

VARIANTI E VARIETÀ DI APPRENDIMENTO CONSERVATE NELL'ARCHIVIO STORICO DELL'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Roberto Vetrugno e Alice Migliorelli¹

1. UN ARCHIVIO DI ITALIANO L2

L'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia conserva un patrimonio documentario di enorme interesse. L'Ateneo nacque tra il 1925 e il 1926, ma la sua storia ebbe inizio nel 1921, quando vennero istituiti i “Corsi estivi di cultura superiore” e a partire dal 1922 fu aggiunto un corso di lingua e letteratura italiana per inglesi, francesi e tedeschi. Con l'istituzione della “Regia Università per Stranieri di Perugia” nel 1926 i documenti amministrativi, le prove d'esame e i registri dei docenti furono sistematicamente archiviati fino al 1987 (Gheda, 2003).

Su questo importante patrimonio l'ateneo negli ultimi anni ha investito in maniera significativa, al fine di proiettare nel futuro, con le nuove forme di fruizione digitale dei contenuti culturali, la ricerca linguistica e glottodidattica, la promozione dell'insegnamento di italiano L2 e la diffusione della cultura italiana nel mondo.

Grazie alla Guida all'Archivio Storico, che è ubicato presso la palazzina Prosciutti del campus universitario², è possibile orientarsi tra le diverse serie intitolate (“Carte delle Segreteria”, “Protocolli”, “Carteggio Amministrativo”, “Documentazione relativa alla sede di Palazzo Gallenga”, “Diari o registri degli insegnanti”, “Segreteria Studenti”, “Corsi di Alta Cultura”, “Esami” etc.); la serie “Esami” raccoglie un numero ingente di prove d'esame elaborate da migliaia di apprendenti nel corso del Novecento.

Le serie di maggiore interesse per le ricerche dedicate all'italiano L2 in chiave diacronica sono dunque tre: “Segreteria Studenti”, “Diari o registri degli insegnanti”, e soprattutto “Esami”.

Le unità della “Segreteria Studenti” forniscono i dati sul numero e l'identità degli iscritti che dal 1926 fino al 1987 hanno frequentato i corsi dell'Università per Stranieri di Perugia: si possono così tracciare i profili degli apprendenti con il nome e il cognome, il nome del padre, la nazionalità, la data e il luogo di nascita, la residenza nel paese di origine, il

¹ Roberto Vetrugno è autore dei capitoli 1, 2, 3, 4; Alice Migliorelli, dottoranda in linguistica e glottodidattica dell'Università per Stranieri di Perugia, del par. 3.1: la sua tesi è dedicata alle prove d'esame conservate in Archivio, all'analisi degli errori e alla loro annotazione per la creazione di un *corpus* digitale.

² Cfr. Andrea Capaccioni, *Guida all'Archivio Storico*, disponibile on line sulla pagina della biblioteca di Ateneo: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/biblioteca/guida-archivio-storico.pdf>; alla Guida è indispensabile associare la consultazione del software (Arianna) dedicato alla descrizione dettagliata delle unità archivistiche, che sarà a breve disponibile on line. Nel 2019, con il finanziamento del progetto di ricerca intitolato “Ricerche per la valorizzazione dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia” un gruppo di studiosi dell'Ateneo ha potuto conoscere e approfondire le carte dell'archivio; da queste ricerche è nato il convegno perugino *Cento anni di promozione della lingua e della cultura italiana (1921-2021). L'Università per Stranieri di Perugia e il suo archivio storico*, Perugia, 2-3 dicembre 2021, di cui gli atti sono in corso di stampa. Sugli archivi delle Università cfr. almeno Bortolotti (1996).

domicilio in Italia e a Perugia, il titolo di studio, il corso scelto, il periodo di permanenza in Italia (vd. Figura 1).

Figura 1. Documento di iscrizione del primo studente cinese all'Università per Stranieri di Perugia. Archivio Storico di Unistrapg. Serie "Segreteria Studenti", anno 1927

R. UNIVERSITÀ ITALIANA PER STRANIERI

Anno 1927

N. 1

10 SET 1927

OGGETTO DEGLI ATTI

Mr Wager T. Chen

Nazionalità: Cinese

Indirizzo: The University - Leeds
(vedi scheda)

Periodo di permanenza a Perugia: agosto

ATTI PRECEDENTI

Anno Abitazione a Perugia: Via del Vescaio 23
(Torre)

N. tabella taberni ferroviari: 34 Reg. 2

I “Registri o Diari delle lezioni” meritano uno studio a parte perché conservano una preziosa storia dell’insegnamento di italiano L2 che percorre il secolo scorso: i registri descrivono i programmi dei corsi di lingua, nonché degli insegnamenti di letteratura e di arte italiana (e anche di filosofia ed etruscologia). Per i corsi di italiano, ad esempio, si potrà osservare per gli anni trenta la compresenza del metodo grammaticale-traduttivo con l’approccio innovativo proposto da Romano Guarnieri, docente alla Stranieri sin dai primi anni (Covino, 2018).

La serie “Esami” raccoglie le prove scritte, divise per anni, per sessioni e per livelli³ degli iscritti dal 1926 al 1987 e rappresenta una delle più ricche documentazioni sulla storia dell’apprendimento dell’italiano⁴.

Le unità archivistiche di questa serie conservano dunque testi di italiano L2 in diacronia che danno opportunità di ricerche sull’apprendimento della nostra lingua da parte di studenti provenienti da tutti i continenti e che meritano di essere analizzati e raccolti in un *corpus* digitale.

Si tratta di testi non letterari, elaborati in un italiano formale della prima metà del Novecento; sono esclusivamente produzioni di apprendenti di una seconda lingua o terza

³ Le sessioni di esame iniziavano a luglio e finivano a fine settembre e si distinguevano in “Corso Inferiore” o “Corso Preparatorio”, “Corso Intermedio” e “Corso Superiore”.

⁴ È stato costituito DigitaLab, un laboratorio di ricerca e di digitalizzazione delle serie menzionate, che riunisce studenti e i docenti del corso triennale in *Digital Humanities per l’italiano* dell’Università per Stranieri di Perugia.

o quarta, perché si tratta di studenti poliglotti. Una scrittura colta di livello avanzato, di discenti maggiorenni di età compresa tra i venti e i trentacinque anni circa. Varietà di Apprendimento (d'ora in poi VDA) dunque con “errori”.

Da decenni l'analisi degli errori ha assunto una crescente importanza negli studi delle L2: come è stato più volte ribadito questo tipo di disamina è rilevante per l'apprendente, che si confronta con i punti critici del suo apprendimento e della sua acquisizione; per il docente, che attraverso gli errori può condurre il singolo apprendente a migliorare le sue competenze e le sue abilità rispetto alla lingua obiettivo; infine per il ricercatore, che riconosce tendenze e processi sistemici focalizzando i dispositivi in atto nell'interlingua⁵.

