

La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere

Aspetti linguistici,
psicolinguistici
e glottodidattici

Paolo Della Putta, Elisa Ghia



Edizioni
Ca' Foscari

e-ISSN 2610-9557 ISSN 2610-9549

SAIL 29

La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento
e nell'insegnamento delle lingue straniere

SAIL
Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

29



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Jacqueline Aiello (Università degli Studi di Salerno, Italia) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (Universitatea de Vest din Timișoara, România) Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (François-Rabelais, Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Giorgia Delvecchio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (Univerzitet u Banjoj Luci, Bosna i Hercegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (Sveučilište u Splitu, Hrvatska) Eliana Moscarda Mirković (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Česká republika) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Basilicata, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Francesco Vitucci (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Eftychia Xerou (Cyprus University of Technology, Limassol, Cyprus)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



**La focalizzazione sulla forma
nell'apprendimento
e nell'insegnamento
delle lingue straniere**
Aspetti linguistici, psicolinguistici
e glottodidattici

Paolo Della Putta e Elisa Ghia

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

2025

La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere.
Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici
Paolo Della Putta e Elisa Ghia

© 2025 Paolo Della Putta e Elisa Ghia per il testo

© 2025 Edizioni Ca' Foscari per la presente



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.
Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

La collana SAIL commissiona direttamente le ricerche agli autori e il processo di stesura del volume è condotto in costante contatto tra autori, direzione scientifica e redazione, per cui i volumi non vengono sottoposti a un processo di peer review esterno.

Edizioni Ca' Foscari

Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<https://edizionicafoscari.unive.it/> | ecf@unive.it

1a edizione febbraio 2025

ISBN [ebook] 978-88-6969-899-6

ISBN [print] 978-88-6969-900-9

Progetto grafico di copertina: Lorenzo Toso

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Torino.

La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici / Paolo Della Putta e Elisa Ghia — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2025. — x + 168 pp.; 23 cm. — (SAIL; 29). — ISBN 978-88-6969-900-9.

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-900-9>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-899-6>

La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere

Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici

Paolo Della Putta e Elisa Ghia

Abstract

The current volume explores the key construct of *Focus on Form* (FonF) and its practical applications to a variety of second language teaching and learning contexts. FonF is a type of cognitive process occurring during the reception or delivery of a linguistic message, in which the smooth flow of discourse is disrupted by a momentary attention to its form. In L2 learning settings, this can be prompted by the deliberate attention to specific language aspects driven by a language instructor or more competent user, or by comprehension problems experienced by learners during interaction. FonF has been shown to have a powerful impact on L2 development, and has been studied especially within interactionist and usage-based approaches to Second Language Acquisition. Given its cognitive nature, it is linked to the notions of attention and noticing, and has been widely studied in both classroom and naturalistic L2 learning settings also in relation to the related processes of *Focus on Meaning* (FonM) and *Focus on Forms* (FonFs). The book is divided into four chapters, which move from a theoretical definition of FonF to examples of its emergence and use in formal and less formal L2 English and L2 Italian learning settings. In these terms, the volume aims to stimulate both academic and pedagogical reflection among teachers, students and applied linguists. The first chapter provides a background to FonF by describing the characteristics of L2 input and the key cognitive constructs of selective attention, noticing and memory. Chapter 2 outlines a brief history of FonF within the cognitive-interactionist and usage-based perspectives, followed by its conceptualization in the foreign language teaching field. Chapter 3 describes the continuum from FonM to FonF up to the explicit practice of FonFs, each one having different applications and pedagogical potential. Such potential is clearly illustrated in Chapter 4, which shows concrete examples in L2 English and L2 Italian teaching and learning practices, useful for both learners and teacher reflection.

Keywords Focus on Form. L2 learning. L2 teaching practice. Input. Noticing.

La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere

Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici

Paolo Della Putta e Elisa Ghia

Ringraziamenti

L'idea di scrivere questo libro è nata una decina di anni fa fra le mura del LARL (Laboratorio di Analisi dei Dati Linguistici) dell'Università di Pavia. Da allora, l'interesse dei due Autori verso i meccanismi cognitivi che sottostanno all'apprendimento linguistico non è scemato, e la voglia di dedicare un libro a tali temi ha preso finalmente forma. Sebbene frutto del costante confronto fra i due Autori, la scrittura dei paragrafi 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.2.1, 4.1, 4.2 e 4.2.1 è attribuibile a Elisa Ghia; le rimanenti parti del volume sono attribuibili a Paolo Della Putta.

Desideriamo ringraziare Paolo Balboni per aver accolto questo libro nella collana SAIL e per aver scrupolosamente letto e commentato una sua prima versione.

Un ringraziamento va anche a Claudia Borghetti e ad Alessandro Terreni per i commenti e i suggerimenti. Siamo altresì riconoscenti a Beatrice Bordignon e a Irene Scarfone per aver letto e commentato l'intero volume.

Errori e mancanze sono di responsabilità dei soli Autori.

La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere

Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici

Paolo Della Putta e Elisa Ghia

Sommario

Introduzione	3
1 La focalizzazione sulla forma: premesse linguistiche e psicolinguistiche	7
2 La focalizzazione sulla forma: quadri teorici acquisizionali e glottodidattici	33
3 Diverse intensità di focalizzazione sulla forma	63
4 Focalizzare la forma oggi: sfide e risorse	125
Abbreviazioni	141
Bibliografia	143

**La focalizzazione sulla forma
nell'apprendimento e nell'insegnamento
delle lingue straniere**

Aspetti linguistici, psicolinguistici
e glottodidattici

Introduzione

Questo libro presenta una pratica cognitiva centrale all'apprendimento linguistico: la focalizzazione sulla forma.¹ È esperienza comune a ogni parlante, nativo o non nativo che sia, che vi siano dei momenti, durante l'uso o la ricezione di una lingua, in cui si manifesta la necessità di portare mentalmente in primo piano una parola, una regola grammaticale o una parte di una frase, lasciando brevemente in secondo piano il significato di quanto si sta dicendo, scrivendo, ascoltando o leggendo. In questo modo, quel determinato aspetto linguistico viene isolato dal normale fluire della costruzione del significato per essere sottoposto a un processo di scrutinio cognitivo che permette a chi sta compiendo tale pratica di darsi ragione di che cosa 'non va' in ciò che ha isolato, del perché esso 'si trova' in quel contesto linguistico, di che cosa significa o quali funzioni comunicative assolve.

Forme linguistiche particolarmente frequenti e/o salienti, 'strane' all'orecchio del parlante perché non in linea con le sue aspettative di processazione o, semplicemente, non conosciute o non ben capite attivano questa presa di distanza fra il soggetto e la lingua che

1 Nel presente volume abbiamo scelto di usare la dicitura più attestata nella letteratura italiana per far riferimento all'espressione inglese *Focus on Form*, ovvero il suo calco 'focalizzazione sulla forma'. Quando, però, abbiamo avuto necessità di usare il verbo 'focalizzare' che, a differenza del suo omologo inglese *to focus*, prevede la costruzione transitiva, non abbiamo ritenuto opportuno forzare la sintassi dell'italiano, scegliendo così l'espressione 'focalizzare qualcosa'.

sta usando; anche un'interazione dialogica che non va a buon fine o che è rallentata da qualche problema linguistico è un classico *trigger* per questo processo.

La focalizzazione sulla forma è, dunque, una pratica cognitiva messa in atto per individuare, durante l'uso di una lingua, aspetti dell'input la cui poca chiarezza e/o mancata conoscenza inficiano il processo di comprensione e di costruzione del messaggio, oppure per dare risalto cognitivo a tratti che il parlante ritiene particolarmente importanti o che catturano i suoi meccanismi attentivi per alcune caratteristiche quali la loro salienza e la loro frequenza. È in particolar modo durante l'apprendimento di una lingua straniera che la pratica di focalizzare la forma assume un'importanza rilevante: chi ha competenze ancora ridotte tende a 'inciampare' maggiormente nel codice che sta imparando o che sta tentando di usare, e avrà dunque maggiore bisogno di 'osservarlo' - o di essere aiutato a osservarlo - con più attenzione. Tale importanza è spesso riconosciuta dagli insegnanti di lingue straniere, che mettono in atto, in modi più o meno pianificati, episodi pedagogici dedicati alla facilitazione della focalizzazione sulla forma, che può quindi essere osservata da una duplice prospettiva: quella spontanea, messa in atto autonomamente dal parlante e quella pedagogica, favorita o attivata dall'intervento del docente.

Questo libro è dedicato a entrambe queste prospettive e intende, in primo luogo, presentare e mettere criticamente a fuoco i costrutti scientifici fondanti che spiegano cosa è la focalizzazione sulla forma e perché essa è così importante, in particolar modo durante l'apprendimento di una lingua straniera. In secondo luogo, nel volume verranno passate criticamente in rassegna diverse opportunità pedagogiche, più o meno formali, che possono aiutare gli studenti a focalizzare le proprietà di una lingua straniera che risultano particolarmente ardue da imparare e che rischiano, così, di non avere un pieno sviluppo durante il percorso di apprendimento.

Il libro è organizzato in quattro capitoli. Il primo getta le fondamenta linguistiche e psicolinguistiche dell'argomentazione, presentando le caratteristiche dell'input linguistico - elemento imprescindibile per l'apprendimento - e dei meccanismi mentali che sono maggiormente implicati nella sua analisi e interiorizzazione, ovvero l'attenzione e la memoria.

Il secondo capitolo contestualizza il costrutto della focalizzazione sulla forma nell'ambito degli approcci acquisizionali cognitivo-interazionisti e *usage-based*, che più di altri lo hanno discusso e operativizzato; nello stesso capitolo daremo poi notizia di come la Glottodidattica ha incluso nel suo discorso e nelle sue proposte operative la focalizzazione sulla forma: daremo, qui, un breve inquadramento storico di come vari approcci educativi hanno preso in considerazione la pratica cognitiva oggetto di questo libro.

Nel terzo capitolo verranno presentate criticamente le diverse opzioni di focalizzazione sulla forma a disposizione degli insegnanti. Tali opzioni sono collocate lungo un *continuum* che va dalla focalizzazione zero (*Focus on Meaning*), passa per la focalizzazione tendenzialmente incidentale all'interno di un atto o compito pedagogico comunicativo (*Focus on Form*) e termina con la focalizzazione esplicita, tipica di modalità didattiche formali, che presenta la lingua come un insieme di entità separate, da presentare in una sequenza predefinita (*Focus on Forms*). Verranno passate in rassegna le proposte operative e le tecniche didattiche utili per attuare queste tre possibilità e verranno illustrate le loro diverse potenzialità e i loro campi applicativi prediletti.

Il quarto capitolo, infine, fa il punto su come le diverse modalità di aiuto alla focalizzazione sulla forma vengono portate oggi in classe dagli insegnanti, presentando le caratteristiche e gli esiti di alcuni progetti e modelli pedagogici che hanno dimostrato di essere vantaggiosi sia per gli apprendenti di una L2 sia per la formazione dei suoi insegnanti.

Il volume, rivolto principalmente a docenti di lingue straniere e a studenti universitari di materie linguistiche, nasce dalla volontà di fornire uno strumento utile per introdurre e contestualizzare il costrutto della focalizzazione sulla forma, centrale in Linguistica acquisizionale ma ancora relativamente poco affrontato negli studi del settore in Italia, e soprattutto ancora poco applicato alla dimensione didattica: il testo si propone dunque di fornire spunti sia per la ricerca sia per la pratica pedagogica concreta.

1 La focalizzazione sulla forma: premesse linguistiche e psicolinguistiche

Sommario 1.1 Aspetti quantitativi: la frequenza dell'input. – 1.2 Aspetti qualitativi: la salienza dell'input. – 1.3 Il sistema cognitivo e l'input. – 1.3.1 Percezione. – 1.3.2 Attenzione. – 1.3.3 Attenzione selettiva. – 1.4 Memoria. – 1.4.1 I diversi tipi di memoria e l'attenzione selettiva. – 1.4.2 Memoria a lungo termine e acquisizione linguistica. – 1.5 Consapevolezza. – 1.6 Attenzione selettiva, memoria di lavoro e consapevolezza nella Linguistica acquisizionale: il *noticing*.

Il mondo è là prima di ogni analisi che io possa farne.

Maurice Merleau-Ponty,
Fenomenologia della percezione, 18

L'apprendimento di una lingua straniera (L2),¹ che in questo saggio non distinguiamo dalla sua acquisizione,² è un processo complesso,

1 Con 'lingua straniera' (L2), facciamo riferimento, seguendo Andorno et al. (2017), a un codice appreso dopo la socializzazione primaria, ovvero dopo la pubertà e al di fuori delle «prime relazioni sociali con i genitori o con le persone da cui si è accuditi nel contesto familiare intimo» (Andorno et al. 2017, 14). La L2 è cronologicamente acquisita dopo l'acquisizione di un'altra lingua (definita 'prima' o 'materna' - L1, in questo libro) e può avere con quest'ultima diverse relazioni di dominanza. Per economia argomentativa, inoltre, non introduciamo la differenza fra lingua seconda e lingua straniera, ascrivibile sostanzialmente a ragioni di contesto in cui un codice non materno viene appreso (cf. Balboni 2014 per approfondimenti).

2 In questo libro, per comodità stilistica, useremo 'acquisizione' e 'apprendimento' come sinonimi, a esclusione di quei contesti in cui i due termini devono assumere, per necessità argomentativa, i due culmini semantici krasheniani per cui l'acquisizione è

nel quale entrano in gioco fattori contestuali, linguistici, cognitivi e psicologici. Elemento imprescindibile di questo processo è l'input: non possiamo apprendere una L2 se non vi siamo esposti, ossia se non riceviamo stimoli sensoriali in quella lingua.

Come il suo corrispettivo speculare 'output' (vedi § 2.1), il termine 'input' ha origine dalla teoria dell'informazione, in cui viene utilizzato per indicare un insieme di dati in entrata in un sistema. In ambito linguistico/acquisizionale, l'input consiste nell'insieme di informazioni linguistiche che un parlante riceve nella L2. Esso, per sua natura, può variare per canale e mezzo (ad esempio, può essere trasmesso attraverso il canale visivo, uditivo, audiovisivo e multimediale e, in parallelo, attraverso il mezzo scritto e/o orale se in combinazione), per origine e direzione (monodirezionale oppure interattivo) e per autenticità e naturalezza (input autentico o rielaborato per l'apprendimento; input naturalistico o input ricevuto nel contesto della classe di L2).

Tutti i modelli teorici di acquisizione linguistica riconoscono l'imprescindibilità dell'input;³ tuttavia, gli approcci cosiddetti *input-based* o *usage-based* ne portano in primo piano il ruolo e descrivono i processi cognitivi che si attivano nel momento della ricezione di un dato linguistico e che permettono il suo apprendimento (vedi § 2). Come avremo modo di approfondire nel presente capitolo, tali processi comprendono l'attenzione selettiva dell'apprendente e il suo focus (ovvero a quale aspetto dell'input si presta attenzione), il *noticing* - ovvero attenzione selettiva e memoria di lavoro congiuntamente al lavoro sulla L2 -, la comprensione e l'elaborazione dell'input (vedi § 1.3).

