

Oreste Floquet, Maria Antonietta Pinto e Pernille Thull
Sapienza Università di Roma

Giudizi metalinguistici di accettabilità in italiano e norvegese.
Aspetti dell'interpretazione della struttura argomentale in bambini
di scuola primaria e preadolescenti di scuola secondaria¹

Abstract

This study explores how children and preadolescents interpret a particular item of an Acceptability task where a given verb, whose standard argument structure is intransitive, is presented both in the standard and the nonstandard use, as transitive. Two groups of subjects have been recruited, one in Italy (27 primary school children; mean age: 10, 7 years) and another in Norway (25 Junior High school preadolescents; mean age: 12, 6 years) and administered an acceptability task drawn from an Italian validated metalinguistic ability test, recently translated into Norwegian. In each context, the language in which the task has been administered was the children's L1, as Italian or as Norwegian, respectively. Our study focused on the above item as this particularly challenges the ability to judge the unacceptability of the transitive form on purely linguistic grounds, and therefore is likely to illuminate how young, inexpert subjects process argument structures. The task assesses the performance at two levels of awareness: the first is epilinguistic, under the form of an intuitive, yes-or-no judgment, while the second is elicited by a request of justification of the previous response, and takes the form of a discursive, well-reasoned response, thus properly metalinguistic. Beyond language and age differences, the results of both groups were surprisingly similar. While nearly all subjects gave appropriate epilinguistic answers, stating that the transitive form of the verb was unacceptable, the metalinguistic justifications of these answers were dominantly based on extralinguistic factors. The transitive use of the verb was deemed unacceptable because the *action* it describes cannot be implemented in the extralinguistic world, and not because it violates the structural intransitivity of the verb as

¹ Questo lavoro è il frutto di un lavoro comune dei tre autori. Oreste Floquet ha scritto l'introduzione e parte delle conclusioni; Pernille Thull si è occupata della somministrazione del test norvegese e del paragrafo 2.3; Maria Antonietta Pinto ha scritto le restanti parti del capitolo 2, tutto il capitolo 3 e parte delle conclusioni.

such. However elementary these judgments can appear, they offer interesting insights into the lines of reasoning of young subjects on grammatical structures. As these reasonings have some consistency and plausibility on cognitive grounds, language teachers can usefully exploit them in order to integrate cognitive categories related to the outer world into specific linguistic categories and to make them aware that each language codifies mappings between aspects of cognition and aspects of language in a particular manner.

1. Introduzione

1.1 La struttura argomentale in una prospettiva evolutiva e didattica

L'ipotesi di base della grammatica valenziale (Tesnière 1959) è il verbocentrismo, ovvero l'idea che il perno della frase è il verbo, il quale seleziona obbligatoriamente un numero variabile di argomenti nucleari, e al quale si legano facoltativamente degli elementi marginali extranucleari, che, se assenti, non rendono agrammaticale la frase. Non entreremo nei dettagli del modello che è abbastanza noto, soffermandoci piuttosto su alcuni aspetti critici che hanno alcune ricadute sul piano della ricerca teorica ed applicativa.

Un primo problema è la stabilità del numero di valenze. La struttura argomentale di un verbo, poniamo *dare* (verbo a tre argomenti: *tuarg1 dai un libro arg2 a qualcuno arg3*), è sempre fissa? La teoria valenziale risponde positivamente. Nei casi in cui in un enunciato compare un verbo con un numero minore di valenze rispetto a quelle attese (p.e. *Cosa fai? Stai dando dei soldi Ø?*), si può parlare allora di *defaulting*, ovvero di ellissi temporanea di un elemento obbligatorio, relegando così l'anomalia ad un livello pragmatico-discorsivo (e non strutturale, ovvero essenziale), giacché l'informazione mancante sarebbe comunque recuperabile dal contesto (Ježek 2018; Larjavaara 2019; Lo Duca 2018b; Vanelli 2019). Questa spiegazione, che in ultima analisi si fonda sull'esistenza di un livello profondo astratto (il verbo con il suo numero di argomenti fissi) e di un livello superficiale, in cui può comparire un morfema zero (l'argomento sottinteso), pone un insieme di problemi. Innanzitutto, in tal modo, la teoria non è falsificabile in quanto non è possibile trovare dei controesempi. In secondo luogo, a seconda delle situazioni, si può sostenere che un dato verbo entra o meno in determinate costruzioni sintattiche ad uno, a due o a più complementi, con o senza modificazione del suo significato ritenuto più prototipico (Lazard 1994, 167-168, Serianni 2016). In quest'ottica, la transitività non

sarebbe più una proprietà categorica che un verbo possiede o non possiede, quanto piuttosto una nozione scalare con differenti livelli di integrazione.

Un secondo problema riguarda il confronto tra produzione linguistica nell'adulto, più o meno esperto, e produzione linguistica durante tutta la lunga fase evolutiva precedente, dai primi enunciati infantili fino alla preadolescenza. La questione che attraversa la letteratura psicolinguistico-evolutiva sulla sintassi nell'infanzia, fin dai tempi dell'opposizione estrema fra Skinner (1957), da un lato, e Chomsky (1965), dall'altro, è difatti quella di capire se i comportamenti linguistici dei bambini vanno gradualmente assomigliando a quelli degli adulti grazie all'esistenza di una presunta grammatica universale comune a tutti gli esseri umani oppure grazie alla esposizione sistematica ed ineludibile dei bambini agli input degli adulti.² È infatti concretamente osservabile che i bambini riproducono in gran parte le modalità espressive degli adulti attorno a sé, più o meno omogenee tra loro, ma che fungono comunque da riferimento, e da cui derivano implicitamente determinate regole di selezione (François 2016, Ambridge *et al.* 2013).

Alcuni studi di stampo usage-based (Tomasello 2000) rovesciano il presupposto secondo il quale è possibile studiare la sintassi dei bambini, soprattutto nella primissima infanzia, utilizzando come modello di riferimento quella degli adulti, come se le due competenze fossero omogenee. Se circoscriviamo il problema alla comprensione delle valenze del verbo, alcune evidenze empiriche recenti sembrerebbero mostrare che i bambini, durante tutta la fase della scuola primaria, tendono ad avere un approccio lessicalista alla struttura argomentale, ovvero considerano i verbi come elementi il cui comportamento sintattico deve essere appreso caso per caso (Tomasello 2000, 211) e non procedono, quindi, per schemi attanziali generali (Braine 1990).³ In una prospettiva diversa e focalizzata su una fascia più tardiva, gli studi di Lo Duca e collaboratori (Lo Duca 2018 e 2019a e 2019b) mostrano che i bambini italofofoni, tra i sette ai dieci anni, avrebbero invece già interiorizzato gli schemi valenziali, tanto da poter formulare dei