Cecilia Andorno (2018) ha precisato che l'analisi degli errori non può solo riguardare lo scarto tra la lingua target (d'ora in poi LT) e l'interlingua: l'errore è tale se osservato dal sistema evidente della LT⁶. Adottando però un punto di vista più neutro e osservando il comportamento dell'apprendente nei suoi processi di organizzazione dell'interlingua emerge una sistematicità provvisoria cui l'apprendente stesso dà coerenza funzionale. Questa precisazione può essere utile anche per un ambito di analisi come il nostro che si rivolge a una VDA post-basica, scritta e che ha, anzi aveva, come obiettivo una LT che non è l'italiano d'oggi:

Occorre innanzitutto rilevare come non sempre, pur in presenza di una forma chiaramente errata, l'identificazione di un *target* sia possibile con lo stesso livello di precisione; anche la descrizione dell'errore di conseguenza ha diversa portata. (Andorno, 2018: 19)

È dunque opportuno adottare un approccio analitico che tenga in considerazione i problemi di “misurazione” dell'errore e che possa essere suscettibile di un buon grado di indeterminazione, in relazione ai nuovi assunti teorici sui rapporti di forza tra regole ed errore (ed eccezione), anche in chiave probabilistica⁷.

Un principio di indeterminazione, mutuando il concetto dalla fisica quantistica, permette di orientarsi in questo tipo di disamina: l'osservazione del fenomeno errore prodotto da un apprendente si baserebbe su variabili dovute al cambiamento del punto di vista e all'alterazione del fenomeno stesso da parte dell'osservatore; l'osservazione dell'errore potrebbe mutare quindi la natura dell'errore stesso.

In veste di docente e correttore di un esame posso riconoscere una deviazione dalla norma perché la mia osservazione è filtrata da un concetto di errore basato su una grammatica solidamente presente nella mia natura di parlante nativo. Lo stesso errore deve però essere osservato dal punto di vista dell'apprendente e del suo sistema temporaneo e in divenire perché è «parte di una natura sistematica, indice di un comportamento dettato da regole e come tale potenzialmente rivelatore del sistema linguistico provvisorio in cui consiste la competenza di un apprendente: ciò che la linguistica acquisizionale chiama varietà di apprendimento» (Andorno, 2018: 21). Fondamentale a riguardo è il volume intitolato *La grammatica e l'errore: le lingue naturali tra*

⁵ Sull'analisi degli errori, cfr. almeno Corder (1967), Pallotti (1998), D'Annunzio, Serraggiotto (2007), Andorno (2009), Grandi (2015), Grassi (2018).

⁶ «Una volta ricostruito il possibile *target*, una descrizione della natura di un errore è quindi adeguata solo se la forma è analizzata in una prospettiva sistemica: è solo l'osservazione del comportamento complessivo dell'apprendente che consente di descrivere appropriatamente l'errore nella (e attraverso la) sua sistematicità; la sistematicità dell'errore è anzi ciò che ne motiva l'interesse in prospettiva didattica, oltre che acquisizionale» (Andorno, 2015: 21).

⁷ Sull'importanza di una visione probabilistica e dell'applicazione di un principio di indeterminazione nella misurazione delle regole, cfr. Grandi (2015).

regole, loro violazioni ed eccezioni curato da Grandi (2015), una raccolta di saggi utile anche agli storici della lingua che affrontano analisi di testi del passato.

Andorno puntualizza alcuni aspetti teorici che offrono una modalità di osservazione innovativa: la VDA ha un raggio di azione più ampio rispetto a una varietà target (d'ora in poi VT) per cui un testo regolato, 'corretto', è il frutto di un processo di formalizzazione, di adeguamento di un'interlingua a un pattern corretto/sbagliato che non corrisponde alle variabili complesse che operano nell'interlingua stessa:

Anche se la nozione di errore, cioè di devianza rispetto a una regola, pare crucialmente connessa a quella di apprendimento, l'idea fondante delle discipline che studiano le interlingue, o varietà di apprendimento [...] è che anche in questo caso oggetto di interesse sia la sistematicità, cioè la presenza di regole, più che la devianza (Andorno, **anno**: 161).

Quindi nel nostro caso, in cui analizziamo non il funzionamento delle interlingue ma testi scritti del passato che le documentano, è utile mettere a fuoco tale sistematicità e per descriverla considereremo due aspetti (Andorno, 2015: 162): 1) il rapporto fra la VT, nel nostro caso l'italiano scritto formale, e le VDA dell'italiano; 2) la descrizione e l'interpretazione della variabilità interna alle VDA.

Necessario ribadire che si tratta nel nostro caso di apprendenti di livello post-basico, la norma della VT è quindi nella loro produzione già ampiamente attiva e ciò potrebbe consentire un'analisi più agevole per il numero circoscritto di errori. Dopo un approfondimento sulla variabilità delle regole, la studiosa giunge a conclusioni importanti circa la «varietà di forme in cui si manifesta la competenza in una lingua» in sé e non solo nell'ambito delle seconde lingue:

La stessa distinzione fra più modalità di apprendimento – naturale, guidata – e forme di competenza – implicita, esplicita – sta portando recentemente, soprattutto in relazione ai casi di parlanti bilingui e/o “quasi nativi”, a ridiscutere su nuove basi anche l'idea di ‘competenza del parlante nativo’. Portando alle estreme conseguenze questo insieme di considerazioni – sugli effetti della co-presenza di più sistemi nella mente di un parlante plurilingue, sulla variabilità dei sistemi di regole che si danno nell'osservazione dei casi concreti, sulla ampiezza del fenomeno di variazione nella competenza linguistica – alcuni autori [...] hanno suggerito la nozione di *multicompetence*, con cui si intende proporre come un unico oggetto di studio la competenza del parlante plurilingue. Lo studio separato dell'acquisizione di prime e seconde lingue, e la stessa distinzione fra ‘parlante’ e ‘apprendente’ di una lingua sarebbero, in questa prospettiva soggetti a una *monolingual fallacy*: la fallacia consisterebbe nell'assumere la competenza – supposta stabile, uniforme fra individui e acquisita ‘una volta per tutte’ – del parlante nativo monolingue come il *tertium comparationis* di qualsiasi descrizione linguistica (Andorno, 2015: 173).

