

# Ripensare la ‘grammatica di riferimento’ in prospettiva didattica

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

**Abstract** This is the third essay of a series concerning the nature and role of teaching materials for today's 'liquid' students, who live and communicate in Bauman's 'liquid modernity'. This essay deals with the nature and use of reference grammars meant for second and foreign language students, which differ from reference grammars for scholars, in nature, aim, form and structure. The main function of reference grammars for students is providing compact and exhaustive descriptions of grammar topics which are spread in the volumes and units of a communicative foreign language course. The essay reports the results of a project aimed at designing an 'ideal' reference grammar that can respond to five research questions: how many of the grammar that rule mental competence and social performance grammars should be included? How to design a grammar that can be used by beginner, intermediate and advanced students, each in their own way of conceiving 'grammar' and of using it? What kind of grammar categories and, consequently, what terminology should be used to facilitate consultation and study? How should the main book interact with its online expansions (interactive exercises, videos, AI etc) to make consultation and study easy, effective, motivating? How can layout, colours, pictures, etc. be used to make consultation and study easy, effective and motivating?

**Keywords** Language teaching. Language Learning. Reference Grammar. Educational linguistics. Grammar in language teaching.

**Sommario** 1 Le grammatiche scolastiche di riferimento. – 2 Il 'bisogno' di grammatiche scolastiche di riferimento nell'approccio comunicativo. – 3 Un'idea nuova di grammatica scolastica di riferimento.



Edizioni  
Ca' Foscari

Submitted 2026-02-02  
Published 2026-04-27



**Open access**

© 2026 Balboni | 4.0



DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/01/000

Le grammatiche 'di riferimento' o, con espressione meno frequente: 'di consultazione', non nascono in ambito edulinguistico, non vogliono aiutare chi sta perfezionando la propria lingua o sta apprendendone una non nativa: sono 'dizionari grammaticali' cui ricorre chi ha un dubbio e quindi consulta i 'lemmi' che gli interessano. Le grammatiche di riferimento, sulle quali la letteratura è molto limitata,<sup>1</sup> possono essere

- a. *normative*: descrivono il modo in cui una lingua dovrebbe essere usata secondo la tradizione linguistica e letteraria; è la tipologia che ha prevalso per secoli, ma che appare oggi sempre meno seguita;
- b. *descrittive*: mostrano la lingua come è, come viene usata dalla comunità che la parla o scrive; come una grammatica normativa riportano le forme più frequenti e consolidate, le regolarità (da cui la parola 'regola', intesa generalmente come 'norma', 'legge') nei meccanismi di funzionamento della lingua, ma riportano anche le varianti più frequenti, riconosciute dai parlanti come forme possibili e comunicativamente efficaci anche se "sbagliate" rispetto alla norma che hanno descritto, oppure troppo auliche, troppo colloquiali ecc.

Oggi, la maggior parte delle grammatiche di riferimento sia cartacee sia elettroniche sono descrittive; si differenziano per la loro completezza, per la teoria linguistica di riferimento (grammatiche pragmatiche, valenziali, ecc.), per il destinatario: ci sono grammatiche di riferimento scritte da studiosi per studiosi, che chiameremo 'accademiche', e ci sono grammatiche di riferimento scritte per studenti di livello abbastanza avanzato, di solito dal B2 in poi, che chiameremo 'scolastiche': in questo saggio ci occupiamo di queste grammatiche, che oscillano tra normatività (lo studente chiede certezze) e descrizione (lo studente cerca di sapere se una variante o una forma sono 'errori' o sono accettabili in alcuni contesti e contesti).

## 1 Le grammatiche scolastiche di riferimento

In questi ultimi anni la domanda di grammatiche scolastiche di riferimento è molto aumentata quantitativamente (ipotizzeremo

---

<sup>1</sup> Alcuni testi di riflessione generale su quella che viene spesso definita *language documentation* sono Ameka et al. 2006, probabilmente l'opera più esaustiva sul tema; Gippert et al. 2006; Alvarez, Archaimbault 2007; Colombat 2007, che vede le grammatiche di riferimento dal punto di vista di uno storico; Chiss, David 2014, che offrono una prospettiva francese al tema; Nikolaeva 2015; in particolare, per le grammatiche elettroniche di riferimento si veda Nordhoff 2008.

delle ragioni nel § 2), sebbene in maniera diversa a seconda delle varie lingue che rientrano nell'educazione linguistica. Esplorando i cataloghi di 32 editori scolastici abbiamo rilevato che:

- a. nei cataloghi di *italiano L1* le grammatiche di riferimento sono collocate a chiusura della sezione che presenta le grammatiche pedagogiche, cioè i manuali di italiano usati nella scuola media e nel biennio delle superiori; pochi editori hanno due prodotti, quasi sempre diversi per data di realizzazione e veste grafica piuttosto che per metodologia e idea di fondo di che cosa sia una grammatica di riferimento per studenti delle scuole superiori; alcuni dei cataloghi con sezioni universitarie presentano grammatiche accademiche, che sono sia dei 'classici' sia opere di linguisti ancora attivi;
- b. nei cataloghi di *latino e greco* le grammatiche di riferimento per liceali sono poche e in molti casi hanno una logica da 'bignamino' grammaticale: i manuali di lingue classiche sono delle "grammatiche pedagogiche" in cui si affiancano piccoli (e spesso insignificanti) frammenti di testi classici, descrizioni grammaticali, liste lessicali ed esercizi, per cui la grammatica di riferimento è un quaderno, più che un libro, spesso curato dagli stessi autori dei manuali: un riassunto schematico di quanto presentato nel manuale;
- c. nei cataloghi di *italiano a stranieri* e di *lingue straniere a italiani* c'è molta offerta di grammatiche scolastiche di riferimento, il che significa che la domanda da parte di insegnanti e studenti di lingue è forte. Questi materiali sono di due tipi:
  - c.a gli editori internazionali (Edilingua, Cambridge, Oxford, Hueber, Hachette, ecc.) propongono grammatiche cosiddette 'ecumeniche', indirizzate a studenti di tutto il mondo indipendentemente dalla loro lingua madre: descrivono una lingua usando quella stessa lingua (una grammatica ecumenica di inglese ha descrizioni e consegne didattiche in inglese);
  - c.b gli editori italiani offrono grammatiche di riferimento comparative, che focalizzano sia le differenze tra italiano e lingua straniera, che creano difficoltà allo studente, sia le strutture parallele in italiano e lingua straniera, che possono generare interferenze. Le grammatiche comparative spesso usano l'italiano nelle descrizioni grammaticali.

Questo saggio focalizza le grammatiche scolastiche di riferimento delle lingue straniere, che in editoria sono di italiano per stranieri, di inglese, francese, spagnolo e tedesco: è un settore in cui i manuali 'longevi' sono in via di sostituzione con nuove proposte, fenomeno che

indica due cose: da un lato, i docenti di lingua straniera 'consigliano caldamente' le grammatiche di riferimento (che non possono adottarle obbligatoriamente visto che non sono libri di testo); dall'altro, che c'è un ripensamento del ruolo, dei contenuti, della struttura delle grammatiche didattiche di riferimento. Nel paragrafo 2 cercheremo di esplorarne le cause, ma prima vediamo i parametri essenziali per osservare una grammatica scolastica di riferimento che emergono, o quanto meno si possono intuire, dalla scarsa letteratura<sup>2</sup> sul tema:

- a. *che cosa contiene e che cosa traslascia*: queste grammatiche includono sempre gli elementi indicati per i livelli fino al B2 dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e dai conseguenti *profili* delle varie lingue, che sono anche i meccanismi morfosintattici presenti nei manuali oggi usati per l'insegnamento; ogni grammatica applica inoltre varie logiche nell'integrazione sia verso il livello C1 sia, soprattutto, in ordine alle varietà che si allontanano dallo standard; il contenuto è quasi sempre limitato alle grammatiche linguistiche, con qualche cenno sociolinguistico, mentre di traslasciano i codici extralinguistici (cinesici, prossemici, oggettistici) e la dimensione discorsivo-pragmatica;
- b. *come sono organizzati i contenuti*: la prassi è la successione delle canoniche parti del discorso, con una focalizzazione morfologica, mentre la sintassi è distribuita (e spesso condotta per cenni, in maniera meno approfondita della morfologia) nelle sezioni che trattano i modi e i tempi verbali e le congiunzioni coordinanti e subordinanti; è sempre presente anche l'ortografia, mentre fonetica e fonologia sono quasi sempre accennate, non approfondite;
- c. *come sono descritti i fenomeni*: «Grammaticography: The Art and Craft of Writing Grammars» è un saggio di Mosel, «A Grammar as a Communicative Act» è un saggio di Payne (entrambi inclusi in Ameka 2006; si veda anche Payne, Weber 2006). *L'implied reader* delle grandi grammatiche di consultazione è uno studioso, che può essere un accademico o un insegnante molto preparato, quindi c'è simmetria tra il linguista che scrive e il linguista che legge; una grammatica scolastica di riferimento al contrario istituisce una relazione

---

**2** Sull'uso didattico delle grammatiche di riferimento (più che sulla natura delle grammatiche *scolastiche* di riferimento, assai poco studiata) la riflessione chiave è ormai datata ma ancora validissima, Leech 1994; si possono vedere anche Oberly 2008; Nava 2014b; le slide di Astrid 2017; Castillo Peña 2021, seconda parte del saggio; sulla persistenza della prospettiva prescrittiva nelle grammatiche didattiche si veda Nava 2014a, mentre sulla nuova tendenza descrittiva, attenta alle varietà, si veda in un saggio-intervista ad Anna Camps di Troncoso, 2020, soprattutto a p. 16.

asimmetrica: il linguista deve scrivere per un non-linguista, e questo ci pare il punto critico di maggior rilievo.