Fra le variabili che possono influenzare l'assorbimento dell'input e di alcune sue strutture specifiche, gli approcci *input-based* annoverano fattori quali la quantità (quanto input si riceve nella L2 e *quanto spesso* determinate strutture vi compaiono) e la *qualità* (quale input si riceve e come esso è strutturato). Maggiore è la frequenza di esposizione all'input in una L2, maggiori saranno le probabilità che un apprendente acquisisca familiarità e sviluppi competenze in quella lingua; in parallelo, più una struttura linguistica è frequente nell'input, più sarà probabile che un apprendente vi presti attenzione (cf. Rast 2015). Anche le caratteristiche qualitative dell'input, come la percepibilità e l'immaginabilità, concorrono a determinare il grado di attenzione che un apprendente vi riuscirà a porre, cosa che esercita un'influenza sull'intero processo

un processo inconscio e incidentale e l'apprendimento è, invece, un processo conscio e attivato volontariamente.

3 Per approfondimenti, cf. Schwartz, Sprouse 1996; Gass 1997; Valentini 2016; White 2020.

di apprendimento che, se andato a buon fine, culmina con l'interiorizzazione delle strutture della L2, che diventano così *intake* (Corder 1967; Gass 1997; Chini 2018).⁴

1.1 Aspetti quantitativi: la frequenza dell'input

La frequenza dell'input riguarda il grado complessivo di esposizione a una L2 e, più specificamente, la ricorrenza di determinate strutture linguistiche al suo interno. Quando consideriamo la frequenza di elementi linguistici nella L2, possiamo riferirci a due fenomeni distinti che sono stati ampiamente studiati in linguistica (Ellis 2003; Bybee 2008). Da una parte, possono essere frequenti singoli elementi linguistici, come ad esempio le occorrenze isolate di una parola (ad esempio, la forma di passato semplice irregolare *went* in inglese o l'italiano 'c'è'). Questo tipo di ricorrenza viene definito in letteratura *token frequency* o «frequenza grezza» (Valentini 2016, 38). Al contrario, la frequenza può riguardare la sistematicità di occorrenza di costruzioni specifiche, considerate come un insieme di forme diverse che presentano tuttavia similarità strutturali fra loro e appartengono, in altre parole, alla stessa categoria. Questo secondo caso è la cosiddetta *type frequency*; ne sono un esempio parallelo a quello precedente la forma di passato regolare in *-ed* in inglese o la costruzione esistenziale 'esserci' in italiano. Mentre la *token frequency* è relativa a elementi linguistici isolati e riguarda prevalentemente il livello lessicale, la *type frequency* riguarda tipicamente le categorie e la sfera morfosintattica. Gli esempi 1.1 e 1.2 mostrano i due diversi tipi di frequenza in un testo.

Esempio 1.1 *token frequency*

Angel! **Look out!**

Angel and his grandpa live on the Great Barrier Reef in Australia. Grandpa is tired. "I'm going to sleep now, Angel. Be good, and don't go past the coral! There are lots of dangerous animals out there". "Hi, Angel. What are you doing?". "I'm bored. Grandpa is asleep". "Do you want to come and play?" "Yes, let's go!". "Look, Turtle! A ball!". "**Look out!** That isn't a ball! It's a dangerous octopus! Swim!". "Angel! **Look out!** There's a dangerous fish behind you! Angel, you must be careful here. You've got to stay with me!". "I'm sorry, Turtle. Look! I've got a present for you". "Aargh! This

⁴ Il concetto di *intake* si riferisce variamente a un processo, un prodotto, o entrambi. La fase di *intake* si colloca fra il processo di ricezione dell'input e il suo apprendimento (Reinders 2012) o integrazione nel sistema linguistico transitorio che l'apprendente sta sviluppando (Chini 2018).

is a dangerous cone shell! Drop it quickly, Angel!". "I'm tired, Turtle. Can we rest here?". "Don't sit here, Angel! There's a dangerous sea snake! Quick! Swim!".

Esempio 1.2 *type frequency*

Angel! **Look out!**

Angel and his grandpa live on the Great Barrier Reef in Australia. Grandpa is tired. "I'm going to sleep now, Angel. **Be good**, and **don't go** past the coral! There are lots of dangerous animals out there". "Hi, Angel. What are you doing?". "I'm bored. Grandpa is asleep". "Do you want to come and play?". "Yes, **let's go!**". "**Look**, Turtle! A ball!". "**Look out!** That isn't a ball! It's a dangerous octopus! **Swim!**". "Angel! **Look out!** There's a dangerous fish behind you! Angel, you must be careful here. You've got to stay with me!". "I'm sorry, Turtle. **Look!** I've got a present for you". "Aargh! This is a dangerous cone shell! **Drop** it quickly, Angel!". "I'm tired, Turtle. Can we rest here?". "**Don't sit** here, Angel! There's a dangerous sea snake! Quick! **Swim!**".

In 1.1, la *token frequency* è esemplificata dalle occorrenze del *phrasal verb* 'look out' all'interno del racconto. Un esempio di *type frequency* sono invece le occorrenze dell'imperativo in 1.2.

Entrambi i tipi di frequenza possono avere un impatto sull'elaborazione dell'input e sul processo di acquisizione linguistica. È risaputo che chi si espone frequentemente all'input in una L2 in contesti di immersione, *study-abroad* o per lunga esposizione a video e televisione può raggiungere una competenza avanzata in quella L2 (Nunan, Richards 2015; Dressman, Sadler 2020). Basti pensare alla diffusione dell'inglese L2 nei paesi cosiddetti sottotitolatori, in cui i prodotti cinetelevisivi vengono trasmessi in inglese e sottotitolati nelle lingue locali (Vanderplank 1988; Gottlieb 2004; Leppänen et al. 2011) e ai casi sempre più diffusi di apprendimento informale attraverso i media e le nuove piattaforme di videostreaming.⁵ Diversi studi hanno mostrato come la frequenza di esposizione alla L2 influenzi l'apprendimento di strutture ricorrenti nell'input. Per esempio, in uno studio sul contatto informale con l'inglese in Francia, Sockett (2014, 99-102) osserva l'apprendimento della stringa *I need you to* da parte di apprendenti regolarmente esposti a input proveniente da serie televisive in cui l'espressione risultava particolarmente frequente.

Anche se le frequenze di *type* e di *token* operano in concomitanza, tendenzialmente influenzano l'apprendimento di strutture diverse

⁵ Per approfondimenti, cf. Arnbjörnsdóttir, Ingvarsdóttir 2018; Kusyk 2020; Pavesi, Ghia 2020; vedi § 3.

nella L2 e possono agire a livelli differenti di competenza. Poiché implica occorrenze distinte, la *token frequency* può influenzare l'apprendimento sin dalle fasi iniziali, e riguarderà in genere parole singole o espressioni fisse e non ancora analizzate dall'apprendente (i cosiddetti *chunks*, cf. Rastelli 2009, 105 ss.). Al contrario, la *type frequency* implica un grado maggiore di generalizzazione da parte dell'apprendente, che deve essere capace di raggruppare forme diverse in base a una categoria comune di appartenenza, in genere morfosintattica (si veda il caso dell'imperativo nell'esempio 1.2). Di conseguenza, la *type frequency* potrà agire meglio negli stadi intermedio-avanzati, quando chi impara è già in grado di estrarre regolarità dall'input.

Come vedremo nelle sezioni successive, questo meccanismo di astrazione è alla base dell'intero processo acquisizionale negli approcci *usage-based*: esso muove dall'attenzione a elementi singoli all'elaborazione di regolarità e all'estrazione di costruzioni dall'input linguistico man mano che la competenza nella L2 aumenta.

1.2 Aspetti qualitativi: la salienza dell'input

Insieme alla frequenza di occorrenza dell'input, altri fattori importanti che possono direzionare l'attenzione dell'apprendente sono le caratteristiche qualitative dell'input, che riguardano il modo in cui esso è strutturato e presentato.

Questo paragrafo prenderà in esame un aspetto qualitativo in particolare, la salienza; prima, tuttavia, ci soffermeremo brevemente su altri aspetti rilevanti che sono stati studiati ampiamente in Linguistica acquisizionale, e che sono in parte collegati al concetto stesso di salienza: la percepibilità e l'immaginabilità.

Per percepibilità si intende la facilità con cui un elemento linguistico si può percepire, identificare ed elaborare nell'input (Goldschneider, DeKeyser 2001;⁶ Gagarina 2002). Alcune caratteristiche che possono influenzare la percepibilità dell'input sono ad esempio la lunghezza di una parola, la sonorità di una sillaba e la chiarezza di articolazione di un suono o lessema (DeKeyser 2005). In generale, le parole lunghe e plurisillabiche sono maggiormente percepibili all'interno di un testo, e sono quelle che tendono a essere elaborate per prime perché contengono un numero maggiore di fonemi. Allo stesso modo, una sillaba accentata è più facilmente percepibile di una atona (DeKeyser 2005): si pensi, a livello morfologico, alla serie tonica dei pronomi personali non soggetto rispetto ai pronomi tonici, soprattutto quando sono in posizione enclitica (Valentini 2016).

⁶ Goldschneider e DeKeyser (2001) identificano la percepibilità come un tipo di salienza percettiva. Tuttavia, in questo lavoro terremo distinti i due fenomeni.

Nell'esempio 1.3, il pronome tonico 'te' risulta più facilmente percepibile e discriminabile all'interno del flusso del discorso rispetto al corrispondente atono 'ti':

Esempio 1.3

- a. Voglio vedere *te*.
- b. Voglio vederti.

L'immaginabilità è la proprietà di un elemento linguistico di evocare un'immagine mentale in un parlante, e la corrispondenza di un lessema o struttura con una rappresentazione concettuale (Griffin, Ferreira 2006). A livello lessicale, l'immaginabilità spesso correla con le classi di parola: le parole contenuto sono tendenzialmente più facilmente immaginabili delle parole funzione, perché più tipicamente abbinabili a una rappresentazione mentale (si pensi al lessema 'cane' rispetto a 'fra'). Per questa ragione, le parole contenuto sono quelle che vengono elaborate per prime all'interno di una stringa o frase (VanPatten 1996).

La salienza è spesso stata identificata, anche se solo parzialmente, con la percepibilità e l'immaginabilità in quanto un elemento linguistico più facilmente percepibile e immaginabile può risultare saliente. Tuttavia, queste condizioni non sono sufficienti a definire la salienza in sé e un'identificazione esclusiva della salienza con la percepibilità e l'immaginabilità risulterebbe circolare. La salienza, infatti, non è una proprietà intrinseca dell'input, bensì risulta dall'interazione fra l'input e il suo contesto di trasmissione o fra l'input e l'apprendente, e indica la prominenza percettiva che caratterizza determinati elementi linguistici proprio per cause contestuali o psicocognitive. Anche questa visione più specifica di salienza ha molteplici interpretazioni e viene utilizzata in ambiti diversi in Linguistica. In Linguistica acquisizionale possiamo distinguere in particolare fra una salienza di tipo cognitivo e una salienza di tipo percettivo.

La salienza cognitiva indica la rilevanza che un elemento ha nella mente di un parlante e/o in un sistema linguistico, ed è legata ad associazioni particolarmente rilevanti che si sono instaurate fra uno stimolo e l'esperienza cognitiva ed emotiva di un individuo (Ellis 2018). Per esempio, mentre per un parlante nativo un significato idiomatico, in base all'uso linguistico più tipico, può avere maggiore rilevanza rispetto alla sua interpretazione letterale, l'opposto può essere vero per un apprendente che sta imparando quella stessa lingua come L2 e che ne ha un'esperienza diversa. Kecskes (2006) cita l'esempio seguente (esempio 1.4, in cui PN = parlante nativo e PNN = parlante non nativo):

Esempio 1.4 (da Kecskes 2006, 222)

PNN: I would like you to help me with filling in this form.

PN: Come again...?

PNN: Why should I? I am here now.

Mentre il parlante nativo privilegia l'interpretazione idiomatica del verbo *come again* (ripetere), è l'interpretazione letterale a risultare primaria per il parlante non nativo (ritornare).

La salienza cognitiva può anche manifestarsi a livello individuale sulla base della motivazione e degli obiettivi di un apprendente. Per esempio, un apprendente che vuole concentrarsi sui *phrasal verbs* inglesi, potenzialmente li percepirà come salienti ogni volta che è esposto alla L2 nella comunicazione orale o scritta: la salienza cognitiva è perciò un fattore che può avere origine dal parlante stesso e dagli aspetti della L2 a cui decide di porre attenzione.

Al contrario, la salienza percettiva (o psicofisica nella terminologia di Ellis 2018) emerge dall'input, e consiste nella facilità di discriminazione di determinate strutture nel flusso linguistico. Più specificamente, la prominenza di un elemento linguistico è direttamente proporzionale a quanto le proprietà di quello stimolo sono in contrasto con quelle del contesto circostante (Py 2004). Nell'esempio seguente (1.5), il parlante riformula il suo enunciato iniziale sostituendo l'aggettivo *happy* con *welcome*, che viene pronunciato a volume più alto (in maiuscolo nell'esempio) e contrasta di conseguenza con il contesto prosodico circostante, acquisendo prominenza:

Esempio 1.5 (da Levelt 1989, 495)

You're happy to... **WELCOME** to include it.

Anche un altro tipo di salienza può svilupparsi dalla dimensione cognitiva, ed è la salienza che emerge da un contrasto con le aspettative del parlante. Nella comunicazione, chi usa una lingua ha aspettative sul discorso che sono legate ad aspetti sociali, pragmatici e culturali. Una deviazione da queste aspettative può risultare saliente per il parlante (Van Peer, Hakemulder 2006). Ad esempio, una persona si aspetterà l'uso di un registro colloquiale durante una conversazione tra amici. L'utilizzo di un registro alto in questo contesto è al contrario marcato o prominente, poiché rappresenta una deviazione dalla norma. Questo tipo di salienza opera a livello pragmatico e discorsivo, mentre la salienza percettiva si manifesta prevalentemente ai livelli fonologico e sintattico (Ghia 2011).

Come abbiamo visto nell'esempio 1.5, a livello fonologico-intonativo determinati elementi linguistici possono essere resi (e percepiti come) salienti tramite l'uso di strategie prosodiche e paralinguistiche.

Alcuni tratti soprasegmentali come il volume, la durata sillabica e l'altezza possono, ad esempio, contribuire a rendere un elemento percettivamente più saliente nel flusso del discorso: maggiori saranno il volume, la lunghezza e l'altezza, più prominente risulterà una determinata sillaba, parola o frase (Klein 1986; Levelt 1989), proprio perché in contrasto con il contesto circostante. Questo tipo di salienza percettiva è molto intuitivo, ed è perciò stato per lungo tempo identificato in toto come unica forma di salienza (Py 2004). Inoltre, la costruzione della frase può contribuire a rendere salienti determinati elementi linguistici. A livello sintattico, possono giocare un ruolo fondamentale la strutturazione dell'enunciato, la posizione e i movimenti dei suoi costituenti, come ad esempio nel caso di spostamenti sintattici con funzione di focalizzazione informativa. Tipicamente, elementi che appaiono in isolamento o in posizione di focus risulteranno salienti nell'enunciato, come nel caso di 'Cinzia' nell'esempio 1.6:

Esempio 1.6

A: Chi ti ha dato questi soldi?

B: È stata *Cinzia*.