2 Un'ottima sintesi delle implicazioni linguistiche e psicolinguistiche di questo dibattito è Laks (2012).

3 L'ipotesi lessicalista, tuttavia, non riesce a spiegare tutti i comportamenti sintattici. In alcuni casi, quali, per esempio, la dislocazione, sono state avanzate proposte alternative che si ispirano alle teorie per schemi e quindi all'idea che alcune costruzioni sintattiche non sarebbero il frutto dell'interazione con gli adulti (Parisse 2008; Jourdain e Canut 2018).

giudizi di accettabilità conformi a quelli degli adulti. Il modello valenziale consentirebbe quindi “di agganciare facilmente la naturale competenza linguistica, già *maturata* (corsivo nostro) dai bambini, per cominciare a fare riflessione sulla lingua” (Lo Duca 2019b, 260). Sulle basi delle conoscenze implicite che ogni apprendente ha della propria lingua madre, le esperienze didattiche riportate da Lo Duca (2018 e 2019b) mirano a sviluppare la consapevolezza linguistica riguardo le frasi nucleari. In un primo tipo di esercizi, si pone l’accento sulla creatività: l’insegnante, attraverso la metafora teatrale, cerca di far costruire delle scenette a partire da singoli verbi (poniamo *baciare*) e chiede esplicitamente il numero di *attori* necessari perché la rappresentazione abbia un senso. In un secondo tipo di esercizi, si cerca di sviluppare la capacità di analisi degli alunni utilizzando il confronto, per esempio, tra frasi grammaticali e agrammaticali o tra frasi contenenti verbi con numero di valenze differente. Nell’insieme, queste attività sembrano fondamentalmente mirate a consolidare la consapevolezza di usi prototipici, considerati implicitamente standard, e non esplorano se esistano usi più periferici, meno attestati o devianti rispetto alla norma, ancorché legittimi, o, semplicemente, gradi di accettazione diversa rispetto all’opposizione grammaticale/non grammaticale. Inoltre, gli esempi che vengono commentati riguardano unicamente casi di *defaulting*, ovvero di assenza di un argomento atteso, e mai il contrario, ovvero la presenza di un argomento imprevisto. Questo fenomeno di estensione della struttura argomentale, che in questo lavoro intendiamo focalizzare, merita particolare attenzione per il fatto che sembra largamente attestato fin dalla prima infanzia. Difatti, come ricordano Ambridge *et al.* (2013, 48), molti dei cosiddetti *errori* dei bambini, basati sul meccanismo della sovraestensione di una regola, possono ritrovarsi anche in fasi evolutive più tardive. È il caso classico, per esempio, di *to disappear* (scompare), verbo che comunemente si inserisce in una costruzione intransitiva e che invece può essere usato transitivamente come in **Do you want to see us disappear our heads?* che in italiano darebbe qualcosa del tipo: *vuoi vedere che noi scompariamo le nostre teste?*

Per finire, si può notare che, nelle attività descritte da Lo Duca (2018 e 2019a) i bambini vengono sollecitati a produrre dei giudizi epilinguistici piuttosto che strettamente metalinguistici, il che rinvia ad una distinzione che chiariremo a breve, e che ha, nella nostra prospettiva, un valore illuminante ai fini dell’analisi dei dati. Si tratta, infatti, di due livelli di elaborazione cognitiva da tenere ben distinti, e che dovrebbero obbligare il didatta ad una maggiore prudenza circa la reale comprensione dei concetti e della terminologia linguistica che sta insegnando.

Dal nostro punto di vista, la questione che si pone non è tanto quella di verificare se un modello sintattico sia più o meno utilizzabile quando si insegna grammatica, quanto quello di capire, in primo luogo, fino a che punto le intuizioni grammaticali e le rappresentazioni della lingua di bambini e preadolescenti corrispondano a quelle di adulti o di linguisti. Se è evidente che i bambini molto piccoli usano tendenzialmente frasi grammaticali, ciò non vuol dire, di per sé, che le sappiano adattare appropriatamente ad ogni contesto utile, come, per esempio, nel caso dei vari condizionamenti morfosintattici (applicando l'accordo di numero, di persona, ecc.). Un conto, quindi, è la semplice produzione di enunciati, altro conto è la loro elaborazione cognitiva a livello di rappresentazione. Rimane da capire se questa problematica non si ponga, in realtà, in tutte le fasi evolutive, e quindi ben oltre i primi enunciati. Sarà questo l'oggetto del presente lavoro attraverso un'analisi teorica e pratica riguardante il giudizio di accettabilità.

1.2 Gradi di accettabilità

Normalmente, ogni locutore adulto è capace di monitorare spontaneamente le proprie produzioni linguistiche e quelle altrui, indicando se queste sono più o meno corrette relativamente alle regole che egli ha interiorizzato, se sono adeguate per il livello stilistico richiesto dalla situazione comunicativa, se hanno una connotazione geografica o sociale, se lasciano trapelare un certo livello di scolarizzazione, ecc. Questa capacità di saper discernere i tratti demarcativi degli enunciati, detta anche accettabilità – frutto di intuizioni più o meno condizionate dai discorsi sulla norma e sugli usi che circolano nei media, a scuola, in famiglia, ecc. – si applica a tutti i livelli di analisi (fonetico-fonologico, morfosintattico, semantico e pragmatico). Esso è inoltre uno strumento prezioso per i linguisti, che spesso lo usano per studiare sia gli effettivi comportamenti linguistici dei locutori che le loro rappresentazioni (Kremnitz 2013; Celata *et al.* 2020). L'accettabilità o la non accettabilità può essere intesa in senso radicale, nel senso che il locutore, non riconoscendo la regola che connette un'espressione ad un contenuto, rigetta completamente un enunciato come impossibile, come non facente parte del suo codice. Tuttavia, generalmente, l'accezione corrente di accettabilità è meno radicale, in quanto la si fa corrispondere ad un preciso livello di analisi. Per esempio, sul piano sintattico, il giudizio può essere di inaccettabilità se gli elementi presi singolarmente, parole o sintagmi, sono riconosciuti come facenti parte del codice

ma la loro regola di combinazione non è considerata legittima; sul piano semantico, se le regole di combinazione sono rispettate ma il significato dell'enunciato risulta incomprensibile. In entrambi i casi, poi, il giudizio può essere espresso in due modi; può essere categorico, e quindi valere per ogni contesto, oppure prendere in considerazione situazioni particolari, in cui una data sequenza diventa potenzialmente enunciabile (Desclés e Guentchéva 1991).