## 2 Il 'bisogno' di grammatiche scolastiche di riferimento nell'approccio comunicativo

L'approccio comunicativo novecentesco aveva come principio *focus on meaning*; a fine secolo si produsse una reazione a questo impianto iper-pragmatico, il movimento *focus on form*:<sup>3</sup> non era una reazione uguale e contraria, bensì integrativa: *mentre* si focalizza l'efficacia comunicativa, il *meaning*, si focalizza l'attenzione degli studenti anche sulla *form* necessaria per comunicare quel *meaning*.

I manuali odierni hanno fatto propria questa impostazione, quindi non è più la mancanza di 'grammatica' nei manuali a generare la domanda di grammatiche scolastiche di riferimento e conseguentemente la crescente offerta da parte degli editori scolastici. Ci sono, a nostro avviso, almeno tre bisogni degli studenti, mano a mano che avanzano, livello dopo livello, verso il B2, C1, C2, che generano autonomamente la domanda di grammatiche scolastiche di riferimento da affiancare ai manuali:

- a. i manuali 'diluiscono', le grammatiche di riferimento 'condensano'.

L'insegnamento linguistico, in tutti i corsi e i manuali, è articolato secondo i livelli del Consiglio d'Europa; in particolare, i manuali sono quasi tutti divisi in singoli volumi, uno per ogni livello, e all'interno di ogni livello sono divisi in almeno una decina di unità didattiche su sillabi multipli (funzionali, situazionali, lessicali, culturali e *anche* grammaticali). Quindi la formalizzazione grammaticale è 'diluìta' unità dopo unità, volume dopo volume, con continue riprese 'a spirale' (il grado degli aggettivi, ad esempio, è intuitivo in A1, viene approfondito in A2, si incontrano i comparativi e superlativi irregolari e sovrabbondanti in B1, li si sistematizza in B2: una struttura semplice viene diluita, giustamente, in quattro fasi successive, ma questo significa in quattro volumi, cioè in una quarantina almeno di unità didattiche). Lo studente lavora sul manuale che sta usando, ad esempio quello B1, e se ha bisogno di recuperare un'informazione che era nei due

---

**3** Due testi di riferimento essenziali per comprendere l'affermazione del *FonF movement* a inizio secolo sono Skehan 1998 e Robinson 2001; più recente, sulla stessa linea di pensiero, è Rebuschat 2015; un'ampia sintesi in italiano, con un'ampia bibliografia di orientamento, è Della Putta, Ghia 2025, e una rilettura critica è in molti saggi di R. Ellis, tra i quali segnaliamo quello del 2016; una riflessione sulla contemporaneità tra *focus on meaning* e *on form*, che ci pare il punto chiave, è in Spada, Lightbown 2008.

manuali precedenti, ammesso che li abbia a disposizione, si perde facilmente in indici multisillabici, che tra l'altro sono spesso più tematici e funzionali che grammaticali; anche laddove c'è un indice grammaticale, le voci sono generiche: lo studente non troverà mai una voce come 'i comparativi sovrabbondanti di *far, late, little*'. Le grammatiche di riferimento riuniscono, condensano in poche pagine un argomento, trattandolo in maniera esaustiva per un pubblico di studenti fino al B2. Uno studente A1-2 può farne a meno (in realtà non è così, ma spesso lui/lei lo percepisce in questo modo), uno studente dal B1 in poi ne ha *bisogno*;

- b. l'approccio comunicativo mette la morfosintassi in secondo piano.

Le cose collocate 'in secondo piano' spesso non sono chiare: se si lavora sulla funzione comunicativa 'paragonare', quindi sul comparativo che abbiamo citato nell'esempio, sopra, le varie forme vengono presentate in un contesto verosimile e sono accompagnate da esercizi di matrice comunicativa, ma i meccanismi della comparazione, dell'introduzione del secondo termine di paragone, ecc. sono distribuiti su più pagine e su più unità, e molte delle peculiarità (le 'eccezioni') sono riprese, magari in un piccolo box a bordo pagina, in altre unità dedicate ad altri temi, quindi l'annotazione sul comparativo non compare nell'indice e non risulta reperibile. Le grammatiche di riferimento non si pongono problemi comunicativi: se si consulta il comparativo, si sa che ci sono tutte le 'regole', accompagnate da esercizi sia sui comparativi regolare sia sugli irregolari - esercizi di fissazione, senza preoccupazioni di autenticità comunicativa.

- c. In classe i ritmi sono dettati dal docente, in una grammatica di riferimento no.

