



Quaderni di ricerca

Texts and ideas in the history of language learning and teaching

edited by
Giulia Nalesso, Alessandra Vicentini



QUADERNI DEL CIRSIL
17 - 2024



<https://cirsil.it/>

Direttore

La direzione della Collana è assunta dal Direttore pro tempore del CIRSIL, il prof. Hugo Lombardini.

Ex direttori del CIRSIL

Prof.ssa Anna Mandich (Università di Bologna), prof.ssa Nadia Minerva (Università di Bologna), prof.ssa Maria Colombo (Università di Milano), prof. Giovanni Iamartino (Università di Milano), prof. Félix San Vicente (Università di Bologna).

Comitato scientifico

Monica Barsi (Università di Milano)
Michel Berré (Università di Mons)
Anna Paola Bonola (Università di Milano Cattolica)
Carmen Castillo Peña (Università di Padova)
Francesca M. Dovetto (Università Federico II Napoli)
José J. Gómez Asencio † (Università di Salamanca)
Sabine Hoffmann (Università di Palermo)
Antonie Hornung (Università di Modena-Reggio Emilia)
Giovanni Iamartino (Università di Milano)
Douglas Kibbee (Università di Illinois)
Hugo Edgardo Lombardini (Università di Bologna)
Guido Milanese (Università di Milano Cattolica)
Silvia Morgana (Università di Milano)
Roberto Mulinacci (Università di Bologna)
Valentina Ripa (Università di Salerno)
Félix San Vicente (Università di Bologna)
Pierre Swiggers (Università di Lovanio)
Marie-Claire Thomine (Università di Lille)
Renzo Tosi (Università di Bologna)
Jianhua Zhu (Università di Shanghai)

Ogni contributo, avallato da componenti del Comitato Scientifico, è sottoposto a un sistema di referaggio anonimo a “doppio cieco” (double blind peer-review).

Texts and ideas in the history of language learning and teaching

[17]

edited by
Giulia Nalesso, Alessandra Vicentini





Opera soggetta alla licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
(CC BY 4.0)

Il volume beneficia di un contributo per la pubblicazione da parte dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna nell'ambito del progetto “La lingua italiana in territori ispanofoni, da lingua della cultura e della traduzione a lingua dell'educazione e del commercio” PRIN 2017 (prot. 2017J7H322) finanziato dal MUR.

Text and ideas in the history of language learning and teaching [17] a cura di
Giulia Nalesso, Alessandra Vicentini – VI + 270 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 17) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5793-2

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>, licenza Creative Commons CC BY 4.0.

Finito di stampare nel mese di giugno 2024
da Editografica - Bologna

Table of contents

<i>Alessandra Vicentini, Giulia Nalesso</i> , Exploring language learning and teaching through texts and ideas: A historiographical perspective	1
<i>Giulia Nalesso</i> , Obras lexicográficas para el aprendizaje del español y del italiano en el siglo XVI: el caso del <i>Vocabulario de las dos lenguas</i> de Las Casas (1570)	5
<i>Anna Polo</i> , La nomenclatura en la <i>Gramatica española</i> de J.F. Perles y Campos (1689)	27
<i>Victoriano Gaviño Rodríguez, María José García Folgado</i> , LinPePrensa. Ideas sobre la lengua y su enseñanza en la prensa histórica española (1800-1939)	51
<i>Natalia Peñín Fernández</i> , Los repertorios lexicográficos ¿menores? en la lexicografía italoespañola: aproximación a la nomenclatura de Francesco Marin	75
<i>Florencia Ferrante</i> , Una traducción en clase de español: algunas observaciones sobre la versión española de <i>De los deberes de los hombres</i> (1843) de Silvio Pellico, traducida y corregida con notas gramaticales por Manuel Galo de Cuendías	93
<i>Polina Shvanyukova</i> , Theory, practice or an impracticable combination of the two?	111
<i>Esteban Lidgett, María José García Folgado</i> , La enseñanza de la lengua en la prensa pedagógica argentina a comienzos del XX: un análisis las intervenciones en <i>El Monitor de la educación común</i> (1900-1922)	129
<i>Daria Zalesskaya</i> , Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1960: influence des idées des linguistes-slavistes	153

<i>Alessandra Vicentini</i> , 1950s textbooks for EFL teaching and learning in Italy: A historiographical analysis	179
<i>Silvia Gilardoni</i> , Per una storia del metodo glottodidattico della grammatica valenziale.....	203
<i>Andrea Nava</i> , From knowledge telling to knowledge transforming. Towards a new view of writing in English language teaching in Italian universities in the last two decades of the 20th century....	225
<i>Félix San Vicente</i> , <i>Marco Mazzoleni</i> , <i>Carmen Castillo Peña</i> , <i>Ana Lourdes de Hériz</i> , <i>Hugo E. Lombardini</i> , <i>Juan Carlos Barbero Bernal</i> , LITIAS. Lo italiano en territorios hispanófonos	245

Per una storia del metodo glottodidattico della grammatica valenziale

Silvia Gilardoni

Università Cattolica del Sacro Cuore

RIASSUNTO: Nel presente lavoro si ripercorrono le origini del modello della grammatica valenziale proposta da Lucien Tesnière con riferimento alla sua applicazione didattica, con l'intenzione di evidenziare il contributo di tale modello alla storia della glottodidattica. A partire dalle riflessioni e dai suggerimenti metodologici dello stesso Tesnière e poi di alcuni studiosi che hanno diffuso la teoria valenziale nella prospettiva dell'insegnamento linguistico, si delineano le ragioni dell'efficacia glottodidattica del modello, come strumento e metodo per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative.

PAROLE CHIAVE: grammatica valenziale, teoria valenziale, storia della glottodidattica, educazione linguistica, insegnamento della grammatica.

ABSTRACT: In this paper we trace the origins of the valency grammar model proposed by Lucien Tesnière, with reference to its pedagogic application, aiming at highlighting the contribution of this model to the history of language teaching. Starting from Tesnière's own theory and methodological suggestions and then considering the reflections of some scholars who have disseminated the valency theory in the perspective of language teaching, we outline the reasons for the effectiveness of the model in language teaching and learning, as a tool and method for the metalinguistic reflection and the development of linguistic-communicative skills.

KEYWORDS: valency grammar, valency theory, history of language teaching, language education, teaching grammar.