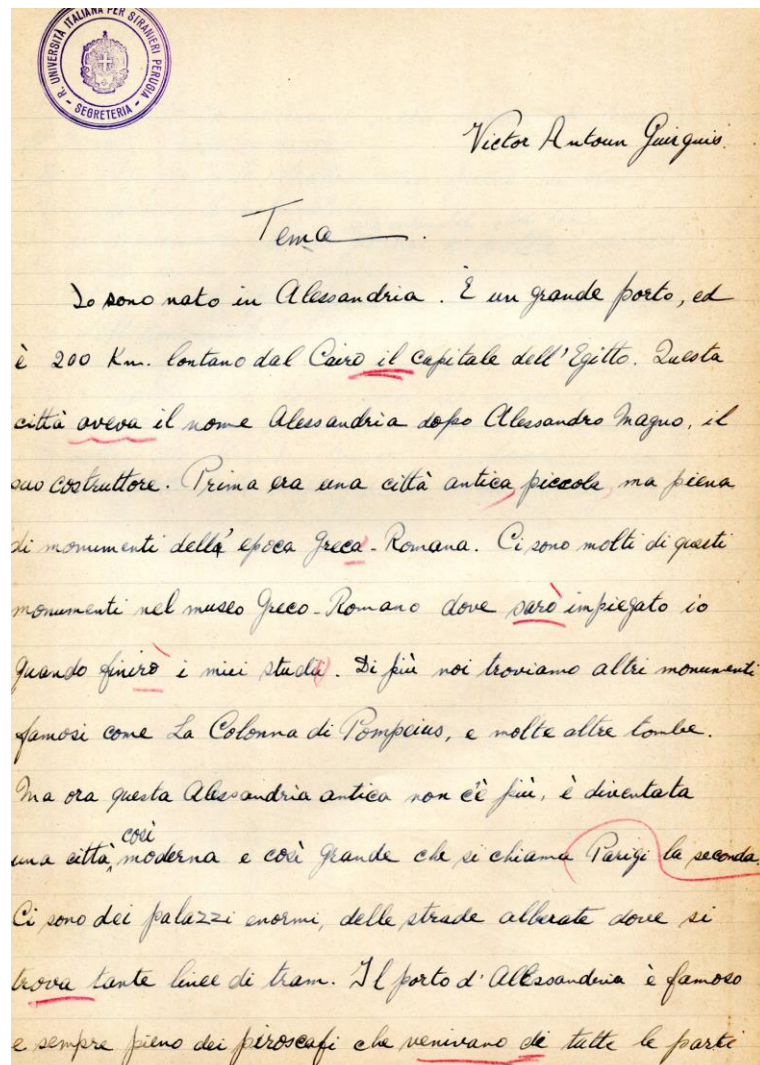
Gli apprendenti autori delle nostre prove d'esame sono di fatto parlanti plurilingue del passato; sarà pertanto proficuo adottare questa visione nella descrizione del nostro *corpus*:

Un cambiamento di prospettiva, che tolga il parlante ‘nativo’ monolingue e i sistemi stabilizzati dal centro della descrizione linguistica, avrebbe sensibili conseguenze nel ridefinire il modo in cui le regole, non delle VDA ma anche delle VT – nonché la stessa dicotomia fra varietà ‘di apprendimento’ e ‘target’ –, vanno pensate e descritte (Andorno, 2015: 173).

Proiettare questi assunti sul piano storico dell'italiano, sui testi nella storia e sul loro "funzionamento", permette di affrontare in maniera non tradizionale un *corpus* come il nostro.

Come si può vedere nella Figura 2, nelle prove gli errori sono evidenziati con la matita rossa e blu dal docente correttore, che li riconosce e in un certo senso li genera, altera il testo grazie all'assunzione di un'idea di competenza basata su un «parlante nativo monolingue», che nel nostro caso è uno scrivente colto, in grado di utilizzare una VT scritta formale e tradizionale, di grana letteraria. Al contempo dobbiamo esaminare questa produzione scritta che mostra il passaggio dalla sistematicità della VDA alla sistematicità della VT proposta al tempo durante i corsi di lingua. I dispositivi di normazione a questo livello sono già ampiamente operativi, la sistematicità «provvisoria» dell'interlingua è 'vicina' alla sistematicità della VT e ciò potrebbe consentire un facile tracciamento delle regole variabili della VDA del singolo apprendente. Inoltre, per la descrizione degli esiti regolari dell'interlingua, la documentazione ci dà accesso ad alcuni dati rilevanti che, come vedremo, possiamo classificare con gli strumenti della filologia testuale e della variantistica d'autore.

Figura 2. Prima pagina della prova scritta dallo studente egiziano Victor A. Guirguis, Archivio Storico di Unistrapg. Serie "Esami", anno 1933



2. L'ANALISI DEGLI ERRORI DA PARTE DI STUDENTI STRANIERI

A titolo di esempio illustreremo tre brani di testi, scelti tra quelli presi in esame durante il mio corso di Lingua Italiana per Stranieri: in aula gli studenti del corso di laurea triennale in *Digital Humanities per l'Italiano* hanno trascritto e analizzato, sotto la mia supervisione, varie prove d'esame prelevate dall'Archivio Storico. Ciò permette di utilizzare l'Archivio a scopi didattici, avvicinando gli studenti alla pratica dell'analisi degli errori e della loro digitalizzazione. È importante tener presente che si tratta perlopiù di studenti stranieri e quindi di apprendenti di italiano L2: per un'attività didattica di questo genere è un punto di forza e non di debolezza perché sono anche loro parlanti plurilingue e in grado di riconoscere più spontaneamente la sistematicità dell'interlingua. Per esempio riescono a tracciare i fenomeni di interferenza quando hanno di fronte una prova scritta elaborata da un apprendente che ha la loro stessa L1, interferenza con le sue regole variabili e che loro, adeguatamente guidati, codificano.

Durante la lezione coinvolgo nell'analisi dei singoli fenomeni di errore uno studente che ha la stessa lingua materna dell'autore della prova d'archivio presa in esame: ad esempio uno studente ispanofono legge ad alta voce e analizza la prova scritta di uno studente spagnolo giunto a Perugia quasi cento anni fa. Durante la lettura gli errori nell'esecuzione delle consonanti doppie, pronunciate scempie, commessi dallo studente si riflettono sulla più o meno sistematica assenza di consonanti doppie nel testo scritto: si tratterebbe di un fenomeno sistematico e regolare della VDA dei due connazionali. Questo metodo tende a dare agli studenti la consapevolezza della sistematicità della VDA presa in esame di volta in volta.

Il laboratorio dedicato all'analisi degli errori permette inoltre di allestire un *corpus* che una volta digitalizzato diventerà uno strumento di ricerca utile per indagini volte a riconoscere tendenze sistemiche delle VDA rispetto alle VT, il loro grado di indeterminazione, la probabilità di una regola, di un errore e di un'eccezione.

Osserviamo ora tre esempi, cominciando dai dati sugli apprendenti desunti dalle schede di iscrizione della serie "Segreteria Studenti": il primo è lo studente francese Guillamme de Pierre de Bernis De Courtarvel, figlio di Armand, nato a Parigi il 14 aprile 1914, residente a Baillou; iscritto al corso medio e superiore (classe francese), periodo di permanenza dal 1° luglio al 30 settembre 1931; domiciliato alla pensione Bellavista. Il secondo è Victor A. Guirguis, nato ad Alessandria d'Egitto il 12 aprile del 1905, residente al Cairo, studi classici con una specializzazione in egittologia; corsi: medio (sezione inglese), alta cultura ed Etruscologia, alloggiato nell'albergo Cacciatori delle Alpi a Perugia dal 1° agosto al 30 settembre (vd. immagine 2). Infine Johanna Cornelia Korthals Altes, olandese, nata ad Haarlem in Olanda il 23 novembre 1875, residente a Roma; ha frequentato il corso inferiore, classe francese, e quelli di alta cultura ed etruscologia, per il periodo dal 30 giugno al 30 settembre 1929; abitazione a Perugia: pensione Moglie.