In classe i ritmi sono dettati dal docente e tutte le attività possono essere fonte di informazione, quindi di valutazione esplicita o non. La vita di classe, per quanto attento ed esperto sia l'insegnante, include sempre un certo livello di ansia.

Una grammatica di riferimento viene consultata individualmente, quasi sempre a casa, dove ogni singolo studente segue i suoi ritmi, risponde ai propri dubbi grammaticali, si esercita e trova le soluzioni senza che tali processi comportino l'ansia di un voto.

Mano a mano che i volumi A1, A2, B1, B2 si accumulano e le strutture morfosintattiche si complessificano, la grammatica di riferimento diventa un'oasi di pace e di serenità autogestita.

### 3 Un'idea nuova di grammatica scolastica di riferimento

T. Marin, direttore editoriale di una casa editrice specializzata in materiale didattico di italiano per stranieri, Edilingua, è autore di vari manuali e curatore di volumi per la formazione di docenti, tra cui uno sul ruolo della grammatica nell'insegnamento dell'italiano (Marin 2021), cui abbiamo collaborato con uno *state of the art article* sull'insegnamento della grammatica. Nella sua veste di editore, Marin aveva notato l'incremento di domanda di grammatiche scolastiche di riferimento, e nella sua veste di formatore internazionale aveva sondato molti insegnanti sul crescente interesse per questo genere di materiale didattico; nella sua veste di persona esperta di linguistica educativa, infine, ci ha proposto una ricerca, non necessariamente finalizzato alla realizzazione editoriale: progettare una grammatica 'ideale' per studenti stranieri di italiano.

Le domande di ricerca concordate erano:

- a. *quali e quante grammatiche* descrivere: dato un modello di competenza comunicativa complesso (abbiamo usato quello descritto in Balboni 2025a), che include le grammatiche linguistiche, extralinguistiche (gesti, espressioni, posture, distanze interpersonali, uso comunicativo di oggetti) e contestuali (sociolinguistiche, pragmatiche, interculturali), è possibile, e come, dare una mappa di tutte queste grammatiche?
- b. *diversi livelli e percorsi di accesso*: stante la prassi consolidata di articolare il corso in più volumi, come consentire a ogni studente di accedere alla grammatica non solo stante la sua competenza (cosa che blocca di solito l'accesso a studenti principianti, A1-2), ma rispettando i modelli di fruizione grammaticale propri del livello in cui si trova?
- c. *terminologia metalinguistica*: nella 'grammaticografia' un tema cruciale è la terminologia: quanto e quella della terminologia italiana classica, molto complessa e in parte ostica anche agli studenti italiani, è comprensibile a stranieri che provengono da tradizioni scolastiche che dedicano poco o nessun tempo all'analisi grammaticale e logica e spesso usano categorie diverse e che in molti casi hanno strutture linguistiche diverse (basti pensare all'articolo, assente in molte lingue)?
- d. *rapporto tra carta e ambienti didattici virtuali*: i corsi di lingua oggi includono (1) manuali cartacei, (2) sezioni online con esercizi e attività spesso interattive e autocorrette, (3) espansioni (non trasposizioni, come gli e-book) pensati per l'ambiente didattico potenziale in quei dispositivi. È possibile progettare una grammatica di riferimento in modo che gli studenti di quei corsi di lingua la usino con le stesse strategie

e modalità operative cui sono abituati, visto nell'uso di una grammatica di questo tipo non c'è l'assistenza di insegnanti o di compagni?

- e. *progettazione grafica ed editoriale*: corsi di lingua di cui al punto precedente sono molto curati dal punto di vista editoriale: come organizzare una grammatica di riferimento con un layout efficace nelle schematizzazioni ma anche accattivante e creativo? Come usare il colore in modo funzionale alla descrizione grammaticale? Come usare le immagini per contestualizzare e per mostrare contenuti, non solo per bellezza grafica - che non è un tratto insignificante visto che Schumann ha dimostrato il ruolo fondamentale della bellezza estetica del materiale nel facilitare l'acquisizione e la ritenzione mnemonica (è al secondo posto su cinque fattori).

Vediamo nei paragrafi che seguono come abbiamo cercato di rispondere a queste domande, risposte che poi hanno guidato la traduzione operativa del progetto in una grammatica scolastica di riferimento di italiano per stranieri (Balboni 2024).

### 3.1 Quali e quante grammatiche?

Il modello di competenza comunicativa di riferimento include più grammatiche, ma in genere le grammatiche scolastiche di riferimento si limitano a quelle linguistiche, morfosintassi e ortografia; la nostra proposta è un'organizzazione in *grammatiche dei codici* e *grammatiche dell'uso*.