1. Introduzione

Il contributo di Lucien Tesnière, con il suo modello sintattico basato sul concetto di valenza, è ampiamente noto e riconosciuto per la sua rilevanza nella storia degli studi linguistici, come emerge in particolare dalle numerose ricerche sviluppatesi nel filone della cosiddetta grammatica della dipendenza (*Dependancy Grammar*) o grammatica valenziale (Kahane, Osborne 2015; Neveu, Roig 2022).

In questo lavoro non si vuole però soffermarsi su riflessioni di linguistica teorica, quanto piuttosto considerare il modello tesneriano nella storia della didattica delle lingue, ripercorrendo le origini della sua applicazione all'insegnamento linguistico. Dopo aver evidenziato gli elementi di interesse glottodidattico che caratterizzano l'opera stessa di Tesnière, si prende in esame il contributo di alcuni tra i primi e principali studiosi che hanno diffuso le idee tesneriane nell'insegnamento delle lingue, così da poter individuare le ragioni dell'efficacia del modello valenziale come strumento e metodo per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative.

2. Lucien Tesnière e gli *Eléments de syntaxe structurale*: dalla teoria alla pratica

La glottodidattica è la disciplina che si occupa dell'educazione linguistica, avendo "per oggetto l'insegnamento-apprendimento delle lingue", secondo la definizione di Giovanni Freddi (1994: 1), e come tale presenta una natura interdisciplinare e teorico-pratica (Freddi 1991; Porcelli 1994: 1-25; Balboni 2015: 7-11): diverse conoscenze e competenze legate alle scienze coinvolte nel processo dell'apprendimento/insegnamento linguistico, quali le aree linguistico-comunicativa, socio-antropologica, neuro-psicologica e pedagogica, concorrono a delineare contenuti e finalità dell'educazione linguistica nella sua dimensione pratico-applicativa, ossia nel contesto della classe di lingua.

Considerando gli studi di Tesnière, occorre osservare che la dimensione teorico-pratica caratterizza sin dalla sua genesi il lavoro dello studioso, in cui la finalità didattica risulta strettamente correlata alla ricerca

scientifico e all'analisi linguistica. Tale aspetto viene sottolineato chiaramente dal linguista e germanista Jean Fourquet, collega e amico di Tesnière, nella prefazione alla prima edizione dell'opera *Eléments de syntaxe structurale*, pubblicata postuma nel 1959, lo studio teorico principale di Tesnière, in cui viene elaborato il modello della grammatica valenziale¹.

Tesnière fu un appassionato studioso delle lingue e nello stesso tempo un insegnante di lingue, docente di lingue slave e di francese a slavofoni; fu un insegnante poliglotta, come lo ricorda la nipote Marie-Hélène Tesnière (2022: IX-XI). Fourquet (1959: 3) osserva, dunque, che Tesnière, nella sua esperienza come insegnante e come apprendente di lingue, era ben consapevole che l'apprendimento della morfologia e della sintassi, se ridotto a una lista di vincoli grammaticali, non consente di raggiungere una vera competenza comunicativa nella lingua:

Il refaisait sur les étudiants auxquels il enseignait les langues slaves, et les étudiants étrangers auxquels il enseignait le français, l'expérience qu'il avait faite lui-même: apprendre la morphologie, et une syntaxe réduite à l'énumération des servitudes grammaticales, c'est rester devant le seuil à franchir, celui de la naissance de l'expression selon les structures propres à une langue donnée.

Da qui l'idea di proporre un metodo di analisi per la descrizione e la comprensione delle strutture frasali delle diverse lingue, che potesse poi essere applicato all'insegnamento delle lingue straniere (Fourquet 1959: 3):

Ce qu'il concevait était une méthode d'analyse que chaque pays appliquerait à la langue nationale, pour en faire comprendre le fonctionnement. L'expérience ainsi acquise pourrait être transportée dans l'enseignement d'une langue étrangère, si on éclairait la structure propre de cette langue selon la même méthode.

Il forte legame tra la riflessione teorica e la pratica didattica è testimoniato anche dalle sperimentazioni della teoria sintattica che Tesnière stesso condusse a Montpellier per l'insegnamento del francese in classi

¹ Sulla biografia di Tesnière e la genesi dell'opera si veda, tra gli altri, Kahane, Osborne (2015: XXXI-XXXVII).

di scuola elementare negli anni Trenta e primi anni Quaranta del Novecento. Da questa esperienza nacque il progetto di un programma curricolare e di un syllabo per la didattica del francese rivolto ad allievi dai 7 ai 14 anni, che fu pubblicato nella parte conclusiva degli *Eléments de syntaxe structurale* con il titolo *Programme d'étude de la syntaxe structurale* (cap. 277)². Come ben ricostruisce lo studio di Michèle Verdelhan Bourgade (2022), nonostante il successo ottenuto, non fu possibile però ampliare e proseguire le sperimentazioni, che si interruppero a causa dello scoppio della Seconda guerra mondiale, ma anche per una serie di altri fattori. Insieme alle motivazioni storiche, la studiosa segnala altre ragioni che hanno contribuito al mancato sviluppo delle applicazioni didattiche della teoria tesnèriana in Francia (Verdelhan Bourgade 2022: 378-380): il problema della resistenza all'innovazione che in genere caratterizza il contesto delle istituzioni educative; l'incompletezza del lavoro data dalla tendenza di Tesnière a sviluppare temi sempre nuovi, ma anche dal successivo sopraggiungere della malattia; l'evoluzione e il dibattito interno alla didattica del francese, condizionata prima da un limitato riconoscimento del ruolo di Tesnière nella linguistica strutturale e poi dal passaggio alle idee chomskiane.

Occorre ricordare anche che, diversamente dal successo e dalla diffusione del modello generativo di Noam Chomsky con la sua opera *Syntactic Structures* apparsa nel 1957, gli *Eléments de syntaxe structurale* ebbero solo una seconda edizione e una prima traduzione nel 1980 in tedesco, cui seguirono la traduzione russa (1988), spagnola (1994), italiana (2001), giapponese (2007), fino alla recente traduzione integrale in lingua inglese (2015). Come osserva Cristiana De Santis (2016: 25), tra le ragioni della fortuna tardiva dell'opera di Tesnière, insieme ad alcuni aspetti come la mole del volume (di 670 pagine) e la difficoltà della terminologia innovativa, va menzionata da un lato la "relativa solitudine in cui elaborò il suo modello" e dall'altro le "sue preoccupazioni prevalentemente pedagogiche", che possono aver influenzato un interesse ridotto da parte dell'ambiente accademico di area linguistica. Sarà, tuttavia, proprio l'impostazione pedagogica del modello a renderlo "uno

² Per le citazioni tratte dell'opera *Eléments de syntaxe structurale* di Tesnière indichiamo i riferimenti a capitoli e paragrafi.

strumento applicabile con successo nella didattica delle lingue classiche e moderne” (De Santis 2016: 25). La sua potenzialità nell’applicazione alla didattica delle lingue rappresenta, dunque, il punto di forza della teoria di Tesnière e consente di collocare il contributo dello studioso nel percorso della storia della glottodidattica.