3. VARIANTI E VARIETÀ DI APPRENDIMENTO

Di seguito una parte della prova d'esame di Guillamme de Pierre de Bernis De Courtarvel, trascritta da me in aula con la collaborazione degli studenti (in grassetto gli errori, in grassetto corsivo gli errori rilevati dal docente correttore, sottolineato per le correzioni dell'apprendente):

25/09/1931, Guillamme de Pierre de Bernis De Courtarvel

“Corso Medio”

Perugia Li 25/9/31 IX

“Esponete in una breve relazione quello che di importante avete visto e appreso in Italia.”

[1] La prima cosa che ho imparato, e credo che sia la più importante, è la lingua italiana. Ero ancora troppo giovane per trovare tutte le **ricchezze** dell'Italia. [2] Non avevo che sette anni. Da undici anni rivengo tutti gli anni nel mio paese materno ma ci sono sempre rivenuto pensando **a i** divertimenti che **potrei** trovare arrivando a Roma. [3] Non è **che** quest'anno, essendo venuto all'università per stranieri di Perugia, **che** ho imparato a conoscere l'Italia. [4] Quasi tutte le domeniche la R.U.P.S. ha **organizzato** delle gite **nei** dintorni (Orvieto, Assisi, Todi, Gubbio, Città della Pieve, Lago Trasimeno, Cortona, **fonte** del **Clitunno**). [5] Pure qui in Perugia ci sono molte belle cose: **La** Pinacoteca, Il duomo, la chiesa di San Pietro e il nostro arco etrusco! [6] Durante questi tre mesi d'estate non sono rimasto sempre a “**Perusia**”; ho voluto **profitare** un pochino **degli** corsi di storia **del arte** del prof. **Suppino** e **cosi** ho deciso di fare un viaggio nell'Italia il quale ora vi **racconterò**.... – Helò! Roger ci siamo? Hai fatto la tua **valigia**? E le tue **ungarese** come stanno? **sono** pronte?!. E **cosi** dicendo abbiamo preso il treno per Firenze. [7] **Li**, sotto la direzione del Prof. Zambra, abbiamo visitato: il duomo **con** il suo campanile e il **batistero**, la chiesa di S. Marco, San Lorenzo, Palazzo Pitti, gli **Uffizzi**, il Bargello, la Pinacoteca e tante altre cose. [8] Stanchi **dei** musei (non bisogna credere che ci **seccavano** ma l'avevamo visti con tanta fretta!) molti decisero di andare al “dancing”. **Cosi** abbiamo messo da parte per una serata Giotto, Cimabue e tutti gli altri!. [9] Dopo quattro giorni passati a Firenze siamo andati a Pisa. **Li**, dopo avere visto il duomo, il **batistero** e il camposanto abbiamo preso il treno per Bologna. **questa** città, *escludendo* Venezia, è secondo me quella che ha il più **bello** **caratteretere**. [10] Tutte le vie sono *accompagnate* di arcate **ogniuna** differente **dell'altra** La piazza centrale con la fontana di Nettuno ha un aspetto meraviglioso Dopo Bologna **fù** Padova e finalmente Venezia che **cascò sotto a i nostri occhi**. [11] **questa** è certamente la più bella città dell'Italia. Sempre con il prof. Samba abbiamo girato su e giù; eravamo quasi morti di stanchezza. **quanto** è gradevole lasciarsi andare al filo dell'acqua in una gondola al chiaro di luna!! [12] Disgraziatamente il nostro portafoglio essendo quasi vuoto **fùmmò** obbligati **di** ritornare e lasciare paradiso **terrestro**. Siamo passati per Trieste, Pola, Ancona. **Li**, non avendo quasi più **Niente** in tasca **ho** stato obbligato a pagare un “chauffeur” con sigarette! Arrivati a Perugia il mio amico non aveva più niente ed io venti centesimi!! Ma **cosi** sono divertenti i viaggi. [13] Ho viaggiato molto. Sono andato in Inghilterra, in Germania, in Svizzera, in Belgio, in **Cecoslovachia** e **pure** non ho mai goduto un viaggio **piu** di questo. [14] Ora finite le mie vacanze quando **ritornerò** in Francia potrò dire che con l'aiuto della R. università per stranieri di Perugia ho finalmente conosciuto in **grande** parte le bellezze dell'Italia.

parr.	errori (errors e mistake)	errori individuati dal docente correttore	categoria grammaticale dell'errore
1	ricchezze		Fonetica: raddoppiamento
2	a [<i>gli</i> canc. tra <i>a</i> e <i>i</i>] <i>i</i>		Morfologia [preposizione articolata]
		inserisce una virgola con matita rossa tra <i>materno</i> e <i>ma</i>	
	potrei	sottolin. in blu e in rosso <i>potrei</i>	Morfosintassi [accordo]
3	Non è che quest'anno [...] che		Sintassi [f. scisse e pseudosc.]
4	organizzato	sottolin. in rosso la <i>z</i>	Fonetica [raddoppiamento]
	Clitunno		Fonetica [nesso e assimilazione]
	[<i>negli</i> con <i>gli</i> cancellato]		
	fonte (per <i>Fonti</i>)	sottolin. in rosso <i>-e</i>	
5	: La	sottolin. in rosso la <i>L</i> maiuscola	Ortografia [maiuscola]
	: I	sottolin. in rosso la <i>I</i> maiuscola	Ortografia [maiuscola]
6	“Perusia”	sottolin. in rosso la <i>s</i> di <i>Perusia</i>	Fonetica [sibilante]
	profitare	sottolin. in rosso <i>fit</i> di <i>profitare</i>	Fonologia [raddoppiamento]
	degli corsi	sottolin. in blu <i>degli</i>	Morfologia [preposizione articolata]
	Suppino [per <i>Supino</i>]	sottolin. <i>pp</i>	Fonetica [raddoppiamento]
	del arte		Ortografia [apostrofo] Fonetica [raddoppiamento] Morfologia [preposizione articolata]
	così		Ortografia [accento]
	[<i>ch</i> cancell.] <i>il</i>		
		inserisce un segno ad angolo in rosso	
	raconterò		Fonetica [raddoppiamento]
	valiggia	sottolin. in blu e rosso <i>iggi</i> di <i>valiggia</i>	Fonetica [raddoppiamento]
	ungarese	sottolin. in rosso <i>se</i> di <i>ungarese</i>	Fonetica; Morfologia [numero]
	con	sottolin. in rosso <i>con</i>	Morfosintassi [preposizioni]
7	Li		Ortografia [accento]
	batistero	sottolin. in blu e rosso <i>ati</i> di <i>batistero</i>	Fonetica [raddoppiamento]
	Uffizzi	sottolin. in rosso <i>Uffizzzi</i>	Fonetica [raddoppiamento]
etc.			