Nelle grammatiche dei codici abbiamo:

- a. le *grammatiche linguistiche*: pare utile seguire le parti del discorso canoniche con una logica morfosintattica, inserendo cioè le informazioni sintattiche laddove gli studenti possono facilmente cercarle (ad esempio nei connettivi, nei modi e tempi verbali, ecc.); siccome gli studenti stranieri di italiano hanno già esperienza di studio dell'inglese, può essere opportuno agevolare per la consultazione conservando alcuni accorpamenti tipici di quella lingua, ad esempio avverbi e aggettivi visti come *qualificatori*, preposizioni e congiunzioni, entrambe *connettivi*, aggettivi e pronomi *determinativi*. La fonologia è oggetto di grammatiche pedagogiche e non di consultazione, anche se elementi di fonetica rientrano nelle sezioni dedicate a ortografia e pronuncia e alla varietà regionali (utili per la lettura e l'ascolto, non certo necessarie per la produzione);
- b. le *grammatiche extralinguistiche*, cioè quelle cinesiche (gesti, posture ed espressioni), quelle prossemiche (distanza

e contatto interpersonale), quelle oggettemiche (l'uso di oggetti per comunicare: regali, status symbol, abbigliamento, uniformi ecc.): sono generalmente assenti dai manuali e dalle grammatiche di riferimento, ma sono essenziali in un approccio comunicativo; pongono problemi editoriali (uso di foto o video?), ma soprattutto vanno trattate nella grammatica interculturale (vedi sotto).

Le grammatiche dell'uso, non sempre presenti nelle grammatiche di riferimento, descrivono:

- a. *i vari livelli di formalità e quelli della cortesia*, che riguardano sia la lingua sia i linguaggi non verbali: di solito sono trattati nelle varie parti del discorso (*tu/lei* nei pronomi personali; il condizionale di cortesia; ecc.) ma ci pare necessaria una sezione *ad hoc* sui registri, inclusi quelli relativi al tono di voce, alla gestione dei turni di parola, soprattutto alle mosse comunicative, ad esempio attaccare, contraddire, approvare, modificare, correggere, scusarsi, ecc., in cui la realizzazione formale/informale è complessa dal punto di vista linguistico, con ricorso a domande retoriche, periodi ipotetici, strutture *sì... ma...* al posto delle forme negative esplicite, ecc.;
- b. *la pragmatica*, che costituisce l'asse portante dei manuali comunicativi, dove però viene "diluata", come abbiamo detto sopra, in sillabi a spirale. Lo studente, ad esempio, sa che esistono vari modi di realizzare l'atto 'scusarsi', ma essi sono sparsi in quattro volumi; quindi, serve una sezione in cui lo studente possa trovare una sintesi, ed eventualmente anche una riflessione comparativa (in italiano *scusa!* può realizzare 'scusarsi', 'attirare l'attenzione' e, con tono di voce interrogativo, 'minacciare', tre atti che in altre lingue hanno realizzazioni diverse). Gli atti o funzioni comunicative previsti dal *Quadro* e dalle certificazioni fino al livello soglia, al B1, con le rispettive realizzazioni linguistiche vanno quindi raccolti e, per facilitare la consultazione è sufficiente una struttura basata sulle macrofunzioni di Jakobson (funzione personale, interpersonale, referenziale, ecc.) al cui interno inserire i principali atti comunicativi e le diverse espressioni linguistiche che li realizzano (ad esempio, per la funzione personale: 'dire il proprio nome: *mi chiamo...*, *sono...*, *il mio cognome è...*', e così via per 'dire l'età', 'dire la provenienza', 'dire il titolo di studio', ecc.). Ponendo accanto a ogni espressione un quadratino che lo studente può spuntare, gli si offre anche un quadro dinamico e progressivo della sua competenza pragmatica;
- c. *la grammatica interculturale* descrive i possibili punti di attrito comunicativo dovuto a differenti, e in gran parte

inconsapevoli, modi di usare la voce, di negare, di criticare, di gesticolare, e così via. Dato un modello teorico di competenza comunicativa, una grammatica di riferimento di francese può individuare nei vari costituenti del modello i punti critici nella comunicazione tra italiani e francesi; in una grammatica 'ecumenica', non mirata a un gruppo linguistico/culturale, la realizzazione comparativa è invece impossibile. Per rispondere a queste necessità abbiamo progettato (e realizzato, in Balboni 2024) un sito online che contiene i punti critici della comunicazione tra italiani e altri popoli (al momento sono 29), in continuo aggiornamento ad opera di centinaia di autori e collaboratori.<sup>4</sup>

### 3.2 Diversi livelli e percorsi di accesso

I problemi di accesso sono due: l'accesso linguistico e quello ai contenuti.