L’interesse glottodidattico di Tesnière risulta evidente sin dalle prime pagine della sua opera, quando presenta la nozione di frase come una struttura gerarchica di connessioni, focalizzando l’attenzione sin da subito sul processo di produzione e comprensione linguistica, che sta alla base della competenza comunicativa in una determinata lingua; viene evidenziato, infatti, il ruolo attivo del parlante nel dover stabilire connessioni per costruire frasi e comunicare efficacemente, oppure nel doverle riconoscere per comprendere la lingua:

Costruire una frase significa immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro. Al contrario, capire una frase è cogliere l’insieme di connessioni che uniscono le varie parole (cap. 1, §§ 9-10).³

Tesnière introduce poi la rappresentazione grafica delle connessioni, resa attraverso il noto “stemma”, un grafo ad albero rovesciato, che “mostra chiaramente la gerarchia delle connessioni”, visualizzando “la struttura della frase” e le relazioni gerarchiche che determinano il significato della frase (cap. 3, § 9). In uno stemma il verbo si colloca in alto, in quanto rappresenta l’elemento centrale della frase, e ad esso si collegano altri elementi, i cosiddetti “attanti”, i partecipanti al processo verbale, e gli eventuali “circostanti” che esprimono le circostanze di tempo, modo, luogo, causa ecc. (cap. 30, §§ 1-7). Ricorrendo ad un’immagine metaforica, Tesnière definisce il nucleo della frase come un “piccolo dramma”, in cui il verbo esprime il “processo” della rappresentazione scenica, che richiede degli “attori” e determinate “circostanze”, rispettivamente gli “attanti” e i “circostanti” nella frase.

Con il concetto di valenza, espresso con un’altra famosa metafora, tratta dal campo della chimica, viene indicato il numero di attanti cui un

³ I passi degli *Eléments de syntaxe structurale* citati in lingua italiana sono tratti dalla traduzione italiana dell’opera del 2001 (Tesnière 2001 [1959]).

verbo si associa, consentendo così di individuare le relazioni di dipendenza richieste dal verbo stesso.

Lo “stemma” costituisce una “rappresentazione visiva di un concetto astratto”, ossia “lo schema strutturale della frase” (cap. 3, §§ 9-10). E lo studioso segnala in proposito “il favore che tali rappresentazioni concrete di concetti astratti incontrano in generale nell’insegnamento”, richiamandosi a una pratica diffusa tra gli insegnanti di lingue, nell’analisi grammaticale tradizionale, che erano soliti invitare gli studenti “a costruire le frasi scritte sia in latino, sia nelle lingue vive” (cap. 3, §§ 12-13). Lo stemma però, per Tesnière, non è funzionale solo alla riflessione linguistico-grammaticale attraverso la ricostruzione della struttura frasale, ma è pensato anche come uno strumento per “esprimere l’attività locutoria” (cap. 3, §§ 11). Attraverso lo stemma è possibile mostrare il passaggio dall’ordine lineare della catena parlata all’ordine gerarchico e strutturale della frase e, all’inverso, dall’ordine strutturale a quello lineare del testo: “Costruire, o fissare lo stemma di una frase, significa trasformarne l’ordine lineare in ordine strutturale. [...] Viceversa, costruire una frase significa trasformare l’ordine strutturale in ordine lineare, disponendo sulla catena parlata le parole che costituiscono lo stemma” (cap. 6, §§ 2-3). In questo modo, grazie alla visualizzazione con gli stemmi, viene favorito il processo di produzione e comprensione testuale: come afferma Tesnière, infatti, “parlare una lingua significa trasformarne l’ordine strutturale in ordine lineare, e viceversa capire una lingua significa trasformare l’ordine lineare in ordine strutturale” (cap. 6, § 4).

Come appendice del suo monumentale lavoro, Tesnière ha lasciato anche delle *Indications pédagogiques* (cap. 276), una serie di suggerimenti per l’impiego didattico della teoria sintattica proposta⁴.

Tesnière segnala, in primo luogo, la necessità di avere attenzione e prudenza nell’applicazione del metodo valenziale, in considerazione della possibile difficoltà nell’adottare una prassi innovativa soprattutto da parte degli insegnanti, abituati a utilizzare la grammatica tradizionale, ma anche per gli studenti, se hanno già lavorato solo con il metodo tradizionale. Il docente saprà valutare nella sua esperienza il contesto e le

⁴ La sezione non è presente nella traduzione italiana dell’opera.

modalità adeguate all'utilizzo del metodo in classe. Un'analoga riflessione riguarda l'uso della terminologia: Tesnière osserva che, se certamente la nuova terminologia consente di semplificare la terminologia tradizionale, rivelando l'identità profonda di numerosi fenomeni apparentemente diversi, essa dovrà essere introdotta gradualmente e potrà anche conciliarsi con i termini tradizionali, come l'esperienza stessa ha dimostrato: "L'expérience a montré que le panachage entre les deux terminologies, quand il s'impose, ne présente pas de gros inconvénients et est parfaitement réalisable" (cap. 276, § 11).

L'Autore suggerisce anche la possibilità di sostituire alcuni termini con espressioni più accessibili e trasparenti per gli studenti; in una classe elementare, ad esempio, l'insegnante, anziché usare il termine *stemma*, potrà invitare gli allievi a "dessiner la phrase" (cap. 276, § 12).

Un altro aspetto che viene sottolineato riguarda il ruolo essenziale della rappresentazione grafica, che risulta strettamente correlata alla teoria, offrendo un metodo che consente di cogliere la natura della frase "dans toute sa variété et dans toute sa complexité vivante" (cap. 276, § 12). In tal senso l'applicazione del metodo richiede una classe viva e attiva, in cui l'uso degli stemmi, pur codificato nelle procedure, deve essere inteso come uno strumento per facilitare la comprensione e non come lo scopo delle attività; l'analisi stemmatica, inoltre, non può essere imposta agli studenti in modo rigido e applicata meccanicamente, ma il discente dovrà essere guidato alla scoperta della struttura delle frasi attraverso gli stemmi:

La **classe** que s'inspirera de cette doctrine et de cette méthode devra donc avant tout rester **vivante**. Certes la nécessité d'une certaine unité a amené à codifier dans quelque mesure les procédés de représentation stemmatique. Mais on n'oubliera jamais que le **stemma** est un **moyen** de compréhension, non un **but** en lui-même. [...]