Grazie all'apparato, relativo solo ai primi sei paragrafi, si possono facilmente riconoscere 1) gli errori codificati secondo la VT, nella maggior parte dei casi riconoscibile attraverso l'opera correttoria del docente; 2) gli errori come evidenze e regole del sistema provvisorio dell'interlingua dell'apprendente, parzialmente ricostruibile attraverso la classificazione grammaticale della quarta colonna.

L'ortografia è variabile rispetto alla VT per gli accenti e per le maiuscole; dal punto di vista fonetico emerge l'assenza frequente, sistematica, del raddoppiamento sin dalle prime righe, errore probabilmente dovuto all'interferenza del francese (ipercorrettismo in *Suppino* per *Supino*); per la morfologia variano regolarmente le preposizioni articolate: in due occasioni *Guillamme* si corregge (*nei 4, dei 7*), VDA e VT entrano in contatto: l'errore è pertanto classificabile come post-sistematico. Interessante l'intrusione del forestierismo *dancing*: la scelta può essere descritta come una strategia di comunicazione per cui l'apprendente non conoscendo la polirematica *sala da ballo* ricorre a un esotismo attinto non alla sua L1 ma all'inglese, certamente conosciuto dallo studente altolocato (membro di un casato dell'aristocrazia francese). Un parlante plurilingue in grado di attingere a un bagaglio lessicale più ampio, con un comportamento linguistico che è in sé competenza di VDA diversa dalla competenza della VT. Il docente correttore non individua tutti gli errori, forse perché segna frettolosamente, ma quando li individua lo fa nella maniera più statica e tradizionale e basandosi del tutto sulla VT. A margine della prova con la matita rossa scrive nella prima parte della pagina (dall'inizio dell'elaborato fino a «l'Italia») *sconnesso* e, nella quarta pagina, il giudizio: «La forma lascia un poco a desiderare: alcuni errori elementari 6-7».

In molti casi sono state conservate dagli esaminatori anche le brutte copie delle prove: agli occhi del ricercatore si mostrano come una “fotografia” dell'interlingua, il laboratorio dell'apprendente che “corregge” il testo secondo un processo visibile di contatto tra VDA e VT. Il suo obiettivo è raggiungere la forma più accettabile per trasferirla sulla bella copia che diventa così l'affermazione del sistema della VT sulla VDA documentata nella brutta.

Un esempio è nell'esame dello studente egiziano, osserviamo un brano della bella e della brutta copia, tra quadre a testo l'apparato genetico in cui si indicano nella versione definitiva gli interventi del docente correttore (doc.corr.):

[1] Io sono nato in Alessandria. È un grande porto, ed è 200 Km lontano dal Cairo **il** capitale dell'Egitto. [2] Questa città aveva il nome Alessandria dopo Alessandro Magno, il suo costruttore. Prima era una città antica, piccola, ma piena di monumenti della ~~a~~epoca Greca [corr. dal doc.corr. con *o*]_Romana. [3] Ci sono molti di questi monumenti nel museo Greco_Romano dove sar**o** [corr. dal doc.corr. con accento] impiegato io quando finiro**o** [corr. dal doc.corr. con accento] i miei studi [il doc.corr. mette la seconda *i* tra parentesi]

[1] Io sono nato in Alessandria ~~in Egitto a Alessandria~~. [interlin. *Questa A.*] È un grande porto sul mare Mediteraneo [agg. interlin. *r tra ra*]m ed Prima era una. È lonta dal Cairo ~~da 218 Km~~ ed È 200 Kl. lontano dal Cairo il Capitale dell'Egitto. [2] Questa città ~~era costruita~~ aveva il nome allessand [interl. *il nome* canc.] ~~dopo il no~~ [interlin. *doppo*] Alessandro Magno ~~aveva~~ costruita [interl. *che aveva il costruttore di*] questa città. ed era così piccola_ Ma ora è un porto così grande ~~così moderno~~ [interlin. *Prima*] era una città antica piena ~~dei~~ [interlin. *di*] monumenti ~~del della~~ epoca) C'è un museo Greco Romano. [3] Ci sono molti dei questi monumenti nel mondo) C'è un museo [interlin. *Greco Romana*] dove si trovano dell'antichità di ~~pre~~ buon valore, Composto di due piani e_ e dove sar**o** impiegato io quando finirò ~~il~~ i miei studi [sovrascr. su *mio studio*].

Siamo di fronte a un sistema correttorio paragonabile alle varianti d'autore e che potremmo qui chiamare 'varianti di apprendente' o 'varianti di apprendimento': come l'autore di un testo letterario lima la sua scrittura per raggiungere il livello espressivo a suo avviso più intenso ed efficace, così l'apprendente egiziano scrive, cancella e riscrive per raggiungere la VT appresa a lezione a Perugia novant'anni fa. Si muove tra due sistemi, gestisce la variabilità delle regole fino alla staticità formale e superficiale di una norma esclusiva e diffusa per la produzione scritta di quegli anni.

La brutta evidenzia uno stadio dinamico della scrittura, un'officina dell'apprendente che procede per tentativi e riformulazioni: soprattutto nel par. 1 molte correzioni mostrano errori che in parte si risolvono nella bella in parte permangono; nella prima riga si nota un utilizzo della preposizione *a* davanti a nome di città, mentre nella bella lo studente mantiene *in* adottato in prima istanza e "correttamente" davanti a nome di nazione. La regola di questa VDA quindi prevede *in* sia davanti a nome di città sia davanti a nome di nazione. Nel par. 2 alcune parole non vengono completate, sono tentativi di progettazione sintattica documentati, strutture che si risolvono solo nella formulazione della bella in cui si afferma *costruttore*, già comparso nella brutta affianco al tentativo con il verbo (*aveva costruita*). Affiora poi un errore post-sistematico, quindi corretto dall'apprendente stesso sempre nell'operazione di trasferimento dalla VDA alla VT: par. 2 *dei* viene corretto in interlinea con *di*, mentre nel par. 3 l'errore permane ma non accede alla versione definitiva: la bella, confrontata con la brutta copia, illustra 'solamente' il sistema di arrivo, quello della lingua obiettivo e della VT, un'illustrazione parziale dei processi in atto. Le doppie permangono sistematicamente: *doppo* (par. 1) è cancellato e ripristinato in interlinea; infine il singolare *mio studio* (par. 3) viene corretto con un plurale: l'opposizione singolare plurale di *studio/-i*, in cui il plurale è cristallizzato e indica semanticamente nella LT il corso di studi, non è parte del sistema dell'interlingua e non si è dunque ancora radicato. Le varianti di apprendimento sono i processi in atto tra VDA e VT.

3.1. *Varianti e varietà di apprendimento: una apprendente olandese.*

22/09/1929, Johanna Cornelia Korthals Altes

"Esame scritto Corso Inferiore, Lezione francese"

Perugia, Li 21-22 settembre 1929 VII

Tema di componimento: "Certo voi desiderate di visitare Roma: perché?"

Roma!

[1] Imperatrice del mondo. Città, provincia, paese, cosa sei? Vorrei sapere cosa sia per **tutti che desideranno** vederla.