In termini qualitativi, gli elementi linguistici salienti nell'input, così come quelli altamente percepibili e/o immaginabili, sono quelli che più facilmente possono attirare l'attenzione dell'apprendente e spingerlo a focalizzarsi su di loro (Levelt 1989; Klein, Perdue 1997; Balota et al. 2006). Queste caratteristiche possono anche risultare da manipolazioni dell'input a fini di enfasi, comprensione o specificamente di apprendimento (vedi §§ 3.3.1-3.3.3). Il processo attentivo che viene attivato pone le basi per eventuali fasi successive di interiorizzazione dei dati linguistici, come vedremo nel prossimo paragrafo.

1.3 Il sistema cognitivo e l'input

Nel programma di ricerca più recente della Linguistica acquisizionale, uno spazio importante è dedicato allo studio di come i meccanismi cognitivi della mente umana permettano la focalizzazione, l'elaborazione e la ritenzione dell'input. Questa prospettiva di indagine supera l'idea - in voga negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso - che le variabili dipendenti focali per l'apprendimento siano i soli marcatori linguistico-comportamentali (come, per esempio, i dati ricavabili da un test *pen and pencil*), e sposta l'interesse dei ricercatori verso la relazione fra il comportamento linguistico e le facoltà mentali degli apprendenti. Indagare tale relazione permette di apprezzare con maggiore profondità il significato delle performance dei discenti e apre a prospettive interpretative verso aspetti

inizialmente ritenuti marginali, quali la variazione interindividuale degli esiti dell'acquisizione o l'incidenza dell'agentività del soggetto sul suo processo di apprendimento (Douglas Fir Group 2016; Lowie, Verspoor 2015; Larsen-Freeman 2018).

I meccanismi mentali più scrutinati sono la percezione, l'attenzione, la memoria e la consapevolezza: sono ormai innumerevoli le ricerche⁷ che fattorizzano, nei loro disegni sperimentali, una (o più) di queste facoltà cognitive che, come vedremo in quanto segue, incidono di concerto sul processo di interiorizzazione ed elaborazione della L2 nel sistema cognitivo.

Segnaliamo preliminarmente che limiteremo la descrizione di percezione, attenzione, memoria e consapevolezza agli aspetti maggiormente considerati dalla Linguistica acquisizionale: andrebbe infatti oltre gli scopi e le necessità argomentative di questo volume dare un quadro completo e interdisciplinare di tali meccanismi cognitivi, storicamente oggetto di indagine della filosofia, della psicologia e della medicina.⁸

1.3.1 Percezione

In ogni momento della nostra vita siamo circondati da una serie pressoché infinita di stimoli ambientali con cui dobbiamo entrare in contatto e che dobbiamo selezionare e sistematizzare per potere dare un senso a ciò che ci circonda. Il sistema cognitivo permette questo processo semiotico, che inizia dagli organi di senso, prende forma nel cervello e si manifesta, poi, in un dato mentale (come l'apprendimento) e/o comportamentale (come un'azione). L'insieme degli oggetti, delle persone e degli eventi che ci circondano produce un certo numero di stimoli distali - il mondo preesistente di Merleau-Ponty, per riprendere l'esergo di questo capitolo -, che sono le caratteristiche strumentalmente misurabili della stimolazione ambientale: il volume della voce di un interlocutore, l'intensità della luce emessa da una lampada, le dimensioni degli oggetti presenti in una stanza sono esempi di stimoli distali, ovvero informazioni che entrano in contatto con il nostro sistema sensoriale. Tuttavia, solo gli stimoli di una certa intensità possono essere recepiti dai nostri sensi: alcune proprietà dell'ambiente a noi circostante non vengono raccolte perché infraliminari, ovvero meno forti di una data soglia percettiva, mentre altre, di intensità superiore a tale soglia, sono recepite dagli organi

⁷ Cf. Housen, Simoens 2016; Ullman 2020; Godfroid, Hopp 2022 per recenti rassegne.

⁸ Per approfondire il funzionamento dei processi cognitivi che prendiamo parzialmente in esame in quanto segue, rimandiamo i lettori a lavori di sintesi come Cardona 2001; Sternberg 2005; Nicoletti, Rumiati 2011; Cardona, De Iaco 2023.

di senso. Queste ultime stimolazioni sono chiamate stimoli sovraliminari e sono caratterizzate dalla capacità di suscitare, nel sistema nervoso, delle sollecitazioni, dette stimoli prossimali, ovvero impulsi degli organi ricettivi che vengono proiettati sino alle aree cerebrali deputate a riceverli e a elaborarli. Per quanto riguarda il senso della visione, per esempio, sono solo i segnali distali superiori ai 400 nanometri a poter essere recepiti dalla cornea e diventare così stimoli prossimali; questi, a loro volta, vengono trasmessi alla retina che, tramite il nervo ottico, li proietta verso le aree occipitali della corteccia cerebrale, l'area dell'encefalo deputata a elaborare l'informazione visiva. Vengono quindi denominate sensazioni le informazioni raccolte dagli organi di senso tramite l'interazione con la parte percepibile del mondo esterno a noi. Le sensazioni, una volta trasmesse al cervello, diventano percetti, ovvero eventi psichici che sono a disposizione del sistema cognitivo (Magro 2005). Il processo che trasforma le sensazioni – ancora del tutto legate a un dominio fisico – in percetti è la percezione, la facoltà che permette di 'tradurre' la realtà da puro dato fisico a rappresentazione mentale (Dell'Acqua, Turatto 2006). I percetti sono il risultato di una serie di mediazioni fisiche, fisiologiche e psicologiche che prende il nome di catena psicofisica, presentata nella tabella 1:

Tabella 1 Catena psicofisica

1. stimolazioni distali (= eventi fisici) → 2. stimolazioni prossimali (= organi recettori)
 → 3. trasmissione di specifici messaggi nervosi inviati al sistema (= eventi fisiologici)
 → 4. elaborazione di processi psicologici (= eventi psichici).

Fra la realtà fisica e la realtà percepita dal soggetto (detta anche realtà fenomenica) vi è, quindi, uno scarto dovuto all'articolato processo di elaborazione delle informazioni compiuto lungo la catena psicofisica. I limiti dell'apparato sensoriale umano sono dunque il primo filtro cognitivo che determina ciò che possiamo o non possiamo percepire.

1.3.2 Attenzione

Se la percezione può essere definita come il meccanismo mentale in grado di trasformare gli stimoli ambientali in percetti, l'attenzione è la facoltà che permette all'individuo di selezionare gli stimoli e/o i percetti più rilevanti per l'esecuzione di un compito in un determinato momento di tempo (Bodenhausen, Hugenberg 2009). La quantità di input a cui siamo esposti – siano essi esogeni (provenienti dal mondo, dunque gli stimoli sovraliminari) o endogeni (provenienti dalla mente, dunque i percetti, le emozioni e i pensieri) – è eccessiva per il nostro sistema cognitivo, che ha limitate capacità di elaborazione:

l'attenzione agisce dunque da filtro e seleziona alcuni stimoli a discapito di altri, riconoscendo e mettendo in risalto solo quelli necessari in quel dato momento, proteggendo così la mente da un sovraccarico informativo (Sternberg 2005, 124). È stato molto discusso quale fosse il punto di selezione dell'informazione in entrata: secondo alcuni modelli, la 'scrematura' avverrebbe al livello delle stimolazioni prossimali (selezione precoce delle informazioni, cf. Broadbent 1958) mentre, secondo altri modelli, l'attenzione filtrerebbe le informazioni più tardivamente, ovvero a livello di percetto (selezione tardiva delle informazioni, cf. Wood, Cowan 1995). Studi più recenti propongono modelli integrati, e vedono l'attenzione come una facoltà che può agire sia su informazioni ancora sensoriali sia su informazioni già mentali, modulando la sua portata di azione lungo la catena psicofisica. Secondo il modello del carico percettivo (Lavie et al. 2009), stimoli ambientali particolarmente complessi o del tutto nuovi vengono scrutinati e selezionati molto rapidamente – dunque ancora a livello sensoriale –, mentre stimoli già conosciuti o in parte già elaborati sono selezionati una volta tradotti in percetti – dunque a livello psichico. Inoltre, il modello diacronico della selezione attentiva (Zivony, Eimer 2022) rende conto di come, lungo la catena psicofisica, l'analisi informativa possa essere più o meno intensa: alcuni stimoli saranno analizzati con più intensità durante una prima fase sensoriale e con meno intensità una volta diventati percetti, o viceversa. Il momento selettivo e l'intensità di analisi sono dunque dei *continua* e non dei punti discreti: l'attenzione è una facoltà estremamente flessibile, la cui azione è distribuita ogni volta in maniera diversa sulla base della natura intrinseca dello stimolo e delle caratteristiche del compito che impegna il soggetto.

Le due metafore classicamente adottate dalla psicologia cognitiva per meglio esplicitare questi concetti sono quelle del collo di bottiglia e del riflettore. La prima esemplifica come non tutte le informazioni in entrata vengano elaborate, dunque come vi sia una cernita di quali stimoli sovraliminari o percetti debbano essere interiorizzati. La metafora del riflettore, invece, mette in risalto come le informazioni selezionate vengano scrutinate con intensità diversa, a seconda di quanto rilevanti esse siano per l'individuo e/o in base ad alcune loro caratteristiche intrinseche.

L'attenzione viene suddivisa in tre componenti: l'attenzione sostenuta, l'attenzione divisa e l'attenzione selettiva. Delle tre, nei paragrafi successivi ci soffermiamo solo sull'attenzione selettiva,⁹ che è quella di maggiore importanza per la processazione dell'input linguistico.

⁹ Rimandiamo i lettori a Cardona e De Iaco 2023, 32 ss., per avere una descrizione degli altri tipi di attenzione.

1.3.3 Attenzione selettiva

L'attenzione selettiva viene definita come «la capacità di selezionare una o più fonti della stimolazione esterna o interna in presenza di informazioni in competizione» (Umiltà 1994, 263). Siamo infatti in grado di scegliere a quali stimoli dare maggiore risalto in base agli scopi che stiamo perseguendo: l'attenzione selettiva permette di ricavare delle informazioni solo da input di particolare interesse in una data unità di tempo, ignorandone altri potenzialmente distraenti. Inoltre, esistono stimoli le cui caratteristiche non possono essere ignorate: in questo caso, in maniera pressoché involontaria, dirottiamo il nostro focus attentivo su una caratteristica dell'ambiente circostante, subordinando le necessità personali a quelle ambientali. L'attenzione selettiva fa dunque fronte a due necessità: 1) proteggere il sistema cognitivo umano da un'eccessiva quantità di informazioni in entrata; 2) mantenere e pianificare comportamenti e atteggiamenti psicologici coerenti e flessibili con le variazioni contestuali, preservando l'adattabilità del sistema cognitivo alle mutazioni ambientali. L'attenzione selettiva può essere guidata volontariamente dall'individuo (processo *top-down* o endogeno) o essere deviata involontariamente su uno stimolo (processo *bottom-up* o esogeno).

Gli input che attivano i processi selettivi esogeni hanno caratteristiche acontestuali, inaspettate, di intensità elevata, non statiche e proiettate verso il corpo dell'individuo (il cosiddetto effetto *looming* o di avvicinamento, cf. Franconeri, Simons 2003). Inoltre, è stato dimostrato che l'apparizione nel campo visivo di stimoli potenzialmente pericolosi (animali, armi o volti con espressioni tendenti all'aggressività) attrae involontariamente l'attenzione degli adulti (Öhman et al. 2001). Gli stimoli che hanno tali caratteristiche vengono focalizzati molto rapidamente e intensamente quando ancora sono a livello di stimolazioni prossimali ma altrettanto rapidamente, una volta scrutinati e una volta saggiata la loro non pericolosità o non importanza, potremo distogliere l'attenzione da essi (vedi § 1.3.2). Chun e Wolfe (2001, 279) sostengono infatti che «exogenous attention draws attention automatically and has a rapid, transient time course». I meccanismi di selezione esogeni sono quindi deputati a rispondere molto velocemente e involontariamente a tutti quegli stimoli che possono mettere in pericolo la sopravvivenza dell'organismo e sono una reazione biologica a una eventuale minaccia. Infine, anche differenze a livello puramente percettivo, dunque dovute a qualità quali il colore, le dimensioni o l'intensità del suono dello stimolo attraggono l'attenzione selettiva: l'elemento dissimile emerge dal campo visivo 'balzando' ai sensi del soggetto che poserà su di esso la sua attenzione. Questo effetto, chiamato *pop-out* (Daini 2006), rompe la continuità necessaria a identificarlo come legato agli altri elementi presenti nel campo visivo. Il *pop-out* si ottiene variando significativamente il

colore, l'orientamento, la curvatura o il volume di uno stimolo rispetto a quelli adiacenti. Un input linguistico particolarmente saliente, ad alta percepibilità o immaginabilità (vedi § 1.2), avrà più probabilità di attrarre su di sé l'attenzione selettiva di un apprendente, che riuscirà a individuarlo e a isolarlo più facilmente rispetto a una controparte meno saliente, immaginabile o percepibile.

Gli stati o i processi psicologici interni all'individuo sono i meccanismi endogeni che guidano la nostra attenzione su alcuni elementi ignorandone altri. Gli stati emotivi sono un esempio di come i soggetti possono dare più o meno importanza a un determinato stimolo. Numerosi studi hanno trovato una correlazione positiva fra il livello d'ansia degli individui e la selezione di alcuni input legati alle motivazioni dell'ansia: MacLeod e Mathews (1988), per esempio, hanno dimostrato che individui in un alto stato ansioso (pochi giorni prima di un esame) si sono dimostrati più reattivi a stimoli negativi legati all'imminente prova universitaria rispetto a individui che avrebbero dovuto affrontare la stessa prova in un futuro più remoto. Anche le aspettative, le idee preconcepite e gli obiettivi perseguiti dal soggetto sono potenti meccanismi di richiamo attentivo. La violazione di uno stereotipo o di una convinzione preconcepita su un determinato stato di cose sono fattori che attraggono fortemente l'attenzione del soggetto. Sherman (2001) ha comprovato che uno stimolo inaspettato, indipendentemente dalla sua 'forza percettiva', collocato in un contesto conosciuto dai soggetti attira l'attenzione. Il contrario accade, invece, quando le informazioni date confermano l'idea stereotipata che il soggetto ha del contesto: in questo caso l'input viene facilmente e velocemente identificato e processato, spingendo l'individuo ad allocarvi poche risorse attentive. Questi meccanismi interni all'individuo riguardano anche l'apprendimento linguistico: nel § 1.2 abbiamo visto i costrutti di salienza cognitiva - che postula che uno stimolo è più saliente se è emotivamente ed esperienzialmente importante per il parlante - e di contrasto con le aspettative pragmatico-contestuali: in quest'ultimo caso, un input non in linea con quanto ci si aspetta in un dato contesto comunicativo risulta più saliente di uno stimolo invece sentito come coerente.

Il livello di consapevolezza (vedi § 1.5) degli stimoli scrutinati dall'attenzione selettiva può essere più o meno forte, nell'individuo. Nel caso di stimoli nuovi, salienti, a forte effetto *pop-out* o rispondenti a necessità endogene, saremo consapevoli di aver attuato una focalizzazione attentiva; quando invece dobbiamo prestare attenzione a input già noti, utili per attività routinarie o ben consolidate nella nostra memoria, avremo meno consapevolezza di avervi prestato attenzione (Cardona, De Iaco 2023, 29).