D'autre part, la classe doit être **active**. C'est à dire que le **stemma** ne doit pas y être imposé comme une vérité dogmatique. Il faut, au contraire, les amener à le trouver eux-mêmes (cap. 276, §§ 13-16).⁵

Solo in questo modo lo stemma potrà servire come "mode d'expression grammaticale personnel et vivant" e come strumento per mostrare

⁵ Il grassetto è nel testo.

la relazione tra l'ordine lineare e l'ordine strutturale delle frasi (cap. 276, §17).

In riferimento alla progettazione didattica, Tesnière ricorda poi la necessità di rispettare il principio pedagogico della progressione della complessità, suggerendo di iniziare gradualmente con frasi e stemmi più semplici e procedere verso le strutture più complesse, con l'adozione di un approccio a spirale o "a palla di neve", per usare la metafora dell'Autore:

Certes le principe à respecter en bonne pédagogie devant être celui de la **complexité croissante**, il y a lieu de commencer par les phrases et les stemmas plus simples. Mais à partir d'un certain moment il est possible de développer le schème acquis dans différentes directions. [...] Pratiquement, il y a lieu de pousser à la fois et petit à petit dans toutes les directions, en passant constamment de l'une à l'autre, de façon à arrondir insensiblement le cercle des faits plus compliqués qui viennent se ranger autour du schème central simple. En un mot, on commencera par établir une phrase simple, puis on fera la **boule de neige** (cap. 276, §§ 27-29).⁶

Nell'azione didattica, inoltre, l'insegnante sarà chiamato a seguire l'interesse e i bisogni degli studenti, con la possibilità di modificare il piano prefissato per affrontare le questioni sollevate dagli studenti stessi nel lavoro in classe, mantenendo il suo ruolo autorevole di guida e supervisione, ma nello stesso tempo valorizzando l'interesse manifestato dagli allievi:

Aussi bien le maître sera-t-il souvent amené à modifier son plan au fur et à mesure des péripéties de la classe et des tribulations de la phrase d'où il sera parti. Il se rendra vite compte que son enseignement sera d'autant plus profitable qu'il saura mieux suivre les fluctuations et les remous de l'esprit de ses élèves, et que son rôle est de les canaliser, non de les paralyser. [...] Tout en maintenant bien entendu son autorité et sa haute direction, il aura parfois avantage à suivre le plan que lui soufflera l'**intérêt manifesté par les élèves**, intérêt qu'il est parfois si difficile de provoquer qu'il ne faut pas manquer d'en profiter quand il s'établit de lui-même (cap. 276, §§ 31-32).⁷

⁶ Il grassetto è nel testo.

⁷ Il grassetto è nel testo.

Le riflessioni e le indicazioni proposte, oltre a sottolineare aspetti centrali in una prospettiva pedagogica generale, quali la gradualità e la progressione didattica e la centralità dello studente con il suo bisogno e interesse, sono da considerarsi, anche per la loro attualità, nel quadro delle tendenze della glottodidattica contemporanea.

Il nesso tra l'apprendimento della struttura della lingua e lo sviluppo della comprensione e produzione linguistica, implicato nel metodo dell'analisi stemmatica, evidenzia il ruolo della competenza linguistico-grammaticale nell'insegnamento delle lingue. Basti ricordare, in proposito, la nozione di "competenza linguistica" illustrata nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), quella "conoscenza e capacità d'uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato", che rappresenta un "aspetto centrale della competenza comunicativa" (Consiglio d'Europa 2002: 134-141). Nel *Volume complementare* del QCER (Consiglio d'Europa 2020: 141) viene ribadita la "primaria importanza" del "repertorio linguistico generale", inteso come il repertorio morfologico-sintattico compreso nei diversi aspetti della competenza linguistica, ai fini dell'uso della lingua e del suo apprendimento.

In relazione allo sviluppo di tale competenza, nell'ambito dell'educazione linguistica si è assistito ad un cambiamento di prospettiva, con il passaggio dal concetto di "insegnamento della grammatica", secondo cui l'insegnante descrive e trasmette regole che lo studente deve applicare con attività di fissazione e riutilizzo, al concetto di "riflessione sulla lingua" – per usare la terminologia diffusa nella glottodidattica italiana (Balboni 2015: 193-194). Nel processo di riflessione sulla lingua, l'apprendente viene guidato dall'insegnante in un percorso di scoperta delle strutture e del funzionamento della lingua; come ricorda Lo Duca (2019: 256), l'attenzione è "sull'allievo che riflette, che deve essere indotto e guidato a riflettere sulla lingua, piuttosto che sull'insegnante che spiega".⁸

Il metodo inaugurato da Tesnière anticipa questa concezione, con la sua idea di una classe viva e attiva come condizione per usare gli stemmi in modo efficace, attraverso un lavoro sulla lingua senza schemi prefis-

⁸ Per una ricostruzione del dibattito sul concetto di riflessione sulla lingua, in opposizione all'insegnamento della grammatica, con attenzione all'ambito dell'educazione linguistica in Italia, si rimanda a Lo Duca (2013: 155-193).

sati, in cui l'insegnante accompagna il discente nella riflessione e nell'uso della lingua, come un mondo da osservare ed esplorare.

3. La teoria valenziale come metodo per la didattica delle lingue: il contributo di Gerhard Helbig

Data la potenzialità di utilizzo in campo didattico, il modello della grammatica valenziale elaborato da Tesnière si è diffuso “a livello internazionale”, come ricordano Bianco *et al.* (2015: 9), “prima nell'insegnamento del tedesco come L2, successivamente nella didattica delle altre lingue”. La prima ricezione del modello di Tesnière in prospettiva glottodidattica si afferma, infatti, a partire dagli anni Sessanta nell'ambito degli studi sulla lingua tedesca e nell'insegnamento del tedesco come L2 (*DaF - Deutsch als Fremdsprache*).

Uno dei principali sostenitori e rappresentanti della teoria valenziale nella didattica DaF è stato Gerhard Helbig (Welke 2011: 3). Helbig apparteneva a un gruppo di germanisti dello Herder-Institut di Lipsia, una istituzione dell'allora Repubblica Democratica Tedesca “incaricata della promozione del tedesco all'estero” con diversi lettori e istituti in paesi socialistici e neutrali (Rieger 2006: 183). A lui si deve un saggio programmatico per l'affermazione del modello valenziale nell'insegnamento del tedesco come L2, così come nella didattica delle lingue in generale: si tratta di uno studio pubblicato nel 1965 sulla rivista dello Herder-Institut *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, con il titolo “Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts”.