Nella nostra prospettiva, al di là del piano della lingua cui si applica il giudizio di accettabilità, che sia sintattico, semantico, o fonologico, o altro, ci pare determinante il grado di profondità della elaborazione del giudizio, che distingueremo in due principali livelli: epilinguistico e metalinguistico. Chiameremo epilinguistico, con Culioli (1990) e Gombert (1990), il livello di elaborazione che si basa su un'impressione immediata, e pertanto superficiale, in quanto il soggetto non sa darsi conto del perché di quella risposta, e metalinguistico il livello in cui, al contrario, intervengono interpretazione e giustificazione. Se, da un lato, questa maggior riflessività rallenta la risposta, dall'altro, essa rivela in maniera molto più autentica il *fondamento* del giudizio dato dal parlante. A livello teorico, i due livelli *epi* e metalinguistico, possono essere visti come un'essenzializzazione, nel campo della lingua, della distinzione fra processi automatici e controllati (Schneider e Shiffrin 1977), ben nota alla psicologia cognitiva. La risposta istintiva e spontanea, tipica del livello epilinguistico, tende ad essere schematica e binaria, in quanto polarizzata tra accettazione e non accettazione. La risposta mediata e controllata, invece, tipica del livello metalinguistico, assume la forma di un'argomentazione discorsiva, attraverso la quale si riprende, giustificandolo, quanto intuito di primo acchito. Che questa argomentazione sia più o meno legittima e ben realizzata, sta al ricercatore valutarlo, ma è proprio il punto che può maggiormente stimolare il suo interesse teorico, in quanto gli permette di accedere ad un livello più profondo di consapevolezza dei soggetti che studia. D'altro canto, la questione è anche metodologica, nel senso che il livello propriamente *meta* richiede che il ricercatore stesso trovi il modo di esplorare *al di là* di quello *epi*, ponendo esplicitamente delle domande sul fondamento delle risposte. Questa preoccupazione metodologica è ciò che ha animato fin dall'inizio la costruzione del test di abilità metalinguistiche denominato TAM (Pinto e Titone, 1989), per la fascia di età 9-13, poi divenuto TAM-2 (Pinto 1999), estendendo l'arco di età fino ai 14 anni. Nel nostro studio, pur circoscritto ad una sola tipologia di accettabilità, e basata su un solo item, abbiamo fatto nostra questa metodologia, che descriveremo operativamente

nella sezione *Ricerca*. Ricordiamo, comunque, che proprio dalla ricostruzione storica del TAM-2, ad opera di Pinto, Titone (1989), emerse che nelle prove che diedero il primo avvio al test, concepite da Hakes (1980) per la fascia 4-8 anni, solo alcuni bambini davano spontaneamente giustificazioni delle loro risposte di accettabilità, e nella grande maggioranza dei casi queste erano fondate su ragioni concrete, pragmatiche, il che denota ancora una difficoltà a tenere distinto il piano prettamente linguistico da quello del contenuto. Proprio la rarità di queste giustificazioni spontanee nell'arco temporale 4-8 anni, ed il tenace attaccamento alla concretezza nell'argomentazione, ben noto nella letteratura psicolinguistico-evolutiva, spinsero Pinto e Titone (1989) ad esplorare sistematicamente il piano dell'argomentazione con domande ad hoc (*Come fai ad essere sicuro/a che sia così?*, chiesto dopo la risposta alla domanda *si può dire/non si può dire*). L'introduzione di questo secondo e più approfondito livello di interrogazione, a sua volta, ha portato a spostare in avanti l'arco temporale del test dai 9 ai 13/14 anni, e nello stesso tempo a cogliere una gamma di processi metacognitivi molto graduata, che sarebbe stato impossibile raggiungere con un'interrogazione limitata all'alternativa secca *si può dire/non si può dire?*. Quando si va oltre la valutazione binaria delle risposte giusto/sbagliato, che a loro volta si pronunciano in maniera binaria su ciò che *si può o non si può dire*, e si chiede di *giustificare il perché* si possa o non si possa dire, si apre un mondo di ragionamenti molto più ricco, sia per la diversificazione degli argomenti che per il livello di elaboratezza.

In questo articolo, il nostro obiettivo è quello di portare un contributo alla riflessione sul giudizio di accettabilità, utilizzato come lente attraverso la quale osservare come vengono comprese ed interpretate alcune strutture monoargomentali. Analizzando le risposte di un gruppo di bambini italofoni nativi dell'ultima classe di scuola primaria, e di un gruppo di preadolescenti parlanti di norvegese L1 di scuola secondaria di primo livello, appartenenti a famiglie linguistiche diverse, romanza e germanica, relativamente ad un item che presenta una costruzione intransitiva regolare ed una transitiva irregolare, cercheremo di dimostrare due punti principali:

- il giudizio demarcativo, benché circoscritto al giudizio sulla coppia transitività/intransitività, non si manifesta ancora pienamente in età preadolescenziale. Sembra infatti che manchi la capacità di distinguere l'uso linguistico in quanto tale dal piano del contenuto. Quest'ultimo viene esaminato

prevalentemente in termini di plausibilità nel mondo reale, quindi extralinguistico. Riguardo il suo sviluppo, il dibattito è ancora aperto. Se alcuni studi psicolinguistici, divenuti ormai classici, indicano che verso gli 8 anni i bambini diventano capaci di separare il contenuto di una frase dalla sua forma, e di accogliere o respingere le frasi proposte per ragioni o solo sintattiche o solo semantiche (De Villiers e De Villiers 1972) altri tendono invece ad anticipare e ad affinare questo risultato (Smith e Tager-Flusberg 1982; Bialystok 2001). Studi più recenti basati su preadolescenti francofoni (De Angelis e Floquet, 2019) mostrano che questa soglia non può intendersi in maniera assoluta, ma va ripensata in funzione della complessità del tipo di abilità metalinguistica indagata.

- Il nostro sentimento sui fatti linguistici e la lettura che ne diamo non corrispondono necessariamente all'interpretazione e rappresentazione che di esso hanno i linguisti esperti, i quali tendono a volte a considerarle come le uniche legittime, o comunque le uniche degne di essere studiate. In linea generale, la corrispondenza tra i due punti di vista, adulto esperto e soggetto inesperto, in età evolutiva, può conoscere vari gradi, da una corrispondenza totale ad una parziale, o anche a nessuna corrispondenza.

A questo fine, abbiamo fatto nostro l'approccio metodologico che caratterizza il già citato TAM-2, in quanto esso permette di andare oltre la superficie delle risposte epilinguistiche. L'analisi di tali risposte può essere utile tanto al didatta, se interessato a cogliere il reale livello di elaborazione di cui sono capaci i suoi studenti, al di là della loro competenza superficiale, che al linguista o allo psicolinguista, se interessati alla consapevolezza che i locutori possono avere delle loro produzioni linguistiche, a età differenti, in condizioni sociolinguistiche ed esperienziali differenti.