Escludendo casi estremi in cui la guida attentiva è puramente esogena o endogena, nella maggior parte delle situazioni la focalizzazione degli stimoli rilevanti viene guidata di concerto da entrambi

i meccanismi selettivi. La *Adaptive Resonance Theory* di Grossberg (1999) rende conto di questa interazione, postulando che le aspettative e l'esperienza pregressa dell'individuo vengono costantemente paragonate con le proprietà degli stimoli esogeni. Grossberg assegna un ruolo prioritario ai meccanismi endogeni su quelli esogeni, in particolar modo quando gli scopi dell'individuo sono cognitivamente alti, come durante l'apprendimento di nuovi concetti o di nuove abilità. L'ipotesi di Grossberg è che nello svolgimento di compiti complessi le motivazioni endogene mettano in luce alcune caratteristiche dell'input e, al tempo stesso, ne oscurino delle altre, tenendo così fortemente le redini del processo di selezione degli stimoli esterni. La premessa di Grossberg è che l'apprendimento, soprattutto negli adulti, non avviene nel vuoto: il nostro sistema cognitivo è dotato di routine di processazione e di istruzioni già consolidate e l'attenzione selettiva tenderà a filtrare le informazioni in contrasto con il nostro setting iniziale. Questa condizione può essere superata grazie alla motivazione e all'agentività di chi apprende, che in alcuni casi sarà più pronto a rompere i 'vecchi' schemi interpretativi e a strutturarne di nuovi. Seguono linee scientifiche simili i modelli connessionisti proposti da Kruschke (2001). Secondo lo studioso tedesco, impareremo dall'esperienza a portare l'attenzione selettiva su determinati aspetti dell'input e a distoglierla da altri: il filtro selettivo dipenderebbe in larga parte dalle aspettative e dagli schemi mentali di ricerca dell'informazione costruiti lungo l'arco della nostra vita. Il sistema cognitivo tenterebbe in ogni momento, secondo questi modelli, di ridurre il tasso di errore di risposta allo stimolo e, dunque, sarebbe incline ad affidarsi in modo conservativo a modelli di ricerca dell'informazione saliente precedentemente determinati. Secondo Kruschke, se un soggetto ha imparato che a uno stimolo A corrisponde l'effetto X, in un nuovo compito di apprendimento sarà difficile per lo stesso individuo imparare che allo stesso stimolo A corrisponde un altro effetto (Y) o un effetto parzialmente nuovo (Y in aggiunta a X). Questa logica conservativa è molto economica in termini cognitivi (si mantiene una routine di attenzione selettiva consolidata dall'esperienza) ma, allo stesso tempo, può prevenire l'apprendimento di nuove associazioni stimolo-risposta (*blocking*) o inibire l'apprendimento di una risposta aggiuntiva a una coppia consolidata stimolo-risposta.¹⁰ Vedremo nel § 2.2.1 perché i modelli di processazione attentiva di Grossman e Kruschke sono importanti per la selezione e l'interiorizzazione dell'input nella Linguistica acquisizionale.

¹⁰ Cf. George, Kruschke 2012 per una completa presentazione di questi aspetti.

1.4 Memoria

La memoria è una facoltà cognitiva complessa, la cui funzione, nell'architettura della mente, va oltre il mero scopo di rammentare informazioni pertinenti al nostro passato. È esperienza comune, infatti, che in ogni momento facciamo affidamento sulla memoria per ricordare non solo ciò che è accaduto in un tempo precedente al presente (memoria retrograda) ma anche i nostri impegni per il futuro (memoria anterograda). Inoltre, ricordiamo sia informazioni enciclopediche e facilmente verbalizzabili come date, nozioni o nomi di persone sia procedure più o meno complesse, come preparare una ricetta o andare in bicicletta: la memoria, infatti, immagazzina le informazioni dichiarative (i 'cosa' della nostra esperienza) e le informazioni procedurali (i 'come') in due sottosistemi diversi, chiamati appunto «memoria dichiarativa» e «memoria procedurale» (Cardona 2001, 64).

Infine, a tutti noi capita di dimenticare alcune informazioni, la cui perdita può avvenire molto rapidamente, anche solo qualche secondo dopo aver visto o sentito qualcosa o un poco più lentamente, dopo aver mantenuto attiva per qualche minuto, magari ripetendola silenziosamente, un'informazione utile a uno scopo immediato; oppure, possono essere perse informazioni riguardanti momenti nel tempo piuttosto lontani dal presente, sovente pertinenti a fatti o esperienze che non ci riguardano più. La memoria viene quindi ulteriormente divisa sulla base del tempo che le occorre a mettere in atto un'altra sua funzione fondamentale, ovvero l'oblio. La memoria che dimentica rapidamente viene chiamata 'a breve termine', mentre la memoria che dimentica in tempi molto più lunghi e che, in generale, trattiene più informazioni, è detta 'a lungo termine'. Nei paragrafi seguenti presenteremo le proprietà della memoria e vedremo, in particolare, la loro relazione con l'attenzione selettiva.

1.4.1 I diversi tipi di memoria e l'attenzione selettiva

Un contenuto può essere trattenuto nella nostra mente per un periodo variabile. Ripercorrendo la catena psicofisica presentata nel § 1.3.1, possiamo apprezzare almeno tre stadi di memoria. Il primo, detto memoria iconica, agisce a livello delle stimolazioni prossimali, dunque al solo livello sensoriale; qui viene trattenuto solo per pochi secondi il ricordo di uno stimolo sovraliminare che, però, non viene ulteriormente registrato nel sistema cognitivo (Watson, Bredlove 2014, 365). Possiamo parlare, in questo caso, di una traccia mnestica transitoria, che non concorre a creare nuova conoscenza.

Un caso diverso è quello in cui gli input sovraliminari o i percelli vengano processati più profondamente dall'attenzione selettiva perché sono particolarmente salienti o perché sono utili al compito che

stiamo eseguendo (vedi § 1.3.3). In questo caso, gli stimoli vengono focalizzati e trasdotti nella memoria a breve termine o nella memoria di lavoro, i *buffer* mnemonici che servono a collocare in un piano cognitivo attivo le informazioni. La memoria a breve termine conserva per un lasso di tempo molto breve (circa 30 secondi, Watson, Bredlove 2014, 365) le informazioni utili a portare a termine un compito semplice, come la trascrizione di un numero di telefono, che non necessita di una particolare rielaborazione cognitiva dei dati: ci basta, in questo caso, tenere a mente la stringa numerica fino a quando non troviamo un pezzo di carta su cui scriverla e poi possiamo perdere quell'informazione. Quando, invece, il compito per cui abbiamo focalizzato l'informazione è più complesso e richiede una maggiore elaborazione cognitiva, allora il sistema mnemonico che agisce è la memoria di lavoro, che trattiene più a lungo l'informazione (qualche minuto) e la mette a disposizione per una elaborazione più profonda (Cardona 2001, cap. 5; Cardona, De Iaco 2023, 56). Se dobbiamo, per esempio, categorizzare, paragonare o mettere a sistema dati nuovi con conoscenze pregresse, abbiamo bisogno di maggiore elaborazione cognitiva: in questo caso, lo stimolo catturato dall'attenzione verrà elaborato dalla memoria di lavoro e non da quella a breve termine.

È importante notare che non sono solo le nuove informazioni in entrata, a essere portate in memoria di lavoro dall'attenzione selettiva: quest'ultima funge anche da meccanismo di recupero di informazioni già immagazzinate precedentemente, che vengono trasdotte dalla memoria a lungo termine a quella di lavoro (Oberauer, Hein 2012). Le funzioni cognitive dell'attenzione selettiva e della memoria di lavoro sono dunque strettamente complementari: la prima 'sposta' le informazioni rilevanti per un compito dall'esterno o dall'interno dell'individuo e le deposita nella seconda, che le rende disponibili a un'attività cognitiva complessa. Inoltre, queste due facoltà mentali presentano caratteristiche neurobiologiche molto simili: i correlati neurali di entrambe si trovano principalmente nelle aree prefrontali e parietali del cervello; inoltre, è stato empiricamente dimostrato che individui con capacità di memoria di lavoro più alte presentano anche una migliore capacità attentiva, a ulteriore dimostrazione del forte legame che intercorre fra esse (Diamond 2013; Forsberg et al. 2023).

Gli stimoli a cui abbiamo prestato maggiore attenzione e che abbiamo elaborato nella memoria di lavoro possono diventare tracce mnestiche durature, ed essere incamerati nella memoria a lungo termine. I motivi per cui uno stimolo riesce a raggiungere quest'ultimo sistema di memoria sono disparati e dipendono dalla frequenza di esposizione (vedi § 1.1 per l'importanza della frequenza nell'acquisizione di input linguistico), dalla profondità di codifica di quel determinato stimolo ma anche da aspetti emotivi e motivazionali, che favoriscono o inficiano lo stoccaggio di informazioni in maniera duratura. L'oblio, nella memoria a lungo termine, avviene più raramente e più lentamente

rispetto ai sistemi mnestici a breve termine e di lavoro: le informazioni, se adeguatamente consolidate (con un loro frequente recupero da parte dell'attenzione selettiva o grazie a un adeguato ritmo sonno/veglia, per esempio), tendono a non essere perse e a rimanere disponibili lungo l'arco della nostra vita. Come abbiamo visto nel § 1.4, la memoria a lungo termine assolve il compito di salvare e mettere a disposizione della cognizione informazioni dichiarative e informazioni procedurali. Le prime vengono registrate dalla memoria dichiarativa, che ha sede neuroanatomica principalmente nell'ippocampo e in alcune aree del lobo temporale dell'emisfero sinistro del cervello. Le seconde sono trattenute dalla memoria procedurale, che ha sede neuroanatomica nei gangli basali e nel nucleo caudato così come, in particolare per i compiti che coinvolgono sequenze motorie, nell'area della corteccia motoria. Diversi tipi di input vengono quindi ricordati in diversi tipi di memoria a lungo termine: le nozioni e i dati che possono rimandare a eventi o a fatti del mondo sono salvati in memoria dichiarativa, mentre la controparte procedurale registra sequenze di azione, regolarità nell'input e, in generale, abilità psico-cognitive automatiche, come guidare o suonare uno strumento musicale. I due sistemi di memoria a lungo termine hanno una relazione duale con l'attenzione: da un lato, come abbiamo visto, le informazioni in loro depositate vengono selezionate se sono utili per l'esecuzione di un compito; dall'altro lato, i due sistemi fungono da 'bussole' per il meccanismo attentivo, giacché possono influenzare il processo di selezione di quelle informazioni che hanno acquisito importanza grazie a esperienze pregresse o che hanno caratteristiche tali da poter essere considerate utili per le necessità dell'individuo (Chen, Hutchinson 2019).¹¹ Nella figura 1 schematizziamo la relazione fra l'attenzione selettiva e i diversi tipi di memoria.

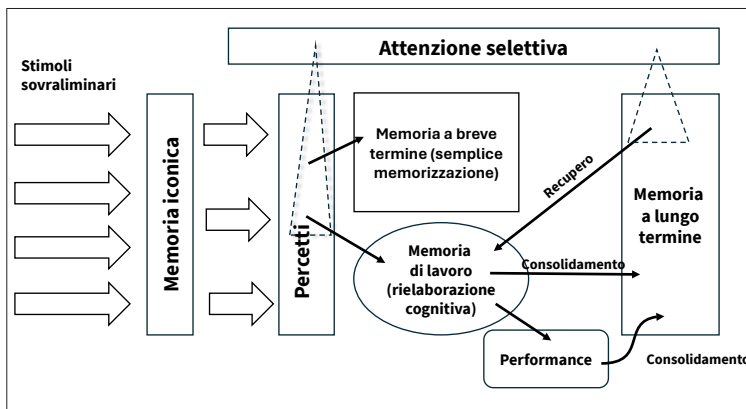


Figura 1 Attenzione selettiva e memoria

¹¹ Vedi § 1.3.3 per l'interazione fra guida endogena ed esogena dell'attenzione selettiva.

1.4.2 Memoria a lungo termine e acquisizione linguistica

L'apprendimento di nuove informazioni determina alcuni cambiamenti neuroanatomici delle aree cerebrali associate ai due sistemi di memoria a lungo termine. L'interazione con un ambiente ricco di stimoli significativi per l'esperienza di chi apprende causa, con il tempo, una ramificazione neuronale, una maggiore produzione di neurotrasmettitori e una proliferazione sinaptica nelle aree corticali e subcorticali che supportano i meccanismi mnestici, stimolando una crescita del volume dell'encefalo e la nascita di nuove vie informative al suo interno (Watson, Bredlove 2014, 371 ss.). Questo processo evolutivo vale anche per l'apprendimento di una lingua, materna o non materna che sia: il cervello, grazie alla sua neuroplasticità, reagisce agli stimoli linguistici e immagazzina le informazioni determinate dalla selezione attenta degli stimoli nei diversi sistemi di memoria a lungo termine.

Il Modello Dichiarativo Procedurale (MDP, Declarative Procedural Model nella letteratura inglese, cf. Ullman 2015; Morgan-Short, Ullman 2022) è dedicato espressamente a come viene memorizzata una lingua nella nostra mente. Il MDP prevede che il salvataggio del lessico sia basato principalmente sulla memoria dichiarativa. Ciò dipende dal ruolo di questo sistema mnestico nell'apprendimento di informazioni enciclopediche e facilmente verbalizzabili (vedi § 1.4) come, appunto, la conoscenza delle unità lessicali, le relazioni che fra loro intercorrono e le loro forme fonologiche. La memoria dichiarativa sarebbe deputata a incamerare, anche, informazioni su altri aspetti del lessico di una lingua: la rappresentazione delle forme morfologiche irregolari, dovute sia a flessione paradigmatica – come in *go/went* – sia a derivazione – come in *solemn/solemnity* (Morgan-Short, Ullman 2022, 326) – e la conoscenza degli aspetti idiosincratici di collocazioni o proverbi. La memoria procedurale avrebbe, invece, un peso molto marginale nell'apprendimento del lessico: il suo ruolo sarebbe limitato ad alcuni ambiti di conoscenza specifici, quali la segmentazione delle parole e le unità lessicali di classe chiusa, come le preposizioni e gli articoli.

La memorizzazione delle informazioni pertinenti alla grammatica¹² dipende, secondo il MDP, da entrambi i sistemi di memoria a lungo termine, che le acquisiscono in tempi e modalità diverse. Inizialmente, una regola grammaticale come l'accordo morfologico fra soggetto

¹² Nelle prime versioni del MDP, la grammatica era considerata, seguendo la traccia del generativismo, come la parte combinatoria del linguaggio, ovvero regole profonde in grado di combinare in stringhe frasali potenzialmente infinite gli elementi lessicali. Nelle versioni più recenti del modello, la nozione di grammatica a cui il MDP fa riferimento non è più limitata al generativismo, ma include anche modelli domain-general del linguaggio, di origine funzionalista. Rimane, tuttavia, centrale al modello la distinzione fra lessico e grammatica (cf. Rastelli 2023 per una discussione).

e verbo può essere appresa come *chunk* (vedi § 1.1), ovvero in maniera non analizzata e non produttiva, ed essere immagazzinata, in questo modo, nei circuiti della memoria dichiarativa, che elaborano le informazioni in entrata più velocemente del sistema procedurale; quest'ultimo agirebbe in un secondo momento, inferendo dagli stessi stimoli gli aspetti combinatori, astruendo così le regolarità morfosintattiche per poi generalizzarle e renderle produttive. Nell'apprendimento della grammatica di una lingua non materna, un adulto farà inizialmente maggiore riferimento alla memoria dichiarativa; con il progredire del livello di competenza, sarà la sua memoria procedurale a essere maggiormente chiamata in causa nell'interpretazione e nell'uso delle regole della morfosintassi, favorendone il processo di automatizzazione. Nelle parole di Ullman (2015, 143):

in [...] L2 acquisition, aspects of grammar should initially be learned in declarative memory. In parallel, procedural memory should also gradually learn grammatical knowledge. After sufficient experience with the language, procedural memory-based grammatical processing should tend to take precedence over analogous declarative knowledge, resulting in increasing automatization of the grammar.