[2] In **tutt'uomo** vive un'anima differente **dell'altra**; un piccolo mondo per **se** dove **prendano** forma i pensieri e diventano **degli illusioni**.

[3] **Ho mai ancora sentito** dire che questa Roma che attira tutte quell'anime **cercatore** o entusiastiche **le ha ingannato**.

[4] Una persona vi trova la pace dopo lunghi anni di **dubito**, di lotta con se stessa. **Un'altra**, artista **essa** vi riconosce le bellezze che ha sempre ammirate come immagini nei suoi libri d'arte.

[5] Un pittore celebre d'Olanda m'ha raccontato una volta che **essendo** a scuola e più tardi studiando all'**accademia delle belle arti a Amsterdam** **gli** il suo cuore batté più forte quando stette imparando o copiando dei capolavori, di cui gli originali si trovano a Roma.

[6] Dopo nell'Urbe la vita di studio ~~gli~~ sembrava tanto seria a lui e anche agli amici suoi che, per liberarsi un po' di **questi² estasi** assidue, che divennero un'ossessione, **loro** celebravano almeno quattro volte ~~per~~ l'anno l'anniversario della nostra regina. [7] Certo non credo che le **ebbero mandato una telegramma di buoni auguri**.

[8] Tutte le strade conducono a Roma.

Questa Roma che **da conforta** agli infelici e soddisfazione agli artisti io ho voluto visitare.

[9] Ho **eprovato** un sentimento **come mi fù** dato un grand'onore quando **misi i primi passi** a Roma. [10] E quando mi trovai **sul** Foro nel palazzo di **Caligola mi pareva** che quest'imperatore spaventoso dovesse **venire cacciarmi** via **del** suo dominio.

[11] La chiesa di San Pietro mi **impone** ancora una grande ammirazione.

[12] Ora sono più abituata all'**atmosfera** di questa meraviglia che si chiama: Roma.

Parr.	Errori (errors e mistakes)	Errori individuati dal docente correttore	Categoria grammaticale dell'errore
1	tutti che		Morfosintassi [omissione del pronome dimostrativo "quelli" o "coloro" prima della relativa appositiva]
	desideranno	sottolin. in blu <i>nn</i>	Morfologia verbale [flessione del futuro indicativo]
2	tutt'uomo	sottolin. in blu <i>tutt'</i>	Morfosintassi [accordo sintagmatico tra modificatore e target]
	dell'altra	sottolin. in rosso <i>dell'</i>	Morfosintassi [preposizione articolata] Ortografia [a capo dopo l'apostrofo]
	per se	sottolin. in rosso <i>se</i>	Ortografia [omissione accento grafico]
	prendano	sottolin. in rosso <i>a</i>	Morfosintassi [uso funzione verbale]
	degli illusioni	sottolin. in blu <i>degli</i>	Morfosintassi [accordo tra determinante e determinato]
3	Ho mai ancora sentito dire	sottolin. in rosso <i>ho mai ancora sentito</i>	Sintassi [distribuzione dei costituenti sintattici]
	anime cercatore	sottolin. in blu <i>-ore</i>	Morfologia [derivazione per suffissazione]
	le ha ingannato	sottolin. in rosso <i>le ha</i>	Morfosintassi [dislocazione a sinistra: accordo esterno tra pronome anaforico e desinenza verbale]

4	dubito	sottolin. in blu <i>dubito</i>	Morfologia nominale [formazione del nome sostantivo]
	un'altra		Ortografia [apostrofo]
	artista essa	inserisce un segno ad angolo in rosso in corrispondenza di <i>essa</i>	Lessico [accordo semantico; semantica frasale]
5	racontato		Fonologia [raddoppiamento]
	essendo a scuola		Morfosintassi [<i>consecutio temporum</i>]
	accademia delle belle arti		Ortografia [grafia minuscola]
	a Amsterdam	aggiunge in rosso una virgola dopo <i>Amsterdam</i>	Fonetica [epentesi eufonica della dentale sonora] Sintassi [interpunzione]
6	di questi estasi assidue	aggiunge in rosso un punto interrogativo tra <i>questi</i> e <i>estasi</i>	Morfosintassi [accordo tra determinante e determinato]
	Loro celebravano	sottolin. in blu <i>loro</i>	Morfosintassi [forma pronominale obliqua in funzione di soggetto]
7	non credo che le ebbero mandato	sottolin. in rosso <i>ebbero</i>	Sintassi [modo indicativo dopo verbo estimativo]
	una telegramma	sottolin. in blu la <i>a</i> di <i>una</i>	Morfosintassi [accordo interno tra determinante e determinato]
8	da conforta	sottolin. in rosso <i>da</i>	Ortografia [accento grafico] Morfologia [flessione nominale]
9	Ho eprovato un sentimento [...] a Roma	inserisce in rosso una linea ondulata a margine	Sintassi [processo di subordinazione nella frase complessa]
	Ho eprovato	sottolin. in blu la <i>e</i> di <i>eprovato</i>	Fonetica [prostesi]
	un sentimento come mi fù dato un grand'onore	sottolin. in rosso <i>fù</i>	Ortografia [accento grafico] Sintassi [costruzione di frase dipendente argomentale]
	misi i primi passi a Roma		Lessico [semantica frasale; valenze del verbo "mettere"]
10	sul Foro		Morfosintassi [scelta della preposizione locativa]

	nel palazzo di Caligula mi pareva	aggiunge in rosso una virgola dopo <i>Caligula</i>	Sintassi [interpunzione]
	dovesse venire cacciarmi	segna in blu una V tra <i>venire</i> e <i>cacciarmi</i>	Morfosintassi [omissione preposizione “a” prima di una dipendente implicita all’infinito]
	cacciarmi via del suo dominio	sottolin. in rosso <i>del</i>	Morfosintassi [preposizione articolata]
11	mi impone		Lessico [inappropriatezza lessicale rispetto al contesto]
12	all’atmosfera		Morfologia [flessione nominale]

Come per il paragrafo precedente, l’apparato restituisce gli errori e la loro classificazione riconducibili alle “deviazioni” dell’apprendente rispetto alla LT.

In particolare, si rileva una sistematica variabilità rispetto alla VT sul piano morfosintattico, sia in fatto di meccanismi di formazione e flessione delle parole, sia a livello di competenze sintattiche di combinazione, accordo e reggenza tra le unità minime della frase. Del resto, lo sviluppo della morfosintassi è un fenomeno decisivo nel passaggio da una varietà basica e una post-basica dell’interlingua, dunque dell’apprendimento della L2. La forma *desideranno* (1), ad esempio, costituisce una spia significativa dello stadio evolutivo della competenza morfologica dell’apprendente che è in grado di selezionare le categorie morfosintattiche contestuali della persona e del numero (terza persona plurale in *-anno*) ma omette *er*.