L'accesso linguistico riguarda la lingua usata per la descrizione grammaticale e le consegne degli esercizi. In una grammatica comparativa, ad esempio la descrizione del tedesco per studenti italiani, la soluzione può essere quella di usare l'italiano almeno per le parti riguardanti i contenuti del livello soglia (A1, A2, B1) ed eventualmente il tedesco per le parti più avanzate. Una grammatica ecumenica invece è necessariamente stesa nella lingua che viene descritta, ma anche in questo ambito sono possibili, e sono state realizzate, sezioni rese accessibili tramite forme particolari di traduzione.<sup>5</sup>

L'accesso ai contenuti è più complesso: per gli studenti A1-2 e in parte anche B1, ad esempio, la descrizione delle forme e dell'uso del passato dei verbi è inaccessibile perché contiene troppe informazioni, anche se scritte nella sua madrelingua. Nel nostro progetto di una grammatica 'ideale' di riferimento per studenti abbiamo ripensato l'accesso differenziandolo per tre gruppi di livello (A1-2, B1-2, C1-2), non solo sulla base delle differenti competenze linguistiche, ma

---

**4** Questa grammatica interculturale, che è uno spin-off del progetto di grammatica scolastica di riferimento, sarà descritto nel numero 15(2) del 2026 di questa rivista.

**5** La traduzione è stata possibile per la parte di grammatica interculturale (Balboni 2024), che è costituita da brevi descrizioni dei punti critici e collocata online, quindi facilmente integrabile e modificabile: studenti dei vari paesi hanno tradotto e stanno traducendo le singole sezioni, che vengono caricate nei file mano a mano che sono disponibili. Quanto alla sezione morfosintattica, il volume vero e proprio, la traduzione alle sezioni A1-2 è accessibile attraverso un QRCode. Nella videogrammatica 'portatile' di cui parleremo in 3.4 i video originali in italiano sono stati tradotti dall'intelligenza artificiale utilizzando la voce dell'autore e adeguando il labiale alle parole, perché nella comprensione di una lingua non nativa il labiale gioca una funzione essenziale.

perché sono gruppi di *studenti che usano la grammatica per scopi e con modalità cognitive diverse*:

a. Lo studente A1-2.

Questo studente sta costruendo le basi grammaticali, unità dopo unità, di solito in maniera non esplicita, con molto apprendimento incidentale, con schematizzazioni minimali, seguendo piuttosto (almeno nella manualistica moderna) una logica almeno in parte induttiva, guidata dal *language acquisition device* che agisce secondo un percorso lineare: (1) osserva l'input, (2) formula delle ipotesi, (3) le verifica e, scoperta la 'regola', (4) la fissa, la esercita, la usa, giungendo laddove necessario a (5) una sistematizzazione formale, esplicita. È un percorso realistico, non solo progettuale (è nei manuali di italiano L1 descritti in Balboni 2025b e nella realizzazione della grammatica di riferimento derivata da questo progetto, Balboni 2024): ad esempio, l'articolo viene presentato con 10 immagini accompagnate da didascalie ('un ragazzo e una ragazza' e così via) che lo studente deve osservare (fase 1 del *language acquisition device*), facendo ipotesi che inserisce in uno schema vuoto sulle forme degli articoli (fase 2), dopo di che volta pagina e trova lo schema completo (fase 3) nonché esercizi applicativi (fase 4) e una sintesi descrittiva (fase 5).<sup>6</sup> Alcuni temi si prestano ad un accesso fortemente induttivo come quello descritto sopra, altri certamente meno: ma il principio fondante è che l'accesso alla grammatica di riferimento avvenga con lo stesso percorso di costruzione delle 'regole' che lo studente A1-2 pratica ogni giorno a lezione.

b. Lo studente B1-2.

Intorno al livello soglia, B1, il lavoro di acquisizione di nuove strutture morfosintattiche diminuisce, mentre cresce il lavoro di sistematizzazione di quanto acquisito: quindi le pagine dedicate a questo livello (pp. 16-17 nello specimen, indicato sopra) sono quelle di una grammatica di riferimento descrittiva, per quanto tarata sui contenuti del *Quadro*, quindi dei manuali più diffusi, e delle certificazioni. Uno dei cardini della progettazione di una grammatica scolastica di riferimento è la divisione, all'interno dei capitoli monotematici, tra le informazioni che riguardano gli studenti principianti e quelle per gli studenti intermedi, induttive le prime e deduttive, le seconde; inoltre, si deve decidere

---

<sup>6</sup> Si può vederne le realizzazioni alle pp. 14-17 nello specimen [https://italiano-bello.com/wp-content/uploads/2024/02/Edilingua-Grammatica-italiana-Piu-Specimen\\_web.PDF](https://italiano-bello.com/wp-content/uploads/2024/02/Edilingua-Grammatica-italiana-Piu-Specimen_web.PDF).

quali elementi siano rilevanti solo per studenti intermedio-avanzati (B1, B2, B2+; nell'indice alle pp. 6-8 dello specimen si può vedere che scelta abbiamo operato);

- c. Lo studente C1-2, il laureato in italiano, l'insegnante.