Non tutti gli estensori del MDP concordano nell'assegnare una così rigida distinzione funzionale ai due sistemi di memoria a lungo termine nell'apprendimento linguistico. Alcuni linguisti, inoltre, vedono la distinzione fra lessico e grammatica che sta alla base del modello come eccessivamente semplicistica e hanno esteso proposte migliorative per aggiornare il MDP alle più moderne teorie linguistiche. Di tali dibattiti non daremo ulteriore notizia in questa sede, ma rimandiamo i lettori a Rastelli (2023) e a Goffman e Gerken (2020) per approfondimenti.

1.5 Consapevolezza

Numerosi studiosi, quando parlano di consapevolezza o di coscienza (*awareness* o *consciousness*, in inglese), vi antepongono l'espressione 'il problema della'. In effetti dare una visione unitaria, circoscritta e globalmente valida di cosa sia la consapevolezza appare essere impresa ardua, se non quasi impossibile: Truscott (2015, cap. 3) raccoglie almeno 16 teorie sulla consapevolezza elaborate nell'arco degli ultimi trentacinque anni.

La consapevolezza viene definita come un problema perché sembra essere ancora irrisolto il suo quesito fondamentale: come si 'offre' il mondo, tramite le possibilità percettive del nostro organismo, alla nostra mente e come, una volta diventato percepito, esso dà origine,

nella nostra psiche, a processi cognitivi superiori quali il pensiero e il ragionamento. (Thompson, Zahavi 2007; Seth 2023, cap. 1).

Per i nostri scopi possiamo definire la consapevolezza come la facoltà in grado di elaborare e sistematizzare le informazioni disponibili per creare una visione di insieme di ciò che sta accadendo in un dato lasso di tempo all'interno e all'esterno dell'individuo. Tale operazione di sintesi supporta processi mentali complessi quali la pianificazione di eventi futuri, il ragionamento razionale e il riconoscimento e la correzione degli errori (Truscott 2015, 70; McGovern, Baars 2007). Baars (2002) ha individuato otto funzioni della consapevolezza delle quali, qui, riportiamo quelle più importanti per l'apprendimento linguistico:

- **adattamento e apprendimento:** la consapevolezza aiuta il sistema cognitivo ad adattarsi alle novità provenienti dall'esterno, accomodando lo stimolo in schemi cognitivi pregressi o rielaborando questi ultimi sulla base di nuove informazioni in entrata;
- **priorità e controllo dell'attenzione:** i meccanismi attentivi endogeni guidano il focus dell'attenzione sull'informazione necessaria per portare a termine compiti coscientemente pianificati, in cui l'individuo sa - o ritiene di sapere - ciò di cui ha bisogno. La consapevolezza controlla, in questo caso, il focus attentivo;
- **controllo del pensiero e dell'azione:** la consapevolezza degli scopi di un compito favorisce l'organizzazione e la pianificazione dei processi di pensiero e di azione, in grado di aiutare la risoluzione del compito;
- **scoperta degli errori:** la consapevolezza favorisce la ricerca dei motivi per cui commettiamo errori in compiti procedurali. La mera percezione di un errore commesso durante un'attività automatica (come durante il parlato o durante l'esecuzione di un movimento) ci impedisce di concludere quell'attività; la consapevolezza dell'errore ci permette di capirne le motivazioni ed eventualmente modificare il nostro schema cognitivo per non ripeterlo più.

Consapevolezza e attenzione sono state studiate come due meccanismi mentali simili, con funzioni cognitive e correlati neuroanatomici parzialmente coincidenti. Tuttavia, una delle piste di ricerca più battute dalla più recente psicologia cognitiva è quella di distinguere queste due componenti nel tentativo di discriminare quali processi e quali abilità umane necessitano di consapevolezza e quali no. Se si è sostanzialmente concordi nell'asserire che l'attenzione è un prerequisito della consapevolezza,¹³ non in tutti i processi cognitivi

13 La possibilità che la consapevolezza possa esistere in totale assenza di attenzione sembra remota, anche se è, in alcuni casi, ancora oggetto di discussione (cf. Koch 2012, che parla di «consciousness in the near-absence of attention»). L'attenzione è un

quest'ultima è, invece, necessaria: si pensi, per esempio, ai meccanismi di attenzione selettiva esogeni, che non hanno bisogno di consapevolezza per essere attivati e che creano una debole comprensione esplicita di ciò che è stato attentivamente catturato (vedi § 1.3.3); nella selezione attentiva endogena, al contrario, l'attenzione è al servizio della consapevolezza ma è anche in grado di portare alla cognizione dati capaci di ristrutturare la consapevolezza stessa.

Le recenti prospettive della Linguistica acquisizionale (Robinson 2016) seguono questa distinzione e considerano attenzione e consapevolezza come fenomeni distinti nel processo di apprendimento di una L2.

1.6 Attenzione selettiva, memoria di lavoro e consapevolezza nella Linguistica acquisizionale: il *noticing*

Nella Linguistica acquisizionale, il costrutto che maggiormente ha discusso il ruolo dell'attenzione selettiva, della memoria di lavoro e della consapevolezza nell'apprendimento di una L2 è il *noticing*, esteso da Richard Schmidt alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso (Schmidt 1983) e variamente ripreso e riformulato dallo stesso autore nei 24 anni seguenti (l'ultima pubblicazione a riguardo firmata dal suo estensore è del 2010). È, questo, un costrutto focale nell'analisi dei processi cognitivi soggiacenti alla processazione e all'interiorizzazione dell'input che, come vedremo nel prosieguo di questo paragrafo, non è scevro da critiche e da modifiche concettuali.

L'ipotesi fondante del *noticing* è che un individuo non riuscirà ad apprendere un tratto di una L2 fino a quando non «si accorgerà» (Pallotti 1998, 247) della sua presenza nell'ambiente linguistico che lo circonda. 'Accorgersi' significa, secondo Schmidt (2010, 32), «the conscious registration of attended specific instances of language», ovvero la registrazione conscia di aspetti della L2 a cui si è in primo luogo prestato attenzione. Schmidt notò in due *case studies* (Schmidt 1983; Schmidt, Frota 1986) che alcuni domini della grammatica di una L2 (in particolare la morfologia) erano 'resistenti' all'acquisizione: nonostante gli apprendenti venissero esposti ampiamente alla L2, e nonostante venissero anche sovente corretti da insegnanti e conoscenti, le mancanze in ambito morfologico perduravano.¹⁴ Opponendosi all'ipotesi krasheniana, che sostiene che l'apprendimento linguistico possa avvenire solo in maniera inconscia (Krashen 1982), Schmidt

meccanismo necessario per la consapevolezza, ma non necessariamente tutto ciò a cui facciamo attenzione diventa consapevolezza.

14 Queste prime intuizioni di Schmidt sulla difficoltà acquisizionale del dominio della morfologia sono state poi empiricamente confermate da vari autori, di orientamento sia generativista (Slabakova 2013) sia funzionalista (Cintrón-Valentín, Ellis 2016).

nota che «adults do seem to have lost the still mysterious ability of children to acquire the grammatical forms of language while apparently not paying attention to them» (Schmidt 1983, 172) e che, quindi, un apprendimento del tutto subliminale di una L2 sia tendenzialmente impossibile: un certo livello di attenzione cosciente alla forma è necessario per riuscire a convertire l'input in *intake*, ovvero per fare in modo che l'input linguistico entri in memoria di lavoro, vi venga elaborato e venga poi ritenuto in memoria a lungo termine, dove può diventare conoscenza stabile e duratura (Ellis 2015; vedi § 1.1).

Un'ulteriore analisi del costrutto è però necessaria. Inizialmente Schmidt propose un'ipotesi abbastanza radicale sul *noticing* («[it] is the sufficient and necessary condition for the input to become intake», Schmidt 1990, 130), ipotesi che ha, negli anni, ridimensionato, arrivando a dichiarare che «noticing at least facilitates learning» (Schmidt 2001, 31).

Questo cambiamento di prospettiva sulla portata operativa del costrutto è dovuto, essenzialmente, alla sua natura cognitivamente ibrida, che ha spinto alcuni ricercatori (Truscott 2015, 142-3; Gass 1997) a criticarne i fondamenti e a esprimere dubbi metodologici ed epistemologici sulla sua natura. Il punto focale della discussione riguarda la doppia natura del *noticing*, un costrutto che accomoda, al suo interno, l'attenzione selettiva - che permette all'apprendente di selezionare una specifica informazione dall'input (*detection* secondo Tomlin, Villa 1994, 192) - e un certo livello di *awareness*, consapevolezza, che rende l'apprendente conscio di aver prestato attenzione a un dato aspetto dell'input.

In particolare, il concetto di consapevolezza a cui fa riferimento Schmidt (1992; 1995) è un fenomeno graduale, in cui possono essere distinti tre livelli: 1) consapevolezza a livello di pura attenzione; 2) consapevolezza a livello di *noticing*; 3) consapevolezza a livello di comprensione (*understanding*). Come sottolineato da Housen e Pierard (2005, 7), secondo Schmidt queste tre diverse accezioni di consapevolezza sono da considerarsi scalari e non categoriche e dipendono dal tipo e dalla quantità di risorse attentive messe in gioco dall'apprendente.

Il primo livello di consapevolezza riguarda la capacità di notare selettivamente un'informazione nell'input e di registrarla in memoria a breve termine. È, dunque, corrispondente alla *detection* proposta da Tomlin e Villa (1994): una certa quantità di attenzione selettiva prestata dall'apprendente a un *item* dell'input. Secondo Schmidt (*contra* Tomlin, Villa 1994), la sola attenzione selettiva non è sufficiente all'apprendimento: avere contezza dell'esistenza nell'input di un determinato tratto linguistico non è condizione sufficiente alla sua conversione in *intake*.

Il secondo livello di consapevolezza (consapevolezza a livello di *noticing*) è facilitativo e necessario all'apprendimento, mentre il terzo livello (*understanding*) non è in nessun caso condizione necessaria per

la conversione dell'input in *intake*. Schmidt definisce in questo modo la consapevolezza a livello di *noticing* e di *understanding*:

noticing is related to rehearsal within working memory and the transfer of information to long term-memory, to *intake*, and to *item* learning. Understanding is related to the organization of material in long term memory, to restructuring and to system learning. (Schmidt 1992, 213)

Per Schmidt l'apprendimento linguistico ha bisogno di attenzione selettiva, dell'attivazione della memoria a lungo termine e di un basso livello di consapevolezza, essenzialmente epilinguistico. Il livello di conoscenza epilinguistica riguarda

la capacità, di cui possono emergere tracce negli scambi verbali spontanei, di adottare un fenomeno linguistico come oggetto di riflessione, anche in forme intuitive e immediate. (Andorno 2020, 354)

Esso è il primo indice dell'avvenuta registrazione conscia di un fenomeno nella mente di chi apprende. La consapevolezza metalinguistica, invece, ha a che fare con la denominazione, la conoscenza del funzionamento e con la messa a sistema esplicita di fatti linguistici; questo tipo di consapevolezza - di ordine più alto perché bisognosa di maggiore riflessione teorica - non è necessaria, secondo Schmidt, per l'acquisizione di un tratto della L2. Nella tabella 2, vediamo come Schmidt (1995) esemplifica il limine fra epilinguistico e metalinguistico [tab. 2].

Tabella 2 *Noticing e understanding*

Field	<i>Noticing</i> (livello epilinguistico)	<i>Understanding</i> (livello metalinguistico)
Morphology	Awareness that a target language speaker says, on a particular occasion «He goes to the beach».	Being aware that <i>goes</i> is a form of <i>go</i> inflected for number agreement is understanding.
Syntax	Awareness that on some occasions speakers of Spanish omit Subject Pronouns.	Being aware that Spanish is a pro-drop language, which entails numerous syntactic consequences beyond such surface phenomena as the presence or absence of pronouns is understanding
Pragmatics	I am aware that on a particular occasion someone says «I'm terribly sorry to bother you».	I relate the various forms of that expression to a certain degree of politeness and I recognize their co-occurrence with contextual cues.

Il *noticing* è stato oggetto di numerosi studi di Linguistica acquisizionale che hanno testato empiricamente, tramite l'analisi di marcatori involontari del comportamento,¹⁵ quale fosse la sua reale natura cognitiva e se, effettivamente, esso fosse necessario per tramutare l'input in *intake*. Gli studi di Aline Godfroid (Godfroid et al. 2013a; 2013b; cf. inoltre Ögeyik 2018) hanno confermato che il *noticing* è necessario per l'apprendimento, e che la costruzione tripartita del costrutto rifletta, in effetti, i passi cognitivi necessari affinché un tratto di una L2 venga interiorizzato e appreso.

Nelle parole di Godfroid et al. (2013a, 16):

we define noticing as a cognitive process in which the amount of attention paid to a new language element in the input exceeds a critical threshold, causing the language element to enter working memory and become the object for further processing [...], the traces of which are stored in long-term memory and, hence, represent intake.

La rielaborazione cognitiva non è, necessariamente, una conoscenza metalinguistica, come il saper dare un nome alle strutture della L2; si tratta, piuttosto, di una dinamica d'uso significativo in cui l'input linguistico non è focalizzato per farne immediatamente un'analisi ma, piuttosto, per 'vederlo all'opera' in un'attività semiotica, realmente comunicativa e con un forte risvolto semantico.¹⁶ Cardona e De Iaco, parlando dei livelli di rielaborazione dell'informazione linguistica utili all'apprendimento, scrivono che:

la didattica basata su tecniche di ripetizione non garantisce l'acquisizione stabile della lingua straniera, se non è accompagnata da un'adeguata codifica semantico-lessicale. [...] Solo basandosi su una dimensione testuale è possibile raggiungere una dimensione profonda e dunque una memorizzazione stabile del materiale linguistico. (Cardona, De Iaco 2023, 55)

Stando al costrutto del *noticing*, dunque, il passo necessario per apprendere un tratto dell'input è un atto attentivo e mnemonico a basso livello di consapevolezza, che sia in grado di captare i tratti dell'input, di portarli in memoria di lavoro e di renderli, così, disponibili a una loro rielaborazione in chiave d'uso comunicativo più

¹⁵ Come l'*eye-tracking*, ovvero lo studio dei movimenti involontari dell'occhio durante esecuzioni linguistiche (cf. Rastelli 2019).