Nel dominio della morfologia nominale sono da segnalare il verbo *dubito* al posto del nome ‘dubbio’ (4), *atmosfera* maschile per ‘atmosfera’ (12), *anime cercatore* (3) dove il suffisso *-tore* è preferito rispetto a *-trici* o alla relativa ‘che cercano’, per accordare con *anime*. Quest’ultima evidenza è ancor più degna di nota, se confrontata con il luogo testuale corrispondente nella brutta copia della studentessa olandese: «Ho mai ancora sentito dire ~~ancora~~ che questa Roma che attira tutte quell’anime [interl. *cercande (cercatore)*] o entusiastiche le ha ingannato (3)».

L’apprendente riflette, formula una prima ipotesi sulla formazione del nome agentivo a partire dalla radice verbale (*cerca-nde*), poi una seconda, che riporta tra parentesi tonde (*cerca-tore*), come soluzione di riserva. Sceglie infine di mettere a testo proprio questa seconda variante, intuendone il valore funzionale adeguato al contesto di frase, con un suffisso maschile singolare della classe con terminazione in *-e* analoga a quella dei nomi femminili plurali (*anime*).

Alcune caratteristiche della sua VDA sono con buona probabilità dovute all’interferenza del francese, lingua neolatina nota alla studentessa olandese come L2⁸. È questo il caso del sintagma *tutt’uomo* (2), presumibilmente dal francese *tout homme* per ‘ogni uomo’ e della costruzione preposizionale *dell’altra* (2) (aggiunto nella brutta copia in interlinea) dopo il modificatore *differente*, ascrivibile al corrispettivo francese *différente de l’autre*. Lo stesso principio vale per l’omissione della preposizione *a* in *venire cacciarmi via* (10), condizionata dal francese *venir me chasser*. L’azione del transfert linguistico è evidente

⁸ Grazie alla documentazione conservata nella serie “Segreteria studenti” si deduce che Johanna Cornelia fu inserita nella classe di francese e sostenne una prova scritta di traduzione da questa lingua verso l’italiano: anche lei dunque era un’apprendente plurilingue.

a livello fonologico nella forma *ho eprovato* (9), in cui la prostesi della vocale *e* è ascrivibile all'influenza di *éprovvé*.

La brutta copia dell'esame restituisce anche in questo caso l'istantanea di una operosa officina creativa, a testimonianza dell'andatura elaborativa dell'apprendente.

Si riporta a seguire un brano della bella copia e il suo corrispettivo conservato nella brutta copia.

[5] Un pittore celebre d'Olanda m'ha raccontato una volta che **essendo** a scuola e più tardi studiando all'**accademia delle belle arti a Amsterdam** **gli** il suo cuore batté più forte quando stette imparando o copiando dei capolavori, di cui gli originali si trovano a Roma.

[6] Dopo nell'Urbe la vita di studio **gli** sembrava tanto seria a lui e anche agli amici suoi che, per liberarsi un po' di **questi² estasi** assidue, che divennero un'ossessione, **loro** celebravano almeno quattro volte **per** l'anno l'anniversario della nostra regina. [7] Certo non credo che le **ebbero mandato una telegramma di buoni auguri**.

[5] Un pittore celebre d'Olanda m'ha ~~detto~~ [interlin. *raccontato*] una volta che [interlin. *essendo*] a scuola e più tardi [interlin. *studiando*] all'accademia [interlin. *delle belle*] ~~arti~~ [sovrascr. su -e] [interlin. *a Amsterdam*] ~~gli~~ batté il [interlin. *suo*] cuore [interlin. *battò più forte*] quando [a margine *stette*] imparando [canc. *à* e agg. *-ndo*] o copiò [interlin. *-ando*] di capolavori ~~che~~ [interlin. *di cui gli originali*] si trovano a Roma. [6] Dopo [interlin. ~~a Roma~~] [interlin. *nell'Urbe*] la vita di studio **gli** sembrava [canc. *-ò* e agg. *-ava*] tanto seria [a margine *a lui*] e anche agli amici suoi che, per liberarsi un po' di questi² [-i sovrascr. su -e canc.; canc. Punto diacritico] **estasi** [-i sovrascr. su -e] assidue che divennero un'ossessione loro celebravano [interlin. *almeno*] quattro [sovrascr. su *quatre*] volte **per** [interlin. *l'*] anno l'anniversario della nostra regina. [7] Certo non credo che ~~gli~~ [interlin. *le*] ~~abbiano~~ [interlin. *ebbero*] mandato una telegramma di buoni auguri.

La trascrizione del brano della brutta copia illustra la dinamicità intrinseca dell'interlingua quale sistema di competenza mutevole, ma dotato di coerenza interna rispetto alla L1, alla L2 e alla LT in fase di apprendimento.

La *facies* di questa VDA (nella brutta copia) è il risultato provvisorio multidirezionale di comportamenti linguistici che co-agiscono sincronicamente nelle fasi di progettazione, elaborazione e correzione del testo: si notano aggiunzioni nel paratesto (in interlinea o a margine), di sostituzione dopo cancellazione (es. *m'ha raccontato* al posto di *m'ha detto* al par. 5; *nell'Urbe* (6) in luogo di *a Roma*, a beneficio della variatio lessicale), e di permutazione sintattica (es. *il suo cuore battò più forte* anziché *gli battò il cuore*, par. 5).

Almeno in tre occasioni è possibile distinguere errori post-sistematici, indicatori del contatto tra VDA e VT che induce la scrivente a rilevare l'errore in fase di controllo e a autocorreggersi in sede di riparazione. Nel par. 6 in brutta copia Johanna scrive inizialmente *quatre volte per l'anno*, ma poi, già nella brutta, corregge il francesismo *quatre* a favore del numerale italiano *quattro* ed elimina con un tratto di penna la preposizione *per*, ripristinando la locuzione avverbiale temporale della VT. In questo modo pone rimedio all'azione dell'interferenza dal francese *quatre fois par an*. Poco dopo (par. 7), l'apprendente scrive in prima battuta «certo non credo che gli abbiano mandato una telegramma», ma poi depenna il proclitico pronominale anaforico *gli* in favore del corrispettivo femminile e formale *le*, in accordo di genere con il referente implicito *Roma* (ricordiamo che nell'italiano contemporaneo neostandard *gli* si usa anche per il femminile). Notevole, inoltre, la cancellazione del congiuntivo *abbiano*, perfettamente coerente in dipendenza dal

verbo putativo *credo*, in favore dell'indicativo *ebbero*, accolto in via definitiva nella bella copia e segnalato come errore dal docente con una sottolineatura in blu. La coesistenza delle modalità verbali dell'indicativo e del congiuntivo nella grammatica dell'interlingua di Johanna è chiara sin dai primi enunciati testuali: l'apprendente procede per tentativi in relazione alla specializzazione funzionale dei due modi verbali. Sia nella brutta che nella bella copia, ad esempio, leggiamo «vorrei sapere cosa sia (1)», con la *a* di *sia* soprascritta e ricalcata su un'originaria *i* terminazione dell'indicativo *sei*. Poco più avanti la studentessa usa il congiuntivo *prendano* (2), coordinato all'indicativo *diventano* («un piccolo mondo per *se* dove prendano forma i pensieri e diventano *degli* illusioni» 2).