Questo gruppo è il destinatario implicito delle grammatiche di riferimento accademiche; ma una grammatica di riferimento scolastico non può ignorare lo studente che procede e ha imparato come usarla, ne ha fatto uno strumento di frequente consultazione. Questa sezione non è pensabile su carta perché occuperebbe una grande quantità di pagine, con una crescita proibitiva di costi (i destinatari sono studenti...). La soluzione migliore pare un PDF online raggiungibile con un QR-code o una password legata al volume: non ha limiti di lunghezza, è accessibile ovunque, consente la ricerca automatica per parola chiave, può essere ed effettivamente è aggiornata periodicamente, mano a mano che si rilevano incompletezze o si affermano usi innovativi dell'italiano. L'ipotesi su cui abbiamo lavorato (ispirati anche da recenti grammatiche 'accademiche') è che lo studente avanzato non abbia bisogno di descrizioni estese, quanto piuttosto di brevi osservazioni corroborate da esempi: possiamo visualizzarla come una tabella a due colonne verticali, quella di sinistra con i temi (l'articolo determinativo; l'uso dell'articolo determinativo; l'articolo indeterminativo; l'uso dell'articolo indeterminativo; l'articolo partitivo: voci facilmente recuperabili con la funziona TROVA di un file PDF), quella, più estesa, a destra con spiegazioni ed esempi, stesi con la forma di elenchi puntati, fatta di schemi e tabelle.

### 3.3 Terminologia metalinguistica

Ogni lingua ha le sue terminologie, anche per elementi comuni a varie lingue: gli articoli che noi definiamo *determinativi* e *indeterminativi* sono, in quasi tutte le lingue che hanno gli articoli, *definiti/indefiniti*: sembrano dettagli, ma rendono difficile la comunicazione con lo studente straniero.

Uno strumento per riportare la terminologia della lingua in apprendimento a quella che lo studente ha acquisito nella sua lingua materna (almeno per le categorie condivise dalle due lingue) è quella di premettere a ogni tema la lista dei termini principali e chiedere allo studente di scrivere accanto al termine nella lingua oggetto il corrispondente nella sua lingua. Nella pagina sugli articoli, per continuare nell'esemplificazione usata finora, i termini da focalizzare sarebbero *articolo*, *determinativo*, *indeterminativo*, *partitivo*, *genere*, *maschile*, *femminile*, *numero*, *singolare*, *plurale*.

### 3.4 Rapporto tra carta e ambienti didattici virtuali

Come abbiamo detto in apertura al paragrafo 3, punto 'd', i materiali scolastici oggi sono multimodali e multimediali: libro, video, sezioni online statiche e interattive. Dal progetto iniziale è nato *Grammatica Italiana Più* (Balboni 2024), che comprende

- a. un manuale su carta o in ebook;
- b. un PDF con la grammatica generale di livello C1-2, vista in 3.2;
- c. pagine online con centinaia di esercizi interattivi, di attività per il lavoro autonomo con correzione automatica, ma anche quiz e videogiochi che introducono una componente ludica;
- d. pagine online con test per l'autovalutazione guidata;
- e. una videogrammatica per 'pronto intervento': 40 videoclip di 4-5 minuti su temi morfosintattici, che muovono da esempi semplici per procedere a una sintesi di un aspetto grammaticale; includono anche schemi riassuntivi in cui attivare la funzione PAUSA per avere tutto il tempo necessario all'esplorazione. La videogrammatica è stata tradotta in inglese e spagnolo (sono in corso traduzioni in altre lingue), agendo anche sull'immagine in modo da aiutare con il labiale inglese o spagnolo la comprensione dello studente straniero.

### 3.5 Progettazione grafica e editoriale

Le grammatiche di riferimento per studiosi presentano di solito una veste editoriale funzionale alla presentazione dei contenuti, come le pagine di questa rivista; le grammatiche scolastiche di riferimento necessitano di una grafica omogenea a quella dei materiali didattici su cui gli studenti lavorano abitualmente: non per una ragione estetica, ma perché lo studente non sa ancora lavorare su testi austeri, in corpo piccolo, con pochi elementi di comunicazione visiva, e questo vale soprattutto per gli studenti della società e della comunicazione 'liquida' (Balboni 2025b).

Nella manualistica cui gli studenti sono abituati *l'impaginazione* è ariosa e non fitta; i *caratteri* sono scelti per la loro leggibilità ed accessibilità e non perché consentono di includere molto testo in una pagina; le *immagini* hanno raramente una funzione ornativa, servono piuttosto a contestualizzare il testo o sono funzionali ai compiti richiesti (come le immagini nell'esempio sulla scoperta della forma dell'articolo, in 3.2.a); i *colori* hanno una funzione di supporto alla riflessione (ad esempio: *dormo* vs *dormisco* per evidenziare l'infixo -isc- in alcuni verbi della terza coniugazione).