¹⁶ Ed emotivo, naturalmente; non affrontiamo, in questo volume, il tema della motivazione e delle emozioni nel processo di acquisizione, ma abbiamo visto in 1.2.2.1 che i processi emotivi interferiscono con quelli cognitivi. Rimandiamo a Caon (2022, § 2.2) per una disamina dei fattori psicologici che influenzano l'apprendimento.

che analitico e metalinguistico. Come abbiamo visto nel § 1.1, però, la salienza dell'input gioca un ruolo chiave nell'attrarre l'attenzione selettiva dei discenti e, conseguentemente, nel facilitare o nell'inficiare l'avvio del processo del *noticing*. Gli elementi meno salienti, meno frequenti o percepiti come 'poco utili' alla costruzione del significato rischiano di sfuggire al cono attentivo dell'apprendente e, quindi, alla loro rielaborazione cognitiva. Vedremo, nei prossimi capitoli, quali interventi - pedagogici o spontanei - possono facilitare la focalizzazione delle forme dell'input e il loro eventuale successivo apprendimento.

2 **La focalizzazione sulla forma: quadri teorici acquisizionali e glottodidattici**

Sommario 2.1 Gli approcci cognitivo-interazionisti all'acquisizione delle lingue straniere. – 2.1.1 L'interazione e la negoziazione per costruire il significato. – 2.1.2 Dalla costruzione interattiva del significato alla focalizzazione sulla forma. – 2.2 Gli approcci *usage-based* all'acquisizione delle lingue straniere. – 2.2.1 Frequenza e salienza come modulatori dell'emergenza delle strutture. – 2.2.2 La focalizzazione sulla forma alla luce degli approcci *usage-based*. – 2.3 La focalizzazione sulla forma in Glottodidattica. – 2.3.1 Oscillazioni e compresenze. – 2.3.2 Verso il bilanciamento fra comunicazione e grammatica. – 2.3.3 La nascita della *Form-Focussed Instruction*.

In the real world, conversations with sympathetic native speakers who are willing to help the acquirer understand are very helpful.

Stephen Krashen,
*Second Language Acquisition
and Second Language Learning*, 1981

Questo capitolo è dedicato alla presentazione dei quadri teorici che pongono particolare attenzione all'azione combinata del contesto e della componente cognitiva sull'apprendimento di una L2 e che riconoscono alla focalizzazione sulla forma un ruolo primario nel processo acquisizionale. Nello specifico, ci occuperemo della prospettiva cognitivo-interazionista e degli approcci *usage-based* all'acquisizione, per poi spostarci in ambito glottodidattico e considerare l'applicazione di questi modelli all'insegnamento.

2.1 Gli approcci cognitivo-interazionisti all'acquisizione delle lingue straniere

Gli approcci cognitivo-interazionisti combinano elementi della psicologia cognitiva con aspetti dell'interazione sociale per spiegare il processo di acquisizione di una L2. Essi, in particolare, pongono l'accento su come l'apprendimento sia facilitato dalla partecipazione a scambi interattivi: viene data dunque particolare importanza alla relazione fra la comunicazione e i processi cognitivi che si attivano nella mente dell'apprendente, come il *noticing* e l'attenzione selettiva (vedi § 1.3). Questi processi vengono perciò a costituire un tramite fondamentale fra lo stimolo linguistico e la sua eventuale interiorizzazione (Gass 2003). Come vedremo, la prospettiva cognitivo-interazionista esplora il processo interazionale nelle sue diverse fasi: la ricezione di input nella L2; le interazioni a cui l'apprendente prende parte; l'output che questi produce (Gass, Mackey 2007).

Storicamente, gli approcci cognitivo-interazionisti si sviluppano a partire dall'Ipotesi dell'Interazione (*Interaction Hypothesis*) di Michael Long (1981; 1996), che origina a sua volta dagli studi sulle interazioni fra parlanti nativi e non nativi,¹ dai primi studi in Linguistica acquisizionale sulle modalità dialogiche degli apprendenti (Hatch 1978) e dall'ipotesi dell'Input comprensibile di Krashen (*Comprehensible Input Hypothesis*, Krashen 1980, vedi § 2.3.2 per dettagli). Al centro di queste ricerche vi sono, rispettivamente, le attività di negoziazione dell'input attuate dai parlanti nativi per favorire la comprensione di un interlocutore non nativo (Ferguson 1971), l'interazione come possibile contesto di acquisizione di una L2 (Hatch 1978) e la comprensibilità dell'input come fattore fondamentale per 'mettere in moto' l'acquisizione (Krashen 1980).

Secondo Krashen, l'accesso a stimoli comprensibili nella L2 è un prerequisito essenziale per l'acquisizione linguistica. L'input comprensibile viene definito come input situato leggermente al di sopra del livello corrente dell'interlingua² dell'apprendente per grado

1 Sono fondamentali in questo ambito la nozione di *foreigner talk* e gli studi sul suo uso. Il concetto di *foreigner talk* è stato introdotto da Ferguson (1971) e indica la varietà linguistica semplificata che tipicamente un parlante nativo usa per comunicare con parlanti non nativi per facilitare la comprensione e lo scambio comunicativo. Tratti tipici del *foreigner talk* sono un eloquio più lento, l'utilizzo di un lessico di base, le ripetizioni e una morfosintassi semplificata.

2 L'interlingua è un costrutto scientifico che ha ottenuto un indubbio «successo epistemologico» (Pallotti 2017, 394), non solo in seno alla sua disciplina di riferimento – la Linguistica, applicata prima e acquisizionale poi –, ma anche all'interno di altre scienze affini, quali la Sociolinguistica e la Glottodidattica. Secondo la definizione di Selinker (1972, 214), sostanzialmente invariata nel tempo, essa è: «a separate linguistic system based on the observable output that results from a learner's attempted production of TL [target language] norms», ossia un sistema linguistico in divenire dotato di

di complessità - il cosiddetto $i + 1$ (dove i sta per input). Uno stimolo comprensibile e adeguatamente vicino alle competenze dell'apprendente può innescare il processo di acquisizione dato che è per la sua maggior parte cognitivamente accessibile a chi lo riceve, ma al contempo aggiunge un margine di sviluppo potenziale (vedi § 2.3.2).

L'ipotesi dell'Interazione di Long sostiene che le mosse dialogiche che caratterizzano l'interazione aumentano la comprensibilità dell'input, favorendo perciò l'acquisizione della L2. A differenza del modello di Krashen, nell'approccio cognitivo-interazionista l'input comprensibile non è più considerato sufficiente per l'acquisizione: è necessario un input che venga reso più comprensibile durante l'interazione stessa grazie alle sequenze interazionali.

I primi studi condotti fra la metà degli anni Settanta e Ottanta sugli scambi comunicativi in cui partecipavano parlanti nativi e non nativi avevano già mostrato quanto fossero più comuni, in questi contesti, le interruzioni e le riformulazioni rispetto a quanto accadeva nei dialoghi che si svolgevano esclusivamente fra parlanti nativi (Wagner-Gough, Hatch 1975; Long 1980). In particolare, erano frequenti le richieste di chiarimento e di conferma, con le quali uno degli interlocutori vuole assicurarsi di aver compreso un messaggio o chiede una riformulazione di un enunciato iniziale percepito come non chiaro. Sono proprio queste mosse interazionali in cui viene negoziato il significato, messe in atto per risolvere un problema comunicativo e di comprensione del messaggio, a svolgere un ruolo chiave nell'ipotesi interazionista: esse stimolano l'attivazione di alcuni meccanismi cognitivi nell'apprendente (Pica et al. 1987; Gass, Varonis 1994; Gass 1997; Pica 2002), che vedremo in dettaglio nel § 2.1.1.

Vediamo ora, nell'esempio 2.1, una tipica sequenza di negoziazione (in cui PN = parlante nativo e PNN = parlante non nativo):

Esempio 2.1 (da Pica 1987)

PN: did you get high marks? Good grades?

PNN: high marks?

PN: good grades, A's and B's - did you get A in English?

PNN: oh no in English yes ehm B.

In questo esempio la negoziazione è iniziata dal parlante non nativo, che non comprende una parte dell'enunciato del parlante nativo e interrompe così il flusso comunicativo, richiedendo un chiarimento che porta a una modifica dello stimolo iniziale e che si risolve nella comprensione finale e nel proseguimento dello scambio comunicativo.

coerenza interna, di sistematicità e di fragile stabilità, da analizzarsi indipendentemente dalle proprietà della L1 e della L2.

L'input ricevuto in fase iniziale non risultava in altre parole comprensibile per il parlante meno esperto: è la modifica apportata dal parlante nativo a renderlo tale e a favorirne la comprensione finale. Uno stimolo reso comprensibile durante l'interazione è definito input modificato interazionalmente, in contrasto con uno stimolo modificato prima della sua trasmissione, detto input premodificato.

Fra i processi cognitivi in gioco tra la ricezione dell'input e l'acquisizione assumono un ruolo centrale il *noticing* e la produzione di output da parte dell'apprendente. La partecipazione dell'output ai processi di apprendimento linguistico è stata messa in evidenza da Merrill Swain nella sua Ipotesi dell'Output Comprensibile (*Comprehensible Output Hypothesis*, Swain 1985). Secondo Swain, lo sviluppo delle competenze linguistiche è fortemente determinato dalla possibilità che gli apprendenti hanno di produrre output: usare attivamente la L2 permette infatti di spostarsi da un livello puramente semantico di elaborazione della lingua a un livello sintattico, poiché è in questa fase che il parlante è costretto a formulare frasi e a collocare il lessico in sequenze precise. Facendo ciò, l'apprendente è spinto a riflettere sulla L2, a formulare ipotesi sulla sua struttura e ad accorgersi al contempo di eventuali problematiche o lacune della sua interlingua: questi processi possono favorire il *noticing* di tratti della L2 non ancora (completamente) acquisiti, o del gap che intercorre fra l'interlingua e le regole della L2 (Schmidt 1995, vedi § 1.6).

Alla luce dei contributi di Schmidt e Swain, Long ha elaborato una versione aggiornata dell'Ipotesi dell'Interazione (Long 1996), che fornisce una visione più comprensiva del ruolo chiave della negoziazione del significato durante l'interazione:

negotiation for meaning, and especially negotiation that triggers interactional adjustments by the native speaker or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways. (Long 1996, 451)

In modo simile, Gass elabora un modello integrato per riassume tutta la complessità del processo di acquisizione di una L2 (Gass 1997; Gass, Selinker 2008), comprendendo anche le componenti affettive, motivazionali e legate al contesto di apprendimento [fig. 1]. Il modello mostra il procedimento secondo il quale alcune componenti dell'input possono essere integrate nella memoria a lungo termine e successivamente nell'interlingua dell'apprendente. Gass sottolinea la propedeuticità degli stadi del modello ma la non causalità fra stadi successivi, proprio come conseguenza dell'interazione con variabili affettive ed esterne. Ad esempio, se l'input non viene prima compreso non può avvenire la sua interiorizzazione; al tempo stesso,

2 • La focalizzazione sulla forma: quadri teorici acquisizionali e glottodidattici

però, la comprensione dell'input non è condizione di per sé sufficiente a garantirne la successiva interiorizzazione.

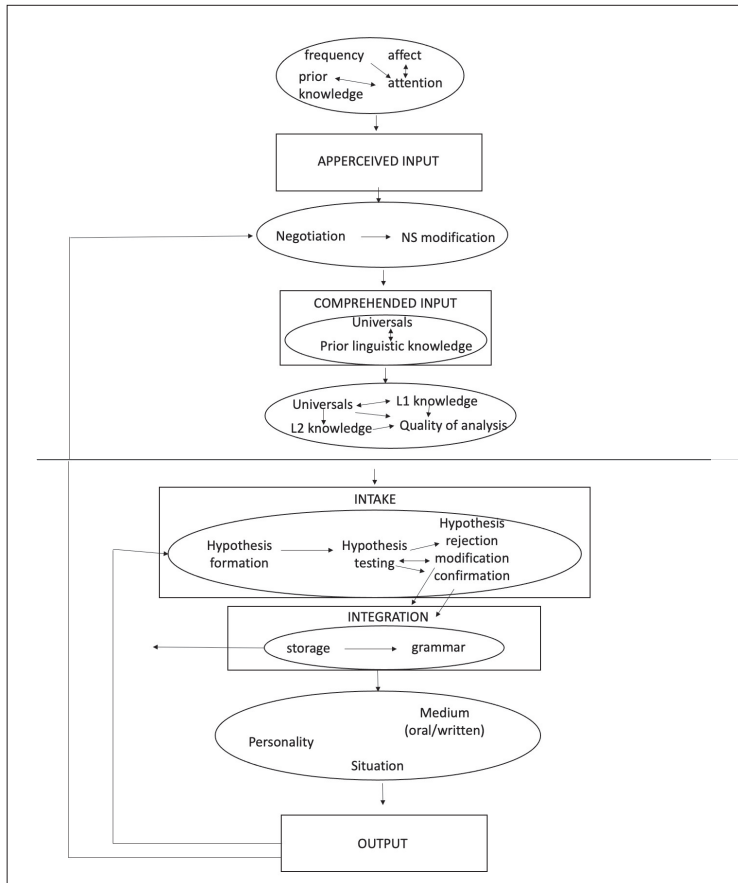


Figura 1 Il modello integrato di Gass dell'acquisizione linguistica

Le ipotesi sopra citate rimangono attuali nel filone cognitivo-interazionista: numerosi studi empirici hanno accertato il ruolo fondamentale dell'interazione nel facilitare l'acquisizione della L2, arrivando a sostenere che vi è «una relazione robusta fra interazione e apprendimento» (Gass, Mackey 2007, 176).³

La duplice etichetta 'cognitivo-interazionista' si può riassumere perciò come segue: l'aspetto cognitivo si concentra sul modo in cui la mente recepisce, analizza ed elabora le informazioni linguistiche;

³ Per una rassegna degli studi, si vedano Mackey et al. 2013; Kim 2017.

sono costrutti chiave, qui, l'input - in particolare l'input comprensibile -, l'attenzione selettiva, il *noticing* e la memoria a lungo termine.

La dimensione interazionista pone invece l'accento sulle relazioni sociali come aspetto fondamentale dell'apprendimento di una L2. L'idea è che l'interazione con parlanti nativi o altri apprendenti faciliti il processo di acquisizione, favorendo la comprensione del messaggio in co(n)testo e i processi di negoziazione del significato quando si verificano *impasse* comunicativi.

2.1.1 L'interazione e la negoziazione per costruire il significato

Le mosse interattive più significative per l'apprendimento di una L2 sono gli aggiustamenti del messaggio durante uno scambio comunicativo che avviene fra parlanti nativi e non nativi o fra parlanti non nativi con diversi livelli di competenza nella L2. Quando si verifica un problema di comprensione che impedisce di portare a termine la comunicazione viene messa in atto la negoziazione della forma; essa può essere iniziata dal parlante nativo (o a livello più alto di competenza) oppure dal parlante non nativo (o a livello inferiore di competenza), che segnalano l'impasse comunicativa tipicamente tramite una richiesta di chiarimento, di conferma o di riformulazione. Una sequenza di negoziazione si articola nelle cosiddette mosse negoziali (Andorno et al. 2017, 115) che includono: un trigger, ovvero l'enunciato che contiene il problema e attiva la negoziazione stessa; un segnale, attraverso cui l'interlocutore segnala la presenza di un problema che impedisce la comunicazione/comprendimento; una reazione da parte del primo parlante, che interviene sull'enunciato problematico modificandolo per garantirne la comprensione.

Troviamo esempi di sequenze di negoziazione del significato fra parlanti nativi (PN) e non nativi (PNN) di inglese e di italiano in 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5:

Esempio 2.2 (da Pica 1988, 47)

PNN: and they have the chwach there.