Un ultimo caso interessante è quello del sintagma nominale di *questi estasi assidue* (6): grazie alla brutta possiamo penetrare nella stratigrafia elaborativa, ricostruendo modi e tempi di scrittura. Korthals Altes formula diverse ipotesi sul funzionamento del costruito morfosintattico, che in prima istanza risente della generalizzazione del suffisso *-e* associato ai tratti [+ femminile] e [+ plurale]: *queste estase assidue*. In seconda battuta l'apprendente si autocorregge, tentando la forma *questi estasi assidue*, che approda nella bella con il puntino soprascritto della *-i* finale del dimostrativo, ricalcata sopra un trattino obliquo, probabilmente di cancellazione della *e*⁹. Un simile *modus operandi* tradisce il complicato avvicinamento alla VT, tutt'altro che lineare, scandito dalla formulazione e riformulazione di congetture, fino alla forma definitiva con correzione a testo *di questi estasi assidue* (6).

Nell'insieme l'apprendente adotta soluzioni stilistiche che tendono a una complessificazione delle strutture sintattiche che rallentano l'andamento discorsivo e imitano una prosa formale tipica di quegli anni tempo, tendente al registro aulico di ispirazione dannunziana, che trapela del resto già nell'incipit del brano («Roma! Imperatrice del mondo. Città, provincia, paese, cosa sei?»). Nell'estratto trascritto dalla brutta copia compaiono infatti numerose aggiunte para-testuali, poi accolte nella bella, come i gerundi *essendo* (5) e *studiando* (5), non necessari sul piano formale; quindi, le forme verbali composte *stette imparando o copiando* (5) in sostituzione di *imparò* e *copiò*, e immediatamente dopo la relativa *di cui gli originali si trovano a Roma* (5) al posto della più semplice configurazione attributiva *capolavori che si trovano a Roma*.

4. ANNOTARE E INTERROGARE GLI ERRORI

La digitalizzazione di questo *corpus* prevede la costruzione di una banca dati con interfaccia web fondata sulle due serie sopra descritte, “Segreteria Studenti” ed “Esami”. Il progetto vuole infatti permettere ai ricercatori di consultare i dati sugli iscritti dal 1926 al 1987; soprattutto intende costituire un *corpus* di italiano L2 che abbia al centro gli errori e la loro fenomenologia sistematica.

Il *corpus* fornirà il profilo degli apprendenti grazie alla serie “Segreteria Studenti”: saranno trascritti i dati anagrafici e didattici dei singoli studenti presenti nelle schede di iscrizione (sopra abbiamo riportato quelli relativi ai tre apprendenti autori delle prove prese ad esempio).

La digitalizzazione dei testi della serie “Esami” prevede la trascrizione delle prove: si potrà accedere a essi sia dalle singole schede degli apprendenti, in forma di corredo testuale con gli errori messi in evidenza per una lettura integrale; sia come *corpus* linguistico

⁹ Il docente appone un punto interrogativo, non riuscendo presumibilmente a comprendere se la studentessa volesse eliminare il punto sopra la *-i* oppure evidenziarlo per un ripensamento a seguito di una prima cancellazione.

(nel quadro della linguistica dei *corpora*¹⁰): i dati linguistici contenuti nell'apparato saranno utilizzati non come semplice annotazione degli errori in relazione alla categoria di appartenenza della LT (il sistema grammaticale dell'italiano) ma si intende proporre anche una lista di errori distinti per categoria di appartenenza e con un'apposita finestra di interrogazione¹¹. Secondo le previsioni, di cui si tratterà in altra sede, sarà così possibile accedere agli errori di natura ortografica, fonetica, morfologica presenti nel testo che diventano categorie virtuali dell'interlingua, «virtual categories» (Rastelli, 2009: 57; Andorno, Rastelli, 2009) sistemiche: visualizzati simultaneamente mostreranno la loro regolarità e quella del sistema di VDA cui appartengono. Ad esempio, i dati potranno essere interrogati selezionando Fonetica/Consonantismo/Raddoppiamento e si potrà osservare l'andamento regolare, categoriale e la variabilità delle consonanti doppie.

Dall'interrogazione per “errori” emergeranno anche quelli segnati dai docenti correttori, per un confronto tra norma di riferimento della LT della prima metà del Novecento, norma odierna e VDA. Sarà possibile nei casi più significativi consultare anche le varianti di apprendimento attraverso la trascrizione diplomatica delle brutte copie, dando agli studiosi un quadro descrittivo parziale dell'interlingua dell'apprendente e la sua sistematicità dinamica e correttoria.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2009), “Grammatica e acquisizione dell'italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 1-15: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/450>.
- Andorno C. (2015), “Errori, regole ed eccezioni nell'apprendimento”, in Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna, pp. 161-174.
- Andorno C. (2018), “«Adesso ti spiego che errore hai fatto»: identificare, descrivere e spiegare gli errori per l'intervento didattico”, in Grassi R. (a cura di) (2018), pp. 15-33.
- Andorno C., Rastelli M. (2009), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Guerra, Perugia.
- Bortolotti M. (1996), “Gli archivi storici della Università italiane,” in Sitran Rea L. (a cura di), *La storia delle Università italiane: archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, Lint, Trieste, pp. 87-92.
- Cattana A., Nesci T. (2000), *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.
- Corder S. P. (1967), “The Significance of Learners' Errors”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp. 161-170.
- Covino S. (2018), “Romano Guarnieri e l'insegnamento dell'italiano L2 a Perugia e in Olanda nella prima metà del Novecento”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 168-182: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10395>.
- D'Annunzio B., Serraggiotto G. (2007), *La valutazione e l'analisi dell'errore*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Ghedda P. (2004), *La promozione dell'Italia nel mondo. L'Università per Stranieri di Perugia dalle origini alla statistizzazione*, il Mulino, Bologna.

¹⁰ L'Università per Stranieri di Perugia ha elaborato da anni diversi *corpora* di italiano L2, consultabili alla pagina <https://www.unistrapg.it/cqpwebnew/>.

¹¹ Sulla annotazione degli errori esiste una ricca bibliografia e un ampio dibattito, cfr. almeno Rastelli (2009), Tono, Satake, Miura (2014), Lüdeling, Hirschmann (2015).

- Grandi N. (2015), “Le lingue naturali tra regole, eccezioni ed errori”, in Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna, pp. 7-33.
- Grassi R. (a cura di) (2018), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Grandi N. (a cura di) (2015), *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna.
- Lüdeling A., Hirschmann H. (2015), “Error annotation **systems**”, in Granger. S., Gilquin. G., Meunier F. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 135-157.
- Pallotti. G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Rastelli M. (2009), “Learner Corpora without Error Tagging”, in *Linguistik online*, 38, 2, pp. 57-66:
https://www.researchgate.net/publication/255499172_Learner_Corpora_without_Error_Tagging.
- Solarino R. (2010), “Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 15-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/820>.
- Tono Y., Satake Y., Miura A. (2014), *The effects of using corpora on revision tasks in L2 writing with coded error feedback*, Published online by Cambridge University Press, Cambridge, pp. 147-162.