2. La ricerca

2.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca un campione norvegese ed uno italiano. Il campione norvegese era composto di 25 studenti, (età media: 12,6 anni al momento della somministrazione) appartenenti ad una scuola media della periferia

di Stavanger, città di media grandezza della Norvegia. Per tutti gli studenti, il norvegese era la loro L1, benché 5 di essi dichiarassero di parlare con i genitori anche un'altra lingua (lituano, somalo, spagnolo, thailandese, turco). Il livello socio-economico era prevalentemente medio. Il rendimento medio nelle due principali aree di apprendimento, lingua e matematica, era soddisfacente, sulla base del giudizio degli insegnanti. Nessuno degli alunni mostrava deficit cognitivi o neurologici, né disturbi dell'apprendimento. Il campione italiano comprendeva 27 studenti frequentanti l'ultimo anno di una scuola primaria della periferia sud di Roma (età media: 10,7 anni al momento della somministrazione) per i quali l'italiano era L1. Anche in questo caso, il livello socio-economico degli alunni era prevalentemente medio, e le loro caratteristiche cognitive, neurologiche e di rendimento scolastico erano nella norma.⁴

2.2 Strumenti

La prova di accettabilità nel test di abilità metalinguistiche n.2, versione italiana (TAM-2) e norvegese (TMA-2).

Per testare l'abilità di giudicare l'accettabilità di determinati enunciati, è stata utilizzata la prova denominata *Accettabilità*, tratta dal test di abilità metalinguistiche n.2, in versione italiana (TAM-2; Pinto *et al.* 2003) e nella recente traduzione in norvegese (TMA-2), ad opera di Thull (2019, non pubblicata).⁵ Questa prova è una delle più rappresentative dei sei tipi di abilità metalinguistiche che il TAM-2 (Pinto *et al.* 2003) si prefigge di misurare, in quanto tocca l'aspetto normativo della lingua, basato quindi su quell'insieme di regole e convenzioni che conferiscono identità e tipicità ad ogni lingua. Se la trasmissione di tali regole e convenzioni è indiscutibilmente opera della comunità adulta, la consapevolezza che l'apprendente costruisce di queste regole mette in gioco un insieme di funzioni esecutive di chiara pertinen-

4 Si ringrazia qui la dott.ssa Donatella Fulgenzi, che, sulla base di una approfondita conoscenza della prova in lingua italiana, e delle sue applicazioni educative (Pinto e Fulgenzi 2014) ha somministrato la prova al gruppo di alunni italiani nativi. La prova norvegese è stata somministrata dalla Prof.ssa Marie Bergesen e da Pernille Thull.

5 Questa traduzione è stata oggetto di una presentazione da parte di Pernille Thull in un workshop tenutosi all'Università di Bergen il 29 aprile 2019 sulla consapevolezza metalinguistica ed i suoi strumenti di valutazione.

za psicolinguistica (percezione, memorizzazione, scelta flessibile fra registri e contesti di frase, pianificazione della frase sia in produzione che in comprensione, ecc.). L'interesse psicolinguistico di questa prova risiede inoltre nel fatto che l'accettabilità in questione ha, a seconda degli item, un focus prevalentemente semantico, oppure semantico-sintattico, oppure prevalentemente grammaticale, il che comporta la messa in atto di processi cognitivi parzialmente differenti. In certi casi, è presente un'anomalia semantica che viola determinate regole di compatibilità lessicale, basate sull'opposizione fra i tratti umano/non umano, animato/inanimato (es: *la maestra legge un racconto/ la maestra legge una gallina; Il masso stava in mezzo alla strada / Il masso addormentato stava in mezzo alla strada*). Qui, l'attenzione deve concentrarsi sull'analisi dei tratti semantici dei singoli termini, ed è quindi necessario *interpretare i significati* per emettere un giudizio di accettabilità/inaccettabilità. In altri item, al problema della compatibilità semantica si sovrappone un problema di costruzione della frase, mettendo in gioco la transitività/intransitività del verbo, come nell'item oggetto del presente studio (*La maestra tossiva / la maestra tossiva l'automobile*). Ciò sollecita ulteriormente l'interpretazione dei singoli componenti degli enunciati e delle loro relazioni. Infine, negli ultimi cinque item, la inaccettabilità degli enunciati deriva dalla violazione di regole grammaticali, soprattutto di accordo di genere o di numero (e: *il gatto facevano le fusa; la minestra oggi è cattivo*). Qui, l'attenzione deve concentrarsi sulla identificazione della regola violata, il che richiede essenzialmente il recupero di conoscenze grammaticali, e la restituzione della coerenza grammaticale degli enunciati presentati, senza bisogno di particolari interpretazioni.

Come in ogni item del TAM-2, si formula in prima istanza una domanda generale – in questo caso, se ognuna delle due frasi proposte in coppia siano dicibili o non dicibili (domanda linguistica: DL, che, lo ricordiamo, misura *processi epilinguistici*) – e, subito dopo, *perché* l'una sia dicibile e l'altra eventualmente no (domanda metalinguistica, che misura *processi metalinguistici*: DML). Nel caso delle domande sulle anomalie morfosintattiche, inoltre, dopo la prima DL di carattere generale sulla accettabilità o meno, si formulano altre due DL relativamente al punto preciso in cui si colloca quel che eventualmente viene visto come errore, e come lo si possa correggere.

Il TAM-2, originariamente concepito in lingua italiana, è stato tradotto in varie lingue in tutte e sei le prove (inglese: Pinto *et al.* 1999; spagnolo: Pin-

to *et al.* 2000; francese, Pinto e El Euch 2015; russo, Veggetti 2016;⁶ portoghese: Couceiro Figueira e Pinto 2018), o solo in alcune di esse (tedesco: Jessner *et al.* 2015). Fin qui, è stato anche validato su una popolazione italiana (Pinto *et al.* 2003) e spagnola (Nuñez Delgado e Pinto 2015), dando luogo a precise norme di età per un arco temporale dai 9 ai 14 anni, coincidente quindi con l'arco scolastico che va dalla fine della scuola primaria fino a tutta la scuola secondaria di primo livello, nei sistemi scolastici di Italia e Spagna. Recentemente, sollecitati dall'interesse di alcuni studiosi dell'Università di Bergen⁷ per uno strumento di valutazione di abilità metalinguistiche in norvegese, uno dei presenti autori ha compiuto la traduzione della prova di accettabilità (*akseptabilitet*) in tale lingua.

2.3 La traduzione norvegese

Riteniamo utile, in questo studio, fornire alcune informazioni sui criteri che hanno informato determinate scelte in fase di traduzione, sia di carattere sociolinguistico generale che propriamente linguistico, a seconda del tipo di difficoltà che il passaggio dall'italiano al norvegese ha presentato.