PN: the what?

PNN: the chwach - I know someone that -

PN: what does it mean?

PNN: like uhm like American people they always go there every Sunday.

PN: yes?

PNN: you know - every morning that there pr - that - the American people get dressed up to go to um chwach

PN: oh to church - I see.

Esempio 2.3 (da Pica 1992, 225)

PN: with a small pat of butter on it and above the plate.
 PNN: hm hmm ... what is buvdaplate?
 PN: above.
 PNN: above the plate.
 PN: yeah.

Esempio 2.4 (raccolto dagli Autori)

PNN: sì tu solele?
 PN: io solele?
 PNN: sì tu due solele,
 PN: ah sorelle no no non siamo sorelle.

Esempio 2.5 (raccolto dagli Autori)

PN: e hanno sistemato, ristrutturato tutto.
 PNN: ristu-?
 PN: hanno aggiustato, messo a posto tutta la casa.
 PNN: ah.

In 2.2 e 2.4 la negoziazione è iniziata dal parlante nativo, che non comprende un elemento linguistico prodotto dal parlante non nativo (rispettivamente *chwach* e *solele*, i trigger). In 2.2 il parlante nativo reagisce con due richieste di chiarimento («the what? what does it mean?»). Questi due segnali di mancata comprensione spingono l'interlocutore non nativo a rielaborare il messaggio, producendo sequenze esplicative più complesse. Al contempo, il parlante non nativo può rendersi conto del problema nel suo output, in questo caso legato alla pronuncia. Anche in 2.4 vediamo che, a seguito della richiesta di chiarimento, l'interattante meno competente riesce ad aggiungere maggiori elementi nell'enunciato successivo, favorendo così il superamento dell'*impasse* comunicativa iniziale.

In 2.3 e 2.5, la negoziazione è invece iniziata dal parlante non nativo, che non comprende il messaggio prodotto dalla sua controparte nativa a causa della mancata segmentazione dell'input (*buvdaplate*) o per la presenza di un elemento lessicale non noto (ristrutturato). Tramite l'uso del solo segmento iniziale *above*, in 2.3 il parlante nativo favorisce la segmentazione corretta e l'identificazione di tutte le componenti del sintagma («above the plate»). In modo simile, in 2.5 vengono utilizzati un sinonimo e una riformulazione esplicative per garantire la comprensione del messaggio.

Come abbiamo visto negli esempi precedenti, i segnali che danno il la a una negoziazione comprendono tipicamente richieste di chiarimento e controlli di conferma. Altre mosse negoziali in questa fase

sono i controlli della comprensione altrui (da parte del parlante più competente, per esempio «è chiaro? Ok?») e le ripetizioni proprie e altrui, come nell'esempio 2.6, in cui il parlante nativo riformula l'enunciato dopo che l'interlocutore non nativo manifesta una mancata comprensione:

Esempio 2.6 (da Andorno et al. 2017, 258)

PN: e non riesci a dormire?

PNN: -

PN: non puoi dormire?

PNN: mah, non non bene.

2.1.2 Dalla costruzione interattiva del significato alla focalizzazione sulla forma

Secondo Michael Long (1996), la negoziazione del significato facilita l'acquisizione di una L2 perché stimola i processi di attenzione selettiva e di *noticing* (vedi § 1.5). Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, le sequenze di negoziazione prevedono diverse fasi successive, scaturite però da un segnale che mette in luce la presenza di un problema di comprensione. È proprio questo segnale che può attirare l'attenzione selettiva del parlante sull'aspetto problematico, e di conseguenza elicitare una riparazione per ristabilire la comprensione. Negli esempi da 2.2 a 2.6 visti nel paragrafo precedente, i segnali contengono delle interrogative parziali a *narrow focus* e segmentano il messaggio dell'interlocutore, in modo tale da circoscrivere l'attenzione sullo specifico elemento linguistico che inficia il fluire comunicativo. In altre parole, queste strategie rendono in qualche modo saliente l'elemento problematico all'interno dell'interazione e contribuiscono a spostare momentaneamente l'attenzione dell'interlocutore su di esso, favorendone così l'identificazione e un'eventuale riformulazione più appropriata. Questo spostamento momentaneo dell'attenzione verso una forma del messaggio linguistico durante un'attività comunicativa, attività il cui scopo principale è veicolare contenuti, viene denominato focalizzazione sulla forma (Long 1996; Long, Robinson 1998; Doughty, Williams 1998). Il termine 'forma' si riferisce all'insieme dei *realia* linguistici che possono essere percepiti, includendo non solo aspetti morfosintattici ma anche tratti fonologici, lessicali e pragmlinguistici e il loro abbinamento a un uso e una funzione specifica nella L2.

Consideriamo ora gli esempi seguenti:

Esempio 2.7 (da Pica 1987)

PNN: I don't like because the people from that country - the mens and the womens - the men they think too much.
 PN: I've heard others say that also.
 PNN: my country say the people from there the many many times all time they say they are the last aysti in the Sahara.
 PN: the last aysti? Aysti?
 PNN: they say maybe another word.in the Sahara understand?
 PN: I understand Sahara, but I don't understand aysti.
 PNN: they say I am.
 PN: Right I am the last.
 PNN: the last aysti in the Sahara.
 PN: but what's aysti?
 PNN: is too hot in the Sahara there are no water.
 PN: no no but they're the last aysti?
 PNN: ays:ti.
 PN: iced tea! I see.
 PNN: or the or the the last very cold coke.
 PN: all right I see.

Esempio 2.8 (raccolto dagli Autori)

PNN: e sono stanchissima perché ho pintato tutto il weekend.
 PN: sì, hai pitturato tutto il weekend?
 PNN: eh sì sì ho pitturato, pitturato, scusa.

Nell'esempio 2.7, dopo la segnalazione del problema comunicativo da parte del parlante nativo, i due interattanti collaborano negoziando il significato per raggiungere la comprensione. L'elemento problematico *aysti* viene evidenziato dal parlante non nativo tramite una serie di domande a focus sempre più ristretto, che mettono perciò in evidenza la causa della mancata comprensione e la forma non target fino a elicitarne la riformulazione da parte del parlante non nativo con una modifica della struttura fonologica (*ays:ti*). La negoziazione ha perciò momentaneamente e incidentalmente spostato l'attenzione del parlante su un aspetto fonologico. Anche in 2.8, l'accento viene posto su una forma non target, questa volta di natura morfo-lessicale (il participio 'pintato'), quando il parlante nativo ripete la sola parte problematica dell'enunciato. L'attenzione mirata porta il parlante non nativo ad 'accogliere' la forma standard 'pitturato' e reintegrarla nel suo discorso.

Segnalando la presenza di un problema, la negoziazione del significato è di particolare importanza in quanto offre al parlante evidenze negative, oltre che positive, nella L2. Mentre le evidenze positive sono esempi di input effettivamente in uso nella L2, ovvero ciò

che si può fare in quella lingua, le evidenze negative indicano ciò che non si può dire nella L2 perché non è corretto o appropriato (Bruton 2000). Sono proprio queste evidenze negative a promuovere i fenomeni di *noticing*, spingendo l'apprendente a notare un'area problematica nella sua interlingua e un divario fra quanto ha prodotto e quanto è invece appropriato (il cosiddetto fenomeno di *noticing the gap*, cf. Gass 2003). Come abbiamo già sottolineato nel § 1, non è possibile stabilire una relazione diretta fra i processi di *noticing* di un elemento linguistico e l'apprendimento; tuttavia, diversi studi nel filone cognitivo-interazionista hanno mostrato che spesso gli *item* che sono stati oggetto di una sequenza di negoziazione sono stati successivamente riutilizzati dagli apprendenti, suggerendo una loro permanenza nella memoria a lungo termine dell'apprendente (Gass, Varonis 1994). L'impatto della negoziazione sul *noticing* e sull'analisi dell'input è legato al tipo di costrutto che viene negoziato e alla sua difficoltà acquisizionale, così come al tipo di modifica interazionale messa in atto. Alcuni tratti linguistici possono risultare più facilmente integrabili nell'interlingua se il livello di competenza dell'apprendente è sufficientemente alto e se le strutture hanno un basso livello di complessità intrinseca: le sequenze negoziali esaminate in alcuni studi (cf., *inter alia*, Sato 1990) hanno portato più facilmente all'interiorizzazione di elementi lessicali ritenuti fondamentali nello scambio comunicativo rispetto a strutture sintattiche che non risultavano essenziali per veicolare il messaggio, come ad esempio le marche morfosintattiche temporali.

Come abbiamo potuto osservare negli esempi precedenti, sono diversi i tipi di segnali che un parlante usa per iniziare una sequenza di negoziazione. Tipicamente, troviamo le richieste di chiarimento («the what?» in 2.2; «but what's aysti?» in 2.7) e i controlli di conferma («the last aysti? Aysti?» in 2.7 e «hai pitturato tutto il weekend?» in 2.8). Mentre le richieste di chiarimento tendono a elicitare una riformulazione da parte dell'interlocutore, i controlli di conferma danno esito, nella maggior parte dei casi, a risposte polarizzate 'sì/no'. Saranno quindi le prime ad essere tendenzialmente associate a una maggiore probabilità di *noticing*, in quanto richiedono più coinvolgimento da parte del ricevente e implicano un grado maggiore di rielaborazione del messaggio e delle forme linguistiche problematiche.

In parallelo, l'attenzione dell'interlocutore può essere catalizzata su un dato elemento rendendolo più saliente nel flusso comunicativo tramite strategie fonologiche e prosodiche, come l'intonazione o strategie sintattiche di dislocazione e segmentazione del messaggio. Per esempio, un parlante può usare l'intonazione e un volume più alto per porre l'accento su un dato elemento problematico prodotto dall'interlocutore. Nell'esempio 2.9 vediamo come l'interlocutore A divide la domanda iniziale in due parti per facilitarne la comprensione: in

questo modo l'attenzione viene attratta sulla parte di informazione rilevante e non compresa, ovvero quando - *when* - va a Santa Monica.

Esempio 2.9 (da Long 1996, 420)

A: When do you go to the, uh, Santa Monica? ...You say you go fishing in Santa Monica, right?

B: Yeah.

A: When?

Nell'interazione, la negoziazione di significato è sede privilegiata di episodi di focalizzazione sulla forma, che si verificano in maniera occasionale, senza un'interruzione cospicua della comunicazione: una volta risolto il problema linguistico la comprensione si ristabilisce e gli interattanti tornano al contenuto del messaggio. La forma linguistica può essere focalizzata anche in contesti d'uso linguistico non interattivi, compatibilmente con altri approcci all'acquisizione linguistica denominati *usage-based*. Questi ultimi, in linea con la prospettiva interazionista, riconoscono, nell'apprendimento, un ruolo fondamentale all'input e all'uso della L2, ritenuto il reale *locus* di costruzione del sistema interlinguistico. Negli approcci *usage-based*, però, il fulcro dell'attenzione è posto primariamente su uno stimolo linguistico non modificato e sulle caratteristiche che ne condizionano l'apprendimento, come vedremo in dettaglio nel paragrafo successivo.

2.2 Gli approcci *usage-based* all'acquisizione delle lingue straniere

Gli approcci che pongono particolare enfasi sulle caratteristiche e sulla strutturazione dell'input, nonché sulla sua elaborazione cognitiva, sono gli approcci *usage-based*, anche denominati emergentisti o connessionisti (Ellis 2003; 2012).

Gli approcci *usage-based* si affermano nei primi anni Duemila, inizialmente con riferimento all'acquisizione della L1 (Tomasello 2003), per poi estendersi alla L2 (Ellis 2003; Bybee 2008). Come suggerisce il nome, un approccio *usage-based* è basato sull'assunto che la lingua sia appresa attraverso l'uso e l'esperienza, e che siano proprio il suo uso e la sua esperienza a determinare e a plasmare la sua acquisizione: il linguaggio, secondo questa prospettiva, ha natura prominentemente sociale e comunicativa (Ellis 2002; 2012; Ellis, Wulff 2020). In altre parole, la conoscenza stessa della lingua deriva dal suo uso in un contesto sociale, che è per natura ricco di stimoli comunicativi (Ellis, Larsen-Freeman 2006).

Secondo questa prospettiva, l'apprendimento della L2 avviene in maniera induttiva e associativa a partire dall'input, da cui vengono estratte regolarità di uso che permettono all'apprendente di creare connessioni fra le forme linguistiche, il loro significato e/o le loro funzioni. Tali connessioni emergono, nella mente di chi impara, grazie all'esposizione e all'uso contestuale della L2, secondo un processo induttivo e *bottom-up*; in questo senso, l'apprendimento di una lingua si basa sugli stessi meccanismi cognitivi che guidano ogni altro tipo di apprendimento⁴ (Ellis, Wulff 2020).

Il meccanismo associativo di apprendimento parte da esempi di uso linguistico, e più è sistematica la corrispondenza fra una forma linguistica e una determinata funzione, più è facile e rapido il processo di apprendimento; un esempio possono essere i morfemi *-ed* e *-s* in inglese: mentre il primo è primariamente associato all'espressione del tempo passato, il secondo può assolvere a diverse funzioni (plurale, genitivo e possesso, flessione verbale). Di conseguenza, l'abbinamento della forma alla funzione specifica richiede più tempo e ha una maggiore dipendenza dal contesto: l'apprendente deve dapprima comprendere la polifunzionalità del morfema *-s* e successivamente abbinarlo alle sue funzioni contestuali specifiche, estraendo le regolarità che man mano ne rafforzeranno l'abbinamento alle sue funzioni più appropriate.

Come sottolineato in precedenza, il processo di astrazione e acquisizione avviene in maniera graduale: mentre negli stadi iniziali di apprendimento vengono elaborate parole isolate, la portata delle generalizzazioni si estende progressivamente, arrivando a interessare dapprima un numero più limitato di strutture e contesti (*low-scope patterns*), per poi estendersi a generalizzazioni più complesse e di respiro più ampio. Lo schema seguente riassume questo processo in tre fasi (Ellis 2003):

parola isolata > estrazione di regolarità e generalizzazione solo ad alcuni contesti > generalizzazione a tutti contesti target nella L2

Per il buon funzionamento di questo meccanismo associativo, giocano un ruolo chiave la frequenza e la salienza dell'input – e di specifiche costruzioni al suo interno; più una determinata costruzione è frequente nell'input, più probabile sarà la sua memorizzazione e più probabile sarà la sua automatizzazione nell'uso della L2 (Ellis 2003; 2018). Anche la salienza può avere un ruolo determinante, poiché la maggiore rilevanza di un elemento linguistico nell'input, in particolare in abbinamento alla sua funzione, può favorirne

⁴ Questa visione del processo di acquisizione si contrappone alla prospettiva generativista più conservativa e innatista, secondo la quale la competenza muove da principi innati e astratti, (cf. Ortega 2013 per una discussione sui due approcci acquisizionali).

l'acquisizione (DeKeyser 2005; vedi § 2.2.1). È perciò l'esperienza della lingua che farà emergere la struttura linguistica, o le costruzioni, nell'interlingua dell'apprendente.