Il saggio prende avvio da una preoccupazione didattica dello studioso, in riferimento a un errore frequente riscontrato in apprendenti della lingua tedesca, che formano frasi come **Ich besuche* o **Ich gebe*, per analogia con espressioni come *Ich trinke*, *Ich höre*. Helbig osserva come la classica distinzione tra verbi transitivi e verbi intransitivi non risulta funzionale a spiegare questi fenomeni, che invece possono essere compresi grazie al concetto di valenza dei verbi. Quella nozione di valenza introdotta da Tesnière negli studi linguistici viene individuata, dun-

que, come strumento efficace non solo per la descrizione scientifica del linguaggio, ma anche per l'insegnamento delle lingue⁹:

[...] der Valenzbegriff – gegenügend formalisiert – ist nicht nur fruchtbar für die wissenschaftliche Sprachbeschreibung, sondern auch – das zeigen Erfahrungen im Deutschunterricht für Ausländer – im Fremdsprachenunterricht (Helbig 1965: 21).

Helbig propone, quindi, quattro fasi di lavoro necessarie per un'applicazione della teoria valenziale nella prospettiva della didattica linguistica.

In primo luogo, occorre prevedere una formalizzazione del concetto di valenza che possa risultare valida sia sul piano della descrizione linguistica sia a livello didattico. Pur non potendo approfondire in questa sede le osservazioni dello studioso, che lamenta una scarsa chiarezza a livello teorico in merito alla nozione di valenza diffusa negli studi linguistici in quel periodo, possiamo ricordare, tuttavia, i presupposti teorici individuati da Helbig per un impiego efficace della valenza nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere: la centralità del verbo nella strutturazione della frase, su cui si basa il modello tesneriano, ma che affonda le sue radici nella riflessione linguistico-grammaticale dell'antichità greco-latina (Rieger 2006: 179-180); l'individuazione di un metodo per distinguere i componenti della frase strutturalmente necessari da quelli non necessari, attraverso la cosiddetta "Weglassprobe", proposta dal germanista Hans Glinz, o la "Eliminierungstransformation" della grammatica trasformazionale, ossia la cancellazione di uno o più elementi per verificarne la obbligatorietà o meno per la struttura della frase (Helbig 1965: 16-17)¹⁰; il

⁹ Helbig sottolinea come l'idea di valenza fosse già presente in studi precedenti e ricorda l'intuizione di Karl Bühler nella sua *Sprachtheorie* (1934), con il concetto di *Leerstellen*, spazi vuoti collegati a parole di una data classe lessicale da riempire con parole di altre determinate classi lessicali: "die Wörter einer bestimmten Wortklasse eine oder mehrere Leerstellen um sich eröffnen, die durch Wörter bestimmter anderer Wortklassen ausgefüllt werden müssen" (K. Bühler, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Fischer, 1934).

¹⁰ Lo studioso rimanda all'opera di Glinz *Die innere Form des Deutschen* del 1961 e, per il filone della grammatica trasformazionale, al saggio di Zellig Harris *Co-occurrence and Transformation in Linguistic Structure* del 1957 e a *Syntactic Structures* di Chomsky.

riconoscimento della possibile necessità, a livello strutturale della frase, non solo di soggetto e oggetto, ma anche della determinazione avverbiale, che, se è necessaria, rientra tra le valenze del verbo¹¹.

In un secondo momento si deve stabilire da un punto di vista quantitativo il numero delle valenze per ogni verbo della lingua considerata, individuando i cosiddetti *Mitspieler*, gli attanti di Tesnière, e distinguendo gli elementi obbligatori da quelli facoltativi.

Per un corretto uso della lingua occorre poi definire le valenze anche da un punto di vista qualitativo (Helbig 1965: 21):

Für den richtigen Gebrauch genügt aber nicht die Festlegung der quantitativen Zahl der Valenzen: darüber hinaus muss auch die qualitative Art der Valenzen bestimmt werden. So ist es für *legen*₃ etwa notwendig ein Subjekt, ein Objekt und eine Richtungsbestimmung, für *waschen*₂ S_n und S_a (d.h. Substantiv im Nominativ und Akkusativ).

Un quarto aspetto, infine, riguarda la necessità di individuare le restrizioni che il verbo pone ai diversi attanti; il verbo tedesco *waschen*, ad esempio, richiede come sostantivo al caso nominativo un essere animato, mentre il secondo *Mitspieler*, al caso accusativo, può non essere espresso oppure può essere rappresentato da un essere animato o da un oggetto. Un apprendente potrà così generare frasi corrette: “Auf Grund dieser Angaben könnten folgende Sätze vom Ausländer richtig generiert werden: Die Mutter wäscht - Die Mutter wäscht das Kind - Die Mutter wäscht sich - Die Mutter wäscht das Geschirr” (Helbig 1965: 21).

Un lavoro sistematico sulla valenza dei verbi presuppone, pertanto, una ricerca sull'intero sistema verbale di una lingua e può contribuire a ridurre le difficoltà e gli errori degli apprendenti, come ricorda Helbig (1965: 22):

¹¹ In riferimento alla lingua tedesca Helbig (1965: 20) osserva che, se la determinazione avverbiale è da considerarsi come valenza del verbo, nel caso della frase negativa la negazione precede la determinazione avverbiale (es. *Ich lege das Buch dorthin / Ich lege das Buch nicht dorthin / *Ich lege das Buch dorthin nicht*), in quanto è strettamente legata al verbo, analogamente a quanto avviene nei verbi separabili (*Er kommt heute nicht an*) o con infiniti e participi (*Er wird morgen nicht kommen; Er ist heute nicht gekommen*).

[...] Freilich setzt eine systematische Arbeit mit der Valenz des Verbs eine genauere Untersuchung des gesamten Verbalsystems voraus. Wenn das einmal geleistet ist, wird die anfangs genannte Schwierigkeit, Leerstellen beim Verb richtig auszufüllen, im Deutschunterricht für Ausländer erheblich vermindert.

Il modello valenziale verrà integrato nel manuale di grammatica per l'insegnamento della lingua tedesca come L2 dal titolo *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, che Helbig scrive insieme a Joachim Buscha, un altro germanista dello Herder-Institut di Lipsia, e che viene pubblicato in una prima edizione nel 1970 dalla Verlag Enzyklopädie Leipzig e poi riproposto in una nuova edizione per i tipi di Langenscheidt nel 1991.