Come è noto, in Norvegia, la presenza di varietà dialettali è molto marcata e non è comparabile con la situazione sociolinguistica italiana.⁸ Il norvegese standard, che corrisponde grossomodo alla varietà di Oslo, è compreso agevolmente da tutta la popolazione, che però non lo usa generalmente nel registro orale, sia esso formale o informale, in quanto c'è un grado elevato di tolleranza tra le differenti varietà, nonché una buona intercomprensione fra le varie aree del Pa-

6 Serena Veggetti (Sapienza, Università di Roma), ha tradotto l'intero test, che è stato utilizzato in una ricerca compiuta su 119 alunni delle classi medie di scuole di Mosca nel 2016, nell'ambito di un progetto sulla cosiddetta "doppia laurea", riguardante studenti di Psicologia dell'Università di Mosca. Questo contributo, non pubblicato, è visualizzabile sul sito www.pintomatel.com, alla sezione "Follow-ups".

7 Nell'aprile 2019, alcune colleghe dell'Università di Bergen, Sandra Louise Halverson, Christine Erna Elisabeth Möller-Omrani, Monika Bader, and Cecilie Hamnes Carlsen, hanno organizzato un workshop sul concetto e gli strumenti di misurazione della consapevolezza metalinguistica, finalizzati ad un progetto di ricerca sulla individuazione e promozione delle abilità metalinguistiche in età scolare.

8 Su questo aspetto, vedi Thull (2018).

ese, considerando anche il fatto che le differenze si collocano prevalentemente al livello fonologico e lessicale, e solo in parte al livello grammaticale. Inoltre, esistono due norme ortografiche, una più vicina allo standard e di grande diffusione, il *Bokmål*, l'altra più vicina ai dialetti occidentali e meno utilizzata, il *Nynorsk*. La versione ortografica che caratterizza la prova di Accettabilità del TAM-2 norsk è quella *Bokmål*, il che non sembra inficiarne la validità, poiché gli errori presenti negli item non sono né di ordine grafematico né fonologico, bensì morfologico, sintattico e semantico. Cionondimeno, sarebbe comunque utile, in futuro, verificare se una versione *Nynorsk* della stessa prova non produca risultati differenti.

Quanto alle difficoltà specifiche che la traduzione ha presentato, queste sono legate al fatto che le deviazioni dalla norma presenti nella prova di accettabilità non sono sempre automaticamente trasponibili in una lingua scandinava quale il norvegese. Si è deciso allora di verificare quali fossero state le strategie traduttive nelle versioni già realizzate in altre due lingue germaniche: inglese e tedesco, benché queste, a loro volta, fossero basate sull'originale italiano. Ci limiteremo qui ad un esempio che riguarda la struttura argomentale dei verbi. La difficoltà è stata quella di trovare verbi norvegesi che, a parità di significato, mantenessero la stessa configurazione argomentale di quella italiana. È il caso, per esempio, di un item in cui la deviazione è di ordine semantico: *La bambina stava accarezzando* (ingl. *The girl was patting*; ted. *Das Mädchen streichelte*). Il verbo è transitivo, ma il complemento oggetto non è espresso. Questo item è preceduto da *La bambina accarezzava il cane*, nel quale, invece, le regole di valenza sono rispettate. La traduzione più ovvia *Jenten klappet (hunden)* avrebbe presentato il vantaggio di utilizzare un verbo ad alta frequenza d'uso, che tuttavia è portatore di una ambiguità semantica, giacché *å klappe*, in costruzione intransitiva, significa *accarezzare*, mentre significa *battere le mani* in una costruzione transitiva. Nella prima accezione, quindi, la frase *Jenten klappet* sarebbe diventata perfettamente grammaticale. La soluzione *Jenten kjærtagnet hunden* (la ragazza accarezza il cane), invece, avrebbe presentato l'inconveniente di utilizzare un verbo a bassa frequenza (*å kjærtegne*), abbastanza desueto e pertanto potenzialmente non conosciuto da una popolazione molto giovane. Si è optato per *Jenten gredde hunden* (che significa *La ragazza pettinava il cane*), che tuttavia non è la traduzione fedele del testo italiano.

Nel presente studio, ci concentreremo esclusivamente sulla coppia di frasi dell'item 3 della prova di Accettabilità, dove il problema si pone a proposito

della distinzione transitività/intransitività, applicata al verbo *tossire*. Quest'ultimo è inequivocabilmente considerato intransitivo con costruzione soggetto/verbo, sia in italiano che in norvegese,⁹ tale per cui l'aggiunta di un complemento oggetto è da considerarsi anomala:

Italiano:

(3a) *La maestra tossiva.*

DL: *Si può dire?*

(3b) *La maestra tossiva l'automobile*

DL: *Si può dire?*

DML: *Perché hai dato queste risposte?*

Norvegese:

(3a) *Læreren hostet*

DL *Kan man si det?*

(3b) *Læreren hostet en bil*

DL *Kan man si det?*

DML: *Hvorfor tror du at de ter slik? Begrunn svarene dine.*

2.4 La valutazione delle risposte

In base al manuale di Pinto *et al.* (2003), in ogni prova, la valutazione delle risposte L in reazione alle DL, che per loro natura sono binarie, si concretizza in un punteggio 0/1, mentre la valutazione delle risposte ML in reazione alle DML procede in base al grado di elaboratezza, e segue la tripartizione seguente, con una scala da 0 a 2: assenza di risposta o assenza di analisi (0); inizio di analisi pertinente ma parziale (1), analisi pertinente ed elaborata (2). Nel caso

⁹ A questo proposito, cfr il dizionario Sabatini e Coletti (2007) nonché Lo Duca (2018, 105), che riportano anche gli schemi valenziali. Un dizionario simile a Sabatini e Coletti (2007) non esiste per il norvegese. Il dizionario online di riferimento (<https://ordbok.uib.no/>) riporta comunque per *å hoste* solo esempi intransitivi.

dell'item che ci interessa, le risposte L corrette sono *sì* per la DL 3a) e *no* per la DL 3b). La tripartizione dei livelli delle risposte ML si traduce invece nella maniera seguente. Il livello 0 corrisponde ad una fondamentale assenza di analisi, dal caso estremo dell'assenza totale di risposta, a risposte *non so*, alla ripetizione della precedente risposta *non è possibile*, nessuna delle quali affronta il problema posto. Il livello 1 corrisponde invece a giustificazioni che hanno una loro plausibilità, benché esclusivamente fondate sul *generale non senso* di ciò che l'item afferma, a volte specificato come *incompatibilità pratica* dei due termini nel mondo reale: “*noi non tossiamo automobili*”, “*impossibile che una macchina possa uscire dal corpo*”, “*una macchina è troppo grande per uscire dalla gola*”. Queste risposte soddisfano i requisiti del livello 1, e cioè un'analisi parzialmente pertinente, ma incompleta, in quanto non coglie la specificità cognitiva e linguistica del problema. *Tossire* è infatti un'azione autosufficiente, che non richiede oggetto, al di là della praticabilità o meno del passaggio di un oggetto dal corpo, e non a caso il verbo che traduce questo tipo di azione è *in-transitivo*, cioè *non fa passare*, anche linguisticamente, un complemento oggetto. Il livello 2 segna precisamente il raggiungimento di questo ulteriore passaggio logico e linguistico, con risposte del tipo: “*tossire è un'azione completa, è sufficiente dire tossire*”, (l'autosufficienza dell'agire si rispecchia nell'autosufficienza del *dire*), o, in maniera grammaticalmente ancor più compiuta: “*tossire è un verbo intransitivo, non accetta il complemento oggetto*”.