Un formato editoriale simile deve quindi essere previsto per le grammatiche scolastiche di riferimento - e una ricognizione su quelle

in commercio permette di notare che la tendenza a fare grammatiche di riferimento 'belle' dal punto di vista grafico è consolidata.

## Riferimenti bibliografici

- Alvarez-Pereyre, F.; Archaimbault, S. (2007). «Les grammaires de référence: critères et usages». *Revue Roumaine de Linguistique, RRL*, 4, 397-400. <https://lingv.ro/2021/08/05/revue-roumaine-de-linguistique-arhiva-2007>.
- Ameke, F.K.; Dench, A.C.; Evans, N. (eds) (2006). *Catching Language: The Standing Challenge of Grammar Writing*. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Balboni, P.E. (2024). *Grammatica italiana più*. Roma: Edilingua.
- Balboni, P.E. (2025a). «La testualità come fulcro della competenza comunicativa». *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 3, 255-68. <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2025/3/>.
- Balboni, P.E. (2025b). «La grammatica dell'italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti 'liquidi'». *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 2, 124-41. <https://edizionicafoscari.it/it/edizioni4/riviste/elle/2025/214-2-2025/>.
- Castillo Peña, C. (2021). «La gramática: instrumento clásico profundamente renovado». San Vicente, F.; Bazzocchi, G. (a cura di), *Lengua española para traducir e interpretar*. Bologna: Clueb, 165-83.
- Chiss, J.-L.; David, J. (2014). «Les grammaires de référence dans la francophonie: contextualisations et variations». *Langue française*, 181, 75-95. <https://shs.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-79?lang=fr>.
- Colombat, B. (2007). «Du point de vue de l'historien, qu'est-ce qu'une grammaire de référence?». *Revue Roumaine de Linguistique, RRL*, 4, 401-18. <https://lingv.ro/2021/08/05/revue-roumaine-de-linguistique-arhiva-2007/>.
- Della Putta, P.; Ghia, E. (2025). *La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere. Aspetti linguistici, psicologici e glottodidattici*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-900-9/>.
- Ellis, R. (2016). «Focus on Form: A Critical Review». *Language Teaching Research*, 3, 405-28. <https://scispace.com/PDF/focus-on-form-a-critical-review-1ttwercgznz.PDF>.
- Gippert, J.; Himmelman, N.; Mosel, U. (eds) (2006). *Essentials of Language Documentation*. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Leech, G. (1994). «Students' Grammar, Teachers' Grammar, Learners' Grammar». Bygate, M.; Tonkyn, A.; Williams, E. (eds), *Grammar and the Language Teacher*. London: Longman, 17-30.
- Marin, T. (a cura di) (2021). *Insegnare la grammatica*. Roma: Edilingua. <https://flip.edilingua.it/INSGR/index.html>.
- Nava, A. (2014a). «Prescriptivism and the Genre of Pedagogical Reference Grammars for Italian Students». *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 3, 405-18. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/112p>.
- Nava, A. (2014b). «'Back to the Future': La grammatica pedagogica di riferimento della lingua inglese in Italia». San Vicente, F.; De Hériz, A.L.; Pérez Vazques, M.E. (a cura di), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia*. Bologna: Bononia University Press, 331-46.

- 
- Nikolaeva, I. (2015). *Reference Grammars*. Num. mon., *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science*, 42, 2036-63. <https://doi.org/10.1515/9783110363685-019>.
- Nordhoff, S. (2008). «Electronic Reference Grammars for Typology: Challenges and Solutions». *Language Documentation and Conservation*, 2, 296-324. <http://hdl.handle.net/10125/4352>.
- Oberly, S.I. (2008). «Using a Native Language Reference Grammar as a Language Learning Tool». *University of Arizona American Indian Language Development Institute*, 30-8.
- Payne, T.; Weber, D. (eds) (2006). *Perspectives on Grammar Writing*. Amsterdam: Benjamins. <https://books.google.mw/books?id=1nF1ArVTnKQC&printsec=copyright&hl=it#v=onepage&q&f=false>.
- Rebuschat, P. (ed.) (2015). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: Benjamins.
- Robinson, P. (ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N.; Lightbown, P.M. (2008). «Form-focused Instruction: Isolated or Integrated?». *TESOL Quarterly*, 2, 181-207.
- Troncoso, M.A. (2020). «El papel de las gramáticas de referencia en la escuela». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.906>.
- Wijnands, A. (2017). *The Use of Reference Grammars in Secondary Education*. [https://www.researchgate.net/publication/317662006\\_The\\_use\\_of\\_Reference\\_Grammars\\_in\\_secondary\\_education](https://www.researchgate.net/publication/317662006_The_use_of_Reference_Grammars_in_secondary_education).

