Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1998). Time on task and immersion graduates' French proficiency. In Lapkin, S. (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies*, Toronto: University of Toronto Press, 31–55.
- V
- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLOS ONE*, 8(7): e69172.
- W
- Wattendorf, E., & Festman, J. (2008). Images of the multilingual brain: the effect of age of second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 28, 3–24.
- Wattendorf, E., Festman, J., Westermann, B., Keil, U., et al. (2014). Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions. *International Journal of Bilingualism*, 18(1), 48–66.
- Weber-Fox, C. M., & Neville, H. J. (1996). Maturation constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of cognitive neuroscience*, 8(3), 231–256.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. München: Hueber Verlag.