Dall'applicazione della teoria tesneriana alla didattica delle lingue prende avvio anche il lavoro del primo dizionario valenziale per la lingua tedesca, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, redatto da Helbig e Wolfgang Schenkel e pubblicato per la prima volta nel 1969. Il dizionario è destinato all'insegnamento del tedesco come lingua straniera e, come sottolinea Welke (2011: 3), rappresenta quell'idea di base della teoria della valenza, che si correla a un chiaro scopo didattico: "Hast Du das Verb, so hast Du auch den Satz".

Si apre così la strada di una proficua interazione tra la lessicografia e l'insegnamento delle lingue, che vede nei dizionari valenziali uno strumento in grado di rispondere ai bisogni degli apprendenti di una lingua straniera (Nardon 1998; Rieger 2006).

4. Il modello valenziale nelle *Lezioni di glottodidattica di Germano Proverbio e nella grammatica italiana di Francesco Sabatini*

Alle origini della diffusione del modello valenziale di Tesnière nella didattica delle lingue si colloca anche Germano Proverbio, docente di Didattica delle lingue classiche prima presso il Pontificio Ateneo Salesiano di Roma e poi, dal 1974, all'Università di Torino, dove assunse anche

la cattedra di Glottodidattica, che tenne fino alla conclusione della carriera nel 1999¹².

Proverbio, seguendo gli studi di area germanistica, suggerisce di orientarsi al modello della grammatica della dipendenza in particolare nella didattica del latino, secondo la proposta di Heinz Happ, di cui offre in traduzione il saggio *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen* del 1976 nella raccolta antologica di studi di linguisti europei *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali* (Happ 1979). Per l'insegnamento del latino, Proverbio (1979: 19) riconosce il vantaggio del modello di Tesnière rispetto alla grammatica tradizionale, in relazione alla possibilità di attribuire definizioni di natura funzionale alle parti della frase:

Il modello di Tesnière (detto anche della grammatica della dipendenza) ci offre l'indubbio vantaggio di poter dare definizioni funzionali (e non "nozionali") delle parti dell'enunciato, che costituivano le categorie dell'analisi logica: così il soggetto può essere definito il Complemento 1 del verbo, il complemento oggetto Complemento 2, il complemento indiretto Complemento 3 [...]. Allo stesso modo viene semplificato il compito di distinguere i verbi transitivi dai verbi intransitivi, di cui la grammatica tradizionale ha dato per lo più definizioni di tipo nozionale, quanto mai ambigue e tautologiche. Il principio della valenza consentirebbe, infatti, di descrivere come intransitivi tutti i verbi monovalenti (ed anche aivalenti: per esempio *pluit, ningit...*), mentre, per lo stesso principio, i verbi bivalenti (o polivalenti) saranno ritenuti transitivi.

Dopo avere evidenziato la rilevanza del modello valenziale per la didattica del latino, Proverbio ne propone l'utilizzo come modello grammaticale di riferimento per l'insegnamento delle lingue.

Nelle sue *Lezioni di glottodidattica* del 1984 osserva come la "grammatica della dipendenza" risponda a un "criterio formale o sintattico" che si apre, nel contempo, ai "problemi del significato, o della semantica": si tratta di requisiti essenziali per un modello grammaticale a fini glottodidattici, che rendono la grammatica valenziale "applicabile sia nell'insegnamento della lingua materna che nell'insegnamento delle lin-

¹² Per una biografia dello studioso si veda Bodo, Giroto Bevilacqua (2023).

gue straniere ed anche nelle lingue classiche”, anche in considerazione della sua vicinanza “alla sintassi tradizionale” (Proverbio 1984: 68).

Nel presentare la teoria valenziale, Proverbio (1984: 71-77) ne individua i vantaggi immediati da un punto di vista didattico. A partire dall’assumere il “verbo come elemento centrale dell’enunciato”, in continuità con la sintassi tradizionale, il modello valenziale permette di distinguere chiaramente tra “complementi sintattici”, che sono “vincolati al verbo” (come il soggetto, l’oggetto diretto e indiretto), e “complementi semantici”, i cosiddetti “circostanziali”, che non sono vincolati al verbo. Inoltre, il modello consente “la formulazione di definizioni formali, o sintattiche, delle categorie grammaticali”, definendo ad esempio il verbo come nucleo della frase, il soggetto come complemento 1 del verbo, l’oggetto diretto come complemento 2 ecc.; vengono spiegati “in termini sintattico-formali” anche numerosi complementi del verbo come gli oggetti indiretti di tipo preposizionale, nel caso di espressioni come “assistere a uno spettacolo”, “credere agli amici”, “parler du présent e du future”, “to keep to the promise”, “creer en la amistad”. Infine, trattando i complementi come “posti, o come posizioni, da coprire, da riempire o saturare”, viene favorito “il naturale passaggio dalla sintassi semplice alla sintassi complessa”, quando questi complementi sono rappresentati da elementi linguistici come intere frasi.

Lo studioso suggerisce, quindi, due principali modalità di utilizzo del modello valenziale in campo glottodidattico: un uso di tipo “massimale”, che “consiste nella costruzione di un manuale tutto impostato sul modello”, e un uso di tipo “minimale”, che “rinvia al modello per sintetizzare, con schemi, nozioni di sintassi apprese anche nei modi tradizionali” (Proverbio 1984: 80). A queste modalità se ne aggiunge una terza, che vede nel modello uno strumento per l’analisi e la comprensione del testo: agli studenti si può proporre una “accurata scomposizione dei testi, secondo gli schemi del modello”, così da guidarli “ad una rigorosa comprensione delle strutture del testo e quindi ad una più consapevole e giustificata comprensione dei contenuti” (Proverbio 1984: 81).

L’interesse glottodidattico della teoria valenziale viene ricordato da Proverbio anche nell’introduzione alla traduzione degli *Eléments de syntaxe structurale*, curata insieme ad Anna Trocini Cerrini e pubblicata nel 2001. Proverbio (2001: 21-22) segnala come per Tesnière alla ricerca

scientifico non sia stato “mai estraneo l’intento didattico” e ricorda “il suo modo di comunicare su argomenti rigorosamente tecnici, ricco di immagini, di similitudini”. Pur non riportando in traduzione le *Indications pédagogiques*, ne sintetizza i punti salienti nell’introduzione: il suggerimento di “una certa prudenza” nell’uso della terminologia propria del modello, con l’ “opportunità di conciliare [...] i nuovi termini con quelli derivati dall’insegnamento tradizionale” oppure di sostituirli “con termini più “trasparenti” e più accessibili agli studenti”, in considerazione delle resistenze da parte dei docenti “ad accettare teorie e metodi innovativi nell’insegnamento delle lingue”; l’importanza della rappresentazione grafica con gli stemmi, che costituisce “un mezzo e non un fine” della proposta didattica e che “non si può imporre in modo rigido”, ma va utilizzata coinvolgendo gli studenti nell’attività di analisi.