Questa tripartizione ha una precisa base cognitiva e psicolinguistica. Dal punto di vista cognitivo, è riconoscibile il modello *delle regolazioni mentali* dell'equilibratura di Piaget (1975). Le regolazioni denominate *alfa* in questo modello, che rappresentano la modalità più elementare di affrontare conflitti fra dati cognitivi, si rispecchiano in quelle varie forme di misconoscimento del conflitto fra frase accettabile e non accettabile, tipiche del livello 0. Le regolazioni denominate *beta*, che, secondo Piaget, denotano il riconoscimento del conflitto ma si limitano a soluzioni locali e frammentarie, e per questo motivo rimangono soluzioni di compromesso, si rispecchiano in quelle analisi parzialmente pertinenti tipiche del livello 1. Infine, le regolazioni denominate *gamma*, nel modello piagetiano, che contrassegnano la ricomposizione coerente del conflitto ed accedono in tal modo ad un livello superiore di astrazione, si rispecchiano in quel salto cognitivo e linguistico che abbiamo descritto come tipico del livello 2. Dal punto di vista strettamente psicolinguistico, riconosciamo nel sistema di valutazione della prova anche quei processi di analisi e controllo descritti da Bialystok (1986; 2001),

realizzati a livelli crescenti di precisione e coordinamento. Analisi, nel senso della capacità di individuare unità linguistiche pertinenti, in questo caso unità semantiche o morfologiche; controllo, nel senso di quei processi attentivi necessari ad individuare congruenze ed incongruenze.

La concezione sottostante al sistema di valutazione che abbiamo esposto presuppone dunque un'idea, di chiara ispirazione piagetiana, che la presa di coscienza metalinguistica (Bonnet e Tamine Gardes 1984), così come altre forme di presa di coscienza (Piaget 1974), nasce da qualche forma di conflitto, in questo caso fra dati linguistici tra loro contrastanti, nel significato e nella forma. In questa prospettiva, quindi, la consapevolezza metalinguistica non si riduce alla manifestazione di intuizioni innate ad un certo livello di sviluppo, né al prodotto della trasmissione, per via scolastica, di una terminologia metalinguistica precodificata. Ricomporre il conflitto inerente a qualsiasi prova metalinguistica (metasemantica, metagrammaticale, metafonologica, metapragmatica, ecc.; Tunmer *et al.* 1984; Gombert 1990) comporta una ricerca di coerenza che procede sia sul piano cognitivo dei dati di realtà, cui si riferisce un determinato enunciato, sia su quello strettamente linguistico, in base a categorie proprie della lingua in cui sono formulati tali enunciati. In questo doppio lavoro, cognitivo e linguistico, rivestono particolare interesse le modalità di transizione da una completa assenza di analisi del problema metalinguistico posto, a quelle risposte che restituiscono piena coerenza al perché di una violazione, di quale tipo di violazione, o al perché di una equivalenza di significato al di là delle variazioni nella forma, o al perché di un'ambiguità al di là di un'apparente identità di forma. Sottolineiamo, infine, che queste risposte intermedie, spesso compromissorie in quanto esprimono regolazioni *beta*, si ritrovano in tutti e tre i TAM attualmente disponibili, a vari livelli di complessità e di età, e cioè il TAM-1 per la fascia 4-6 anni (Pinto, Candlera 2000), il TAM-2 per la fascia 9-14 anni (Pinto *et al.* 2003), ed il TAM-3 per la fascia tardo-adolescenziale/adulta (Pinto, Iliceto 2007).

3. Risultati

Risposte L (processi epilinguistici)

Com'era prevedibile in base alle nostre conoscenze sui risultati ottenuti in tutti gli studi effettuati fin qui con varie prove del TAM-2 in tutte le versioni linguistiche disponibili, le risposte L, che misurano abilità epilinguistiche, si sono

rivelate di facile risoluzione, ed in entrambe le domande La) e Lb). Nel gruppo italiano, la totalità dei soggetti (N = 27) afferma che la frase intransitiva “La maestra tossiva” è accettabile, così come dichiara che la formulazione transitiva “La maestra tossiva l’automobile” non lo è. Nel gruppo norvegese, solo 2 bambini sui 25 totali afferma che questa affermazione intransitiva è accettabile, salvo poi smentirsi al momento della giustificazione, poiché tentano di spiegare perché la frase non sia accettabile.

Risposte ML (processi metalinguistici)

Totalmente diverso è il quadro delle risposte ML, dove nessun bambino raggiunge il livello ottimale (2), ma la grande maggioranza, in entrambi i gruppi, fornisce varianti di risposte di livello intermedio, (1). (N.It: 25/27; N.Nor: 24/25), ed un esiguo numero non dà alcuna risposta (N.It: 2/27; N.Nor: 1/25).

Nei due gruppi, si nota tuttavia, una distribuzione diversa delle varianti di livello 1. In quello italiano, 13 risposte sul totale delle 25 di livello 1 puntano sulla impossibilità pratica, enunciata in termini generali, dell’azione descritta nella frase transitiva. Questa dichiarazione è data come argomento dirimente, senza accenno al vincolo prettamente linguistico, costituito dalla natura intransitiva del verbo. In 9 casi sui 25 totali di livello 1, si specifica meglio il motivo di questa incompatibilità pratica, con un focus ora sull’oggetto *auto*, di cui si dichiara che: “è troppo grande per uscire dalla bocca”, ora sul *soggetto umano*, che “tossisce solo aria” o che proprio non può fare queste cose (“noi non tossiamo auto”). Infine, altri 3 soggetti dichiarano in maniera generica che la frase semplicemente non ha senso. Nel gruppo norvegese, la variante di livello 1 di gran lunga dominante (19/25) si fonda sulla impossibilità pratica dell’azione descritta dalla frase, asserita in maniera generica, e solo un soggetto accenna alle dimensioni dell’automobile come impedimento all’azione di tossire, ed infine un piccolo numero (4/5) trova la frase inaccettabile semplicemente perché non ha senso.

4. Discussione e conclusioni

In questo studio, ci siamo interessati ai giudizi di accettabilità di un gruppo di bambini italiani al termine della scuola primaria e di preadolescenti norvegesi della scuola secondaria di primo livello a proposito di un determinato item della prova di Accettabilità del TAM-2 (Pinto *et al.* 2003), in versione italiana

e norvegese (Thull 2019 non pubblicato). In questo item, il giudizio si esprime a proposito dell'uso transitivo di un verbo il cui uso standard è, in realtà, intransitivo. Si è voluto, in tal modo, esplorare il modo in cui soggetti scolarizzati analizzano la struttura valenziale di verbi intransitivi, ponendo domande di accettabilità sia sull'uso standard che su quello non standard, quando la struttura del verbo intransitivo viene artificialmente aumentata di un argomento, e si crea in tal modo un conflitto fra due usi possibili.

A differenza delle prove metalinguistiche correntemente in uso, il TAM-2 esplora la consapevolezza metalinguistica a due livelli di profondità: il primo fa leva sulla percezione immediata e globale di un determinato problema, di natura quindi epilinguistica, e sfocia su un giudizio binario sì/no; il secondo sollecita invece la ricerca dei *fondamenti* dei giudizi effettuati, e risponde ad un criterio di riflessività metalinguistica più stringente. La valutazione tiene conto della qualità dell'argomentazione, espressa dal livello di analisi delle unità linguistiche in gioco, dal livello di categorizzazione di tali unità, formale e/o semantica, e dal grado di ricomposizione del conflitto che costituisce il problema metalinguistico in questione. Di questi aspetti qualitativi non si può dar conto se non in maniera scalare, distinguendo fra vari gradi nei processi di astrazione e coerenza.

I risultati evidenziano similitudini sorprendenti, al di là delle differenze nelle due versioni dell'item, realizzate in lingue di famiglie linguistiche distanti, somministrate a soggetti geograficamente e culturalmente distanti, Italia e Norvegia, e con un divario di circa due anni di età cronologica e scolare. Se aggiungiamo i dati di De Angelis e Floquet (2019), su locutori francofoni (francesi e ivoriani) più o meno della stessa età, il dato si fa ancora più interessante. Le risposte che richiedono il primo livello di riflessività, quello epilinguistico, senza giustificazione, sono a grandissima maggioranza risolte in modo adeguato in entrambi i gruppi. Viceversa, le risposte che richiedono quell'ulteriore livello di riflessività, mediante argomentazione, che si qualifica quindi come propriamente metalinguistico, si attestano su un livello intermedio (livello 1) senza mai raggiungere quello ottimale. Nel caso dell'item in oggetto, ciò significa che il ragionamento considera esclusivamente la coerenza del contenuto, a sua volta fondata sulla plausibilità di certe azioni nel mondo extralinguistico. I 52 soggetti da noi interrogati, indipendentemente dalla loro L1, e così come molti altri della loro età, nelle altre versioni linguistiche della prova fin qui applicate, non ragionano in termini di struttura argomentale del verbo per sé stessa, e quindi non mettono in campo categorie sintattiche generali che possono esse-

re ricondotte alle valenze di un verbo. E tuttavia, invece di considerare questi giudizi per ciò *che ancora non realizzano*, per la loro mancata adeguatezza alla modalità adulta ed esperta, la nostra idea è che essi esprimano una parzialità ed una plausibilità comunque ineludibili. Non è infatti sbagliato pensare che il passaggio di un'automobile dalla bocca di un essere umano non sia praticabile. Il problema che la prova pone, tuttavia, è la *dicibilità, a livello di lingua, di questa impossibilità*, il che richiede, quindi, di trasporre l'idea di impossibilità reale nel mondo extralinguistico entro le maglie del mondo linguistico. Una risposta ottimale (livello 2) congiunge precisamente il piano cognitivo, che si riferisce al contenuto, al piano della lingua, che mette a disposizione le sue distinzioni, nella fattispecie, quella fra transitività/intransitività.

Ci preme sottolineare che se non avessimo chiesto ai soggetti di giustificare le loro risposte epilinguistiche, a grandissima maggioranza adeguate, noi non avremmo mai avuto accesso né a quei casi, per quanto rari, in cui non si manifesta consapevolezza del perché di tali risposte, che sono quindi dei *falsi positivi*, né quel livello di plausibilità esclusivamente basata sul contenuto. L'insegnante di lingua ha comunque a disposizione una piattaforma di natura cognitiva su cui può impiantare una molteplicità di esercizi atti a far cogliere come certe categorie cognitive si traducano in distinzioni e categorie linguistiche, e come ogni lingua offra dispositivi diversi per realizzare le molteplici corrispondenze fra aspetti del mondo reale ed aspetti del linguaggio. Si pensi, per esempio, a come lingue diverse codificano diversamente le possibili partizioni del continuum temporale, nell'ambito del passato, del presente e del futuro, e come tali diversità suscitino spesso sorpresa nell'apprendente novizio, oltre ad indurlo a tipiche interferenze rispetto alla sua L1.

Nei limiti di uno studio qualitativo, basato su un solo item, riteniamo che l'approccio qui adottato nell'esplorazione e valutazione della consapevolezza metalinguistica possa estendersi a tutti gli item della prova utilizzata, gettando luce su processi psicolinguistici autenticamente in atto nei soggetti, ed offrendo in tal modo nuove ipotesi teoriche sulla interpretazione delle strutture argomentali da parte di soggetti in crescita, e nuovi percorsi glottodidattici per insegnarle.

Bibliografia

- Ambridge, Ben, Pine, Juan M., Rowland, Caroline F., Chang, Franklin e Bidgood, Amy. 2013. "The retreat from overgeneralization in child language acquisition: word learning, morphology, and verb argument structure." *WIREs Cogn Sci*, 4, 47–62.
- Bialystok, Ellen. 1986. "Factors in the growth of linguistic awareness." *Child Development* 57, no.2: 498–510.
- Bialystok, Ellen. 2001. *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University.
- Bonnet, Clairelise e Tamine Gardes, Joëlle. 1984. *Quand l'enfant parle du langage. Connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Bruxelles: Mardaga.
- Braine, Martin D. S., Brody, Ruth E., Fisch, Shalom M., Weisberger, Mara J., Blum, Monica. 1990. "Can children use a verb without exposure to its argument structure?" *Journal of Child Language* 17: 313–342.
- Celata, Chiara, De Flaviis, Giulia e Floquet, Oreste. 2020. "Pour une approche herméneutique de la liaison: les discours épilinguistiques et métalinguistiques des étudiants universitaires parisiens." *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 20: 63–82.
- Couceiro Figueira, Ana P. e Pinto, Maria Antonietta. 2018. *A consciência metalinguística. Teoria, desenvolvimento e instrumentos de medida*. Alverca: Psicologia.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Culioli, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- De Angelis, Chiara e Floquet, Oreste. 2019. "Deux groupes de collegiens (Abidjan et Toulouse) face à deux questions sur la transitivité et l'intransitivité en français: recherches sur les connaissances implicites et explicites des adolescents." *Studia UBB Philologia* 64: 77–92.

Desclés, Jean-Pierre e Guentchéva Zlatka. 1991. “Test et acceptabilité.” *Histoire Épistémologie Langage* 13: 9–25.

De Villiers, Peter A., De Villiers, Jill G. 1972. “Early Judgments of Semantic and Syntactic Acceptability by Children.” *Journal of Psycholinguistic Research* 1: 299–310.

François, Jacques. 2016. “Le débat sur la place de la sémantique dans l’acquisition des structures argumentales.” *Langages* 201: 91–110.

Gombert, Jean Émile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
Hakes, David T. 1980. *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer Verlag.

Jessner, Ulrike, Hofer, Barbara, Pinto, Maria Antonietta. 2015. *MKT Metalinguistischer Kompetenztest Teil 2*. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag.

Ježek, Elisabetta. 2018. “Partecipanti impliciti nella struttura argomentale dei verbi.” In *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, a cura di Dallabrida, S., Cordin, P., 55–71. Firenze: Franco Cesati Editore.

Jourdain, Morgane, Canut, Emmanuelle. 2018. “Les îlots verbaux dans les dislocations chez l’enfant français.” *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018, EDP Sciences*, 1–16.

Kremnitz, Georg. 2013. “Questions de terminologie et de concepts.” In *Histoire sociale des langues de France*, a cura di Kremnitz, G., 103–112. Rennes: PUR.
Laks, Bernard. 2012. “Perché c’è variazione invece di niente.” *Laboratorio critico: rivista di Francesistica* 2: 1–36.

Larjavaara, Meri. 2019. *La transitivité verbale en français*. Paris: Ophrys.

Lazard, Gilbert. 1994. *L’actance*. Paris: Puf.

Lo Duca, Maria G. 2018. *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.

Lo Duca, Maria G. 2019a. “Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo.” *Italiano LinguaDue* 2: 349–363.

- Lo Duca, Maria G. 2019b. “Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?” *Italiano LinguaDue* 2: 255–265.
- Núñez Delgado, Pilar, Pinto, Maria Antonietta. 2015. *THAM-2. Test de habilidades metalingüísticas nº 2 (9-14 años)*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Parisse, Christophe. 2008. “Left-dislocated subjects: A construction typical of young French-speaking children?” In *First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across Languages and Learners*, a cura di Guijarro Fuentes, P., Pilar Larrañaga, M. e Clibbens, J., 13–30. Amsterdam: Benjamins.
- Piaget, Jean. 1974. *La prise de conscience*. Paris: P.U.F.
- Piaget, Jean. 1975. *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: P.U.F.
- Pinto, Maria Antonietta e El Euch, Sonia. 2015. *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: P.U.L.
- Pinto, Maria Antonietta e Candilera, Gabriella. 2000. *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il TAM-1 (Test di abilità metalinguistiche 4-6 anni). Manuale di istruzioni*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto, Maria Antonietta, Candilera, Gabriella e Iliceto, Paolo. 2003. *Tam-2. Test di abilità metalinguistiche n.2 (9-14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e scuola media. Manuale di istruzioni*. Roma: Scione Editore.
- Pinto, Maria Antonietta e Fulgenzi, Donatella. 2014. *Quasi un big bang! Potenziare la riflessione sulla lingua*. Roma: VALORE ITALIANO-Lilamé.
- Pinto, Maria Antonietta e Iliceto, Paolo. 2007. *TAM-3. Test di abilità metalinguistiche n.3. Fascia adolescenti-adulti*. Roma: Carocci Faber.
- Pinto, Maria Antonietta. 1999. *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Pinto, Maria Antonietta, Titone, Renzo e Trusso, Francesca. 1999. *Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

Pinto, Maria Antonietta, Titone, Renzo e Gonzales Gil, Lola. 2000. *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

Sabatini, Francesco e Coletti, Vittorio. 2007. *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*. Firenze: Giunti.

Serianni, Luca. 2016. “La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica.” In *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti, Atti del XXXIX Convegno della Società Italiana di Glottologia (Siena, 23-25 ottobre 2014)*, 201-211. Roma: Il Calamo.

Schneider, Walter e Shiffrin, Richard M. 1977. “Controlled and automatic human information processing: Detection, search, and attention.” *Psychological Review*, 84: 1-66.

Skinner, Burrhus F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton Century-Crofts.

Smith, Carol L., Tager-Flusberg, Helen. 1982. “Metalinguistic Awareness and Language Development.” *Journal of experimental child psychology* 34: 449-468.

Tesnière Lucien. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

Thull, Pernille. 2018. “Problemi di traduzione di due romanzi italiani in norvegese: tra la lingua e il dialetto.” *Oslo Studies in Language*, 10: 67-90.

Thull, Pernille. 2019. (non pubblicata) *Translating the subtest «Acceptability» (from TAM – 2, Pinto et al. 2003) from italian into Norwegian. Translation issues and strategies*. Paper presented at the Workshop on Metalinguistic Awareness and its Instruments, held at the University of Bergen, April, 29, 2019.

Tomasello, Michael. 2000. “Do young children have adult syntactic competence?” *Cognition* 74: 209-253.

Tunmer, William E., Pratt, Christopher., Herriman, Michael L. 1984. *Metalinguistic awareness in children. Theory research and implications*. Berlin: Springer.

Vanelli, Laura. 2019. “Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale.” *Italiano LinguaDue* 2: 364-378.

Veggetti, Serena. 2016. MAT-2 (9-14) *перевод стр 54-74 англ*, www.pintomatel.com (vedi Follow ups).

Oreste Floquet teaches French linguistics at Sapienza University of Rome. His interests include the analysis of epilinguistic and metalinguistic judgements of locutors from different areas of French-speaking Europe and Africa in relation to phonological, syntactic and semantic aspects.

Maria Antonietta Pinto, former Professor at Sapienza Università di Roma, has taught educational psychology, developmental psychology and psycholinguistics. She has extensively published in the field of metalinguistics, from the theoretical, developmental and methodological point of view, and created various tests assessing metalinguistic abilities from preschool to adult age. These have been translated into ten languages and used in research on bi/plurilingualism across many countries. She is the Editor-in-Chief of *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics* (indexed in Web of Science and Scopus).

Pernille Thull teaches Norwegian language at Sapienza Università in Rome. She has dealt with the problems of translating texts into Norwegian that use standard Italian, regional varieties and dialects, and that manifest a complex cultural and stylistic meaning through this gap, which causes a complexity of procedures in the translation.