2.2.1 Frequenza e salienza come modulatori dell'emergenza delle strutture

La frequenza è uno dei fenomeni che maggiormente caratterizza gli approcci *usage-based* all'acquisizione: torna, qui, ad avere rilevanza la già citata distinzione fra *token e type frequency*. Come è stato osservato nel capitolo 1, la prima è relativa a elementi linguistici isolati e riguarda prevalentemente il livello lessicale; in questo caso, gli abbinamenti forma-funzione sono tendenzialmente più univoci e meno complessi. La *type frequency*, invece, implica un livello maggiore di astrazione, poiché l'apprendente deve saper raggruppare e abbinare diverse forme a una categoria e funzione comune. Un esempio di frequenza di *token* può essere la costruzione isolata *isn't it?* in inglese e tutte le sue occorrenze in questa forma. Un esempio di frequenza di *type* è invece l'occorrenza delle *question tags* (in italiano, domande-coda) come costruzione specifica, in tutte le loro possibili varianti (es. *Isn't it? Aren't you? Should I?*, etc.) e, a un livello di astrazione ancora più alto, le loro tipiche funzioni pragmatiche. L'apprendente avrà bisogno di un livello maggiore di astrazione per associare le forme a un'unica costruzione, che prevede forme variabili per soggetto, ausiliare e polarità e che assolve a funzioni specifiche e diverse (es. diminuzione della forza assertiva di un enunciato, allineamento con l'interlocutore, etc., cf. Leone 2023, 59 ss.).

La percepibilità è un'altra caratteristica dell'input che può favorirne l'elaborazione. Come abbiamo visto nel § 1.2, essa è la facilità di discriminazione di un elemento nell'input, che può dipendere dalla lunghezza di una parola o costruzione, dalla sua struttura sillabica e/o dalla sua chiarezza di articolazione (Goldschneider, DeKeyser 2001; DeKeyser 2005). Uno stimolo più facile da percepire è tendenzialmente più facile da notare all'interno dell'input.

Mentre la percepibilità è un aspetto intrinseco della lingua, e può determinare la facilità generale di apprendimento di determinate costruzioni rispetto ad altre, la salienza è contestuale e varia in base al modo in cui l'input è trasmesso e alle caratteristiche cognitive dell'apprendente che lo riceve (Goldschneider, DeKeyser 2001; Gass et al. 2018). Gli approcci *usage-based* sottolineano come la salienza, che determina la facilità di apprendimento di alcune costruzioni rispetto ad altre, sia legata a tre fenomeni: la salienza psicofisica, la probabilità delle associazioni forma-significato e la *learned attention*, un tipo di attenzione selettiva acquisita (Ellis 2018, 25).

Per salienza psicofisica si intende quanto abbiamo denominato salienza percettiva nel § 1.2: un elemento linguistico spicca perché è in contrasto con il co(n)testo circostante e interagisce così con la dimensione percettiva del ricevente. Maggiore è la salienza psicofisica di una costruzione, più probabile sarà notarla e di conseguenza più facile sarà apprenderla. Anche la predicibilità di un significato o di una funzione sulla base di una data forma linguistica condiziona l'apprendibilità di una costruzione: più forte sarà il grado di associazione fra una forma e una funzione specifica, meno complesso sarà apprenderla. Infine, l'attenzione selettiva acquisita è un tipo di attenzione che si attiva sulla base delle conoscenze pregresse degli apprendenti e che li spinge a focalizzarsi su determinati elementi linguistici e 'indizi' nel processo di astrazione rispetto ad altri. Nick Ellis (2018, 28-9) cita l'esempio del morfema temporale *-ed* in inglese: sulla base della L1 o di altre L2 conosciute, un apprendente sa che nella lingua straniera troverà spesso degli indizi lessicali affidabili per l'espressione della temporalità, ad esempio un avverbio temporale come *yesterday* per riferirsi al tempo passato. Questo indizio affidabile risulterà prominente per l'apprendente, che lo considererà un predittore forte dell'espressione del tempo passato in inglese e assocerà quindi l'avverbio temporale all'espressione della deissi temporale passata. Tuttavia, la salienza di questo indizio può bloccare la focalizzazione di altri funtori concomitanti ma meno salienti, come ad esempio il morfema flessivo verbale *-ed*, in particolar modo per apprendenti che provengono da L1 con scarsa morfologia verbale. Venendo in qualche modo 'oscurato' dalla prominenza avverbiale, questo morfema meno saliente risulterà più difficile da apprendere (il cosiddetto fenomeno del *blocking* menzionato nel § 1.3.2.1). Come abbiamo visto, se abbiamo consolidato una coppia stimolo-risposta, ovvero abbiamo imparato che a uno stimolo A corrisponde un determinato effetto X, sarà difficile apprendere che allo stesso stimolo A può corrispondere anche un altro effetto (Y) o un effetto parzialmente nuovo (Y + X; George, Kruschke 2012). Un esempio affine è la marca del plurale in italiano in presenza di numerali o quantificatori nelle fasi iniziali di apprendimento (Valentini 2016). Poiché la pluralità è espressa dai quantificatori, la marca nominale risulta ridondante e inizialmente tenderà a essere omessa (per esempio, «mia due sorela» al posto di «le mie due sorelle», Chini, Ferraris 2003, 51-2).

Le riflessioni sull'apprendibilità elaborate nei modelli *usage-based* sono in linea con altri approcci di stampo cognitivo e psicolinguistico, come ad esempio il Modello della competizione di MacWhinney e Bates (1999) e la teoria della Processazione dell'input di VanPatten (1996), che pongono molta enfasi sulla fase di elaborazione degli stimoli ricevuti dal sistema cognitivo dell'apprendente. Secondo questi approcci, durante l'elaborazione e la decodifica della L2 chi impara utilizza degli indizi derivanti dalla sua esperienza con la L2 e con le

altre lingue che conosce. Gli aspetti linguistici a cui farà più riferimento sono di tipo lessicale, in particolare quando entrano in gioco più indizi ridondanti per esprimere una stessa funzione (come l'avverbio rispetto al morfema flessivo visto poco sopra).

2.2.2 La focalizzazione sulla forma alla luce degli approcci *usage-based*

La prospettiva *usage-based* fa suo l'assunto che buona parte dell'apprendimento di una L2 avviene in maniera incidentale a partire dall'uso, e che gli apprendenti sviluppano la loro interlingua sulla base delle generalizzazioni forma-funzione che progressivamente mettono in atto (Ellis, Wulff 2020). Il concetto di uso è da intendersi in maniera ampia: esso comprende sia la produzione orale sia quella scritta; la comunicazione digitata e mediata dal computer; la ricezione sia dialogica sia monodirezionale; la fruizione di materiali multimediali e ibridi, come chat, social network etc. Si 'usa' una lingua, in questa prospettiva, non solo quando si parla o si interagisce ma anche quando si fruisce passivamente di essa. Un caso emblematico e sicuramente molto frequente è l'esposizione a input audiovisivo. Grazie alla diffusione di numerose piattaforme di streaming online, è sempre più comune l'abitudine di accedere a contenuti audiovisivi in lingua straniera, avvalendosi eventualmente di sottotitoli come ausilio alla comprensione. In questi contesti, quale che sia l'obiettivo di chi si espone all'input nella L2 (rinforzo all'apprendimento linguistico o semplice svago), è inevitabile una concentrazione prevalente sul contenuto del testo, come conseguenza dei meccanismi di immersione che si attivano durante la fruizione audiovisiva (Pavesi, Ghia 2020). Tuttavia, anche durante queste attività, in cui l'attenzione non è allocata sulla lingua e sulle sue caratteristiche, e che hanno prevalente carattere informale, si possono verificare episodi spontanei di focalizzazione sulla forma: l'ascoltatore/osservatore può soffermarsi a esaminare una determinata parola di cui non conosce il significato, o indugiare su una costruzione morfosintattica che percepisce come importante per la comprensione ma che è a lui ancora sconosciuta.

Un altro contesto in cui sono sovente rilevati fenomeni spontanei di focalizzazione sulla forma è quello scolastico, in particolar modo quando bambini non madrelingua imparano la L2 tramite l'interazione con i loro coetanei. A questo proposito, in un lavoro del 1997 Gabriele Pallotti osserva episodi di ripetizione ecolalica di parti dell'input da parte di allievi non neurodivergenti.

Queste ripetizioni si manifestano in diverse forme e possono variare in termini di quantità di input ripetuto e della sua eventuale integrazione in enunciati più complessi. L'esempio 2.10 mostra un caso

di semplice ripetizione di un nuovo elemento lessicale, 'rosa', da parte di Fatma, una bambina che sta apprendendo l'italiano come L2:

Esempio 2.10 (da Pallotti 1997, 3)

Insegnante: che colore lo facciamo, verde, rosa, giallo.
 Fatma (apprendente): sì.
 Insegnante: rosa?
 Fatma: ro-
 Insegnante: rosa? che colore è questo? rosa.
 Fatma: ro-sa, rosa.

Fatma, una volta identificato l'elemento target, lo ripete in una sequenza di rinforzo auto-guidato della forma in questione. Anche se sta partecipando a un'interazione, la produzione della forma 'rosa' nella sequenza non ha uno scopo comunicativo, ma è diretta dall'apprendente a sé stessa.

In altre situazioni esemplificate nello stesso studio, Fatma inserisce la forma ripetuta in contesti più complessi, praticandone l'uso nella L2 ('tutta', nell'es. 2.11) o attivando ed esercitando stringhe memorizzate in precedenza (es. 2.12, in cui è nuovamente assente la componente interattiva).

Esempio 2.11 (da Pallotti 1997, 5-6)

Bambino 1: [...] tutta così. Così, guarda.
 Fatma: guarda io ke mangiare tutta.
 (B1 guarda Fatma)
 (Fatma mangia)
 Fatma: mangiare io tutta.
 Fatma: guarda io ke mangia la tutta.

Esempio 2.12 (da Pallotti 1997, 5-6)

Fatma: dui l'acqua... Dui... Cinque... Nove... Sette.

In questi esempi, Fatma inizia l'episodio di focalizzazione ed esercita spontaneamente l'uso della L2. In particolare, l'attenzione alla forma nell'esempio 2.11 la porta a sperimentare un uso più generalizzato di 'mangiare tutto', anche combinandolo sintatticamente in diversi modi.

Le focalizzazioni spontanee possono essere aiutate da accorgimenti pedagogici (vedi § 3.3 per una loro disamina) che incrementano più o meno direttamente la frequenza e la salienza di quei tratti dell'input che si dimostrano più ardui da apprendere; la morfologia, data la sua scarsa salienza in generale e la sua frequente ridondanza (Klein, Perdue 1997) è, per esempio, uno dei tratti che, secondo gli

approcci *usage-based*, necessita di maggior aiuto alla focalizzazione.⁵ Per questo motivo, aiutare gli apprendenti a indirizzare l'attenzione selettiva sui funtori morfologici di una L2 per esprimere determinate funzioni assume un'importanza cruciale, proprio perché tali funtori risulterebbero altrimenti molto complessi da notare, da interiorizzare e da automatizzare (Simoens et al. 2018).

2.3 La focalizzazione sulla forma in Glottodidattica

La pratica cognitiva della focalizzazione sulla forma permette di prendere momentaneamente le distanze dal fluire dell'uso di una L2 e di sottoporre a uno scrutinio cognitivo più profondo quei tratti che si rivelano particolarmente complessi per l'apprendente o che si manifestano con particolare prominenza al suo sistema cognitivo; in altri casi, tale pratica è attivata con maggiore agentività da chi sta imparando una L2: viene focalizzato un determinato aspetto linguistico perché ritenuto importante per il percorso d'apprendimento o per necessità comunicative contingenti.

L'attenzione selettiva viene veicolata per un breve lasso di tempo verso le forme da focalizzare, dirottando su di esse il *focus* cognitivo e lasciando brevemente in secondo piano il messaggio dell'evento semiotico/comunicativo in cui sono comparse. Subito dopo, queste stesse forme vengono trasportate, tramite prassi interattive e/o mnemoniche come la ripetizione fra sé e sé (vedi § 2.2.2), alla memoria di lavoro (vedi § 1.4), dove vengono mantenute attive per poi, eventualmente, essere rielaborate mentalmente o condivise con altri interattanti.

Le componenti dell'input che necessitano di maggiore focalizzazione sono strutture ad alta complessità intrinseca (Housen, Simoens 2016, vedi § 2), dunque di scarsa salienza percettiva, di scarsa frequenza o con mappature forme/funzioni non chiare (cf. Pallotti 2015; Housen et al. 2019); per essere processate dal nostro sistema cognitivo, queste strutture richiedono più sforzo mentale e dunque gli apprendenti hanno maggior necessità di focalizzarle - o di essere aiutati a farlo -, per isolarle e per renderle oggetto di analisi.

Nato da studi cognitivo-interazionisti, dunque apparentemente privi di ricadute pedagogiche, il costrutto psicolinguistico della focalizzazione sulla forma si è ritagliato, nell'ultimo quarantennio, uno spazio importante all'interno dell'agenda di ricerca della Glottodidattica. Per meglio capire come la scienza dell'educazione linguistica abbia integrato e adattato tale costrutto, nel prosieguo del capitolo

⁵ Cf. le osservazioni in Schmidt 1983; in Schmidt, Frota 1986 sulle difficoltà nell'apprendimento di questo aspetto linguistico.

tenteremo di ‘storicizzare’ l’entrata della focalizzazione sulla forma nel discorso teorico/pratico della Glottodidattica: avere chiara l’evoluzione diacronica di una proposta educativa è utile, secondo vari autori (Porcelli 1994; Mytchell, Myles 2004), per apprezzarne l’eventuale solidità scientifica, riuscendo così a distinguerla da indicazioni metodologiche poggiate, invece, su esclusive basi ideologico/esperienziali.

2.3.1 Oscillazioni e compresenze

Rappresentare la storia della Glottodidattica⁶ come una linea retta su cui si avvicinano, di volta in volta, nuove proposte a pratiche obsolescenti sarebbe probabilmente un errore. Appare infatti più opportuno concettualizzare l’evoluzione del *Language Teaching* come uno spazio teorico/pratico in cui, in ogni epoca storica presa in esame, osserviamo oscillazioni e compresenze di due orientamenti opposti: uno che vede lo studio della lingua come una pratica analogica, costituita da prassi imitative, mnemoniche e ripetitive, e un altro che mette al centro dell’apprendimento l’analisi attiva del sistema linguistico, il suo uso e l’esperienza che il discente ne può fare. Il «pendolo glottodidattico»⁷ ha, lungo l’arco della storia della disciplina, oscillato costantemente fra questi due poli pedagogici, alle volte così tanto rapidamente che le due prospettive, apparentemente inconciliabili, hanno finito poi, nei fatti, per coesistere. Si pensi, ad esempio, all’insegnamento ‘tradizionale’ delle lingue, ovvero quello formalistico tipico di una certa tradizione scolastica ritenuta piuttosto vetusta che però, alla luce dei fatti, non è mai realmente tramontato (Balboni 2015, 19; Balboni, Daloiso 2011) e che coesiste pacificamente sui banchi delle nostre scuole con metodologie attuali a forte spinta comunicativa, come il *Content Language Integrated Learning* o il *Task Based Language Teaching* (Della Putta, Sordella 2022a; Nuzzo, Grassi 2016, 100 ss.; vedi § 3.2).

Volgendo ora brevemente lo sguardo al passato, notiamo che già nella Roma repubblicana e nella sua prima fase imperiale si possono rinvenire tali oscillazioni e compresenze. Il greco era lingua