L’anticipazione delle indicazioni metodologiche tesneriane nelle pagine introduttive, insieme alla scelta di proporre l’analisi di esempi tratti dalla tradizione letteraria italiana, rendono la traduzione dell’opera, come osserva De Santis (2022: 471), una “traduction au service des enseignants”, una traduzione offerta non solo al pubblico di studiosi di linguistica, ma anche a coloro che si interessano di didattica delle lingue.

Se è attraverso il latinista e glottodidatta Proverbio che la grammatica valenziale viene recepita in ambito italiano, si deve invece a Francesco Sabatini la sua applicazione alla lingua italiana e alla didattica dell’italiano. Sabatini riprende il modello di Tesnière, proponendone anche una rivisitazione teorica, che non possiamo approfondire in questa sede, e ne presenta una elaborazione in chiave didattica nella prima edizione della sua grammatica italiana per le scuole secondarie superiori *La comunicazione e gli usi della lingua* del 1984 (con una riedizione del 1990). Lo studioso curerà anche un dizionario valenziale della lingua italiana redatto con Vittorio Coletti (Sabatini, Coletti 1997).

Una innovazione significativa dal punto di vista glottodidattico, che viene presentata da Sabatini nella sua grammatica, consiste in una nuova modalità di rappresentazione grafica della frase: rispetto alla visualizzazione tramite il grafo ad albero, lo stemma di Tesnière, Sabatini ha ritenuto più efficace rappresentare le connessioni sintattico-semantiche della frase con schemi costituiti da cerchi concentrici, così da “trasporre la forma ‘lineare’ della struttura della frase (come la realizziamo in se-

quenza fonica o scritta ‘sul rigo’) in una costellazione da osservare sinotticamente” (Sabatini 2004). Nella nuova edizione della grammatica, dal titolo *Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, pubblicata nel 2011 con la collaborazione di De Santis e Carmela Camodeca (Sabatini *et al.* 2011), agli schemi, noti anche come *Grafici Radiali Sabatini*, si sono aggiunti i colori, per differenziare gli elementi della frase, e la possibilità di animazione tramite Power Point¹³.

Sabatini riconosce i benefici pedagogici e cognitivi associati all’utilizzo della grammatica valenziale nell’ambito dell’educazione linguistica: la grammatica valenziale, come afferma lo studioso, consente di rendere “più semplici i percorsi didattici nei meandri della lingua”, attraverso “un modello esplicativo” che risponde all’esigenza metodologica di unificare “tutti i tipi possibili di frasi” e rappresentare “tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere” (Sabatini 2004).

Il modello valenziale si è poi diffuso anche nella didattica dell’italiano come seconda lingua, per una serie di vantaggi glottodidattici individuati in particolare nei seguenti aspetti (Camodeca 2011; Sabatini *et al.* 2015): in ragione dell’importanza attribuita al nesso tra sintassi e semantica e alla correlazione tra frase e testo, il modello aiuta gli apprendenti a riflettere sugli elementi necessari e accessori di una frase, dal punto di vista sintattico e semantico, facilitando la comprensione e la produzione di testi; l’uso limitato di terminologia tecnica, con la possibilità di ricorrere a metafore esplicative, si rivela, inoltre, particolarmente utile con apprendenti con una bassa competenza linguistica o ridotta scolarizzazione; infine, la rappresentazione attraverso i grafici radiali, con la possibilità di colori e animazioni in Power Point, introduce una dimensione ludica e motivante nel processo di insegnamento/apprendimento della L2. La possibilità di introdurre attività ludico-didattiche nella classe può essere favorita anche dal ricorso all’immagine metaforica della rappresentazione scenica della frase, che consente di coinvolgere i discenti a livello cinestetico, in particolare nell’età della scuola primaria (Lo Duca 2010; Nitti 2019; Pona 2019)¹⁴.

¹³ Il nuovo manuale del 2011 è destinato anch’esso alla scuola secondaria di secondo grado; è stata realizzata anche un’edizione per la scuola secondaria di primo grado nel 2014.

¹⁴ Per una esemplificazione di sperimentazioni didattiche in contesti di appren-

5. Conclusione

Ripercorrendo le riflessioni e i suggerimenti metodologici offerti dallo stesso Tesnière e da alcuni tra i primi e principali studiosi che hanno proposto e diffuso la teoria valenziale nella prospettiva dell'insegnamento linguistico, si sono potute evidenziare le ragioni della potenzialità glottodidattica del modello della grammatica valenziale, che si offre come uno strumento e un metodo efficace per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative dell'apprendente nella classe di lingua.

La teoria valenziale rappresenta un modello grammaticale di riferimento per una grammatica pedagogica, ossia una grammatica per l'educazione linguistica, destinata all'insegnamento/apprendimento di una L1 o L2, che consenta di presentare in modo semplice e graduale i meccanismi di funzionamento della lingua¹⁵.

Il modello valenziale diventa così un metodo funzionale non solo alla riflessione sulla lingua e allo sviluppo della competenza linguistica, ma anche all'analisi dei testi e allo sviluppo della comprensione e produzione testuale.

La potenzialità di applicazione a diverse lingue, secondo le intenzioni di Tesnière, infine, rende la grammatica valenziale rilevante anche in prospettiva interlinguistica: in tal senso, si può prevedere di coniugare il modello valenziale al metodo dell'analisi comparativa, che sfrutta la naturale predisposizione degli apprendenti a confrontare le lingue e identificare elementi simili e differenti tra la lingua target e la L1 (o altre lingue del repertorio linguistico), così da potenziare l'apprendimento linguistico e la riflessione interlinguistica¹⁶.

dimento di italiano L2 si veda Camodeca 2021; Gilardoni, Corzuol 2016; Gilardoni 2022; Pinello 2018.

¹⁵ Sul concetto di grammatica pedagogica si veda Balboni 1999 e Ciliberti 2013.

¹⁶ Sul metodo comparativo nell'insegnamento delle lingue rimandiamo a Danesi, Di Pietro 2001; Gobber 2022.

Bibliografia

- BALBONI, P.E. 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Edizioni Guerra.
- BALBONI, P.E. 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- BIANCO, M.T.; BRAMBILLA, M.M.; MOLLIKA, F. 2015, “Introduzione”, in M.T. Bianco, M.M. Brambilla, F. Mollica (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne editrice, 9-16.
- BODO, G.; GIROTTO BEVILACQUA, M. 2023, “Germano Proverbio (1924-2020). Un maestro, un amico”, *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 19, 141-146.
- CAMODECA, C. 2011, “La grammatica valenziale nella didattica dell’italiano L2. Una sperimentazione”, in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, 273-283.
- CAMODECA, C. 2021, “La grammatica valenziale nella glottodidattica dell’ITL2. Descrizione del modello ed esempi di applicazione”, *LinguaInAzione*, 5, 1, 29-36.
- CILIBERTI, A. 2013, “La nozione di Grammatica e l’insegnamento di L2”, *Italiano LinguaDue*, 1, 1-14.
- CONSIGLIO D’EUROPA 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. a cura di F. Quarapelle, D. Bertocchi, Firenze La Nuova Italia.
- CONSIGLIO D’EUROPA 2020, “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare”, trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti, *Italiano LinguaDue*, [31/10/2023] <<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>>
- DANESI, M.; DI PIETRO, R.J. 2001, *L’analisi contrastiva per l’insegnamento della seconda lingua*, Roma, Armando.
- DE SANTIS, C. 2016, *Che cos’è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- DE SANTIS, C. 2022, “Qu’est-ce que la grammaire valencienne? À propos de la traduction et réception de Lucien Tesnière en Italie”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L’œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, 467-480.
- FOURQUET, J. 1959, “Préface”, in L. Tesnière, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 3-7.

- FREDDI, G. 1991, “La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell’educazione”, in G. Porcelli, P.E. Balboni (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, 135-150.
- FREDDI, G. 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- GILARDONI, S. 2022, “La grammatica valenziale per la didattica dell’italiano L2. Un’indagine sperimentale”, *Studi di Glottodidattica*, 8, 2, 68-88.
- GILARDONI, S.; CORZUOL, D. 2016, “Il modello della grammatica valenziale per l’italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico”, *Nuova secondaria*, 34, 2, 81-89.
- GOBBER, G. 2022, “Del metodo comparativo nell’apprendimento linguistico. Riflessioni ed esempi”, in S. Gilardoni (a cura di), *Apprendere e insegnare le lingue. La ricerca nella didattica*, Brescia, Editrice Morcelliana, 133-146.
- HAPP, H. 1979 [1976], “Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino”, in G. Proverbio (a cura di), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Torino, Rosenberg & Sellier, 186-214.
- HELBIG, G. 1965, “Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts”, *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 1, 10-23.
- HEIBIG, G.; BUSCHA, J. 1970, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- HELBIG, G.; SCHENKEL, W. 1969, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- KAHANE, S.; OSBORNE, T. 2015, “Translators’ Introduction”, in L. Tesnière, *Elements of Structural Syntax*, translated by T. Osborne and S. Kahane, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, XXIX-LXXIII.
- LO DUCA, M.G. 2010, “Il verbo? È un piccolo dramma”, *La vita scolastica*, 15, 15-17.
- LO DUCA, M.G. 2013, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA, M.G. 2019, “Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?”, *Italiano LinguaDue* 2, 255-265.
- NARDON, E. 1998, “Dizionari valenziali”, *L’analisi linguistica e letteraria*, 6, 2, 571-583.
- NEVEU, F.; ROIG, A. 2022, “Présentation”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L’œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, XIX-XXI.

- NITTI, P. 2019, “La grammatica valenziale nella scuola primaria”, *Scuola Italiana Moderna*, 5, 9-11.
- PINELLO, V. 2018, “Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS”, in C. Ying, M. D’Agostino, V. Pinello, Y. Ling (a cura di), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo, University Press, 69-116.
- PONA, A. 2019, “Fare grammatica valenziale nelle classi plurali”, *ElleDue*, 2, 2-5.
- PORCELLI, G. 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- PROVERBIO, G. (a cura di) 1979, *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- PROVERBIO, G. 1984, *Lezioni di glottodidattica*, Torino, Giappichelli.
- PROVERBIO, G. 2001, “Prefazione”, in L. Tesnière L., *Elementi di sintassi strutturale*, trad. a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier, 15-22.
- RIEGER, M.A. 2006, “Dizionari della valenza verbale e l’insegnamento del tedesco come lingua straniera”, in *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnanti linguistici: atti della seconda giornata di studio del CIRSIL (Bologna, 14-15 novembre 2003)*, Bologna, Clueb: 175-201.
- SABATINI, F. 1984, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.
- SABATINI, F. 2004, *Lettera sul “ritorno alla grammatica”*. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi, settembre, [31/10/2023] <<https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>>
- SABATINI, F.; COLETTI, V. 1997, *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Firenze, Giunti.
- SABATINI, F.; CAMODECA, C.; DE SANTIS, C. 2011, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- SABATINI, F.; CAMODECA, C.; DE SANTIS, C. 2014, *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Torino, Loescher.
- SABATINI, F.; CAMODECA, C.; DE SANTIS, C. 2015, “Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell’italiano L1 e L2”, in M.T. Bianco, M.M. Brambilla, F. Mollica (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne editrice, 33-58.
- TESNIÈRE, L. 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- TESNIÈRE, L. 2001 [1959], *Elementi di sintassi strutturale*, trad. a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier.

- TESNIÈRE, M.-H. 2022, “Préface: Lucien Tesnière (1893-1954)”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L'œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, IX-XII.
- VERDELHAN BOURGADE, M. 2022, “Lucien Tesnière et l’enseignement de la grammaire, d’après les expérimentations de Montpellier”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L'œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, 369-382.
- WELKE, K. 2011, *Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung*, Berlin, de Gruyter.

Alma-DL è la Biblioteca Digitale dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Raccoglie, conserva e rende disponibili in rete collezioni digitali a supporto della didattica e della ricerca. Alma-DL attua così i principi del movimento internazionale a sostegno dell'accesso aperto alla letteratura scientifica, sottoscritti dall'Università di Bologna assieme a molte altre istituzioni accademiche, di ricerca e di cultura, italiane e straniere.
<http://almadl.unibo.it/>

AlmaDL



€ 26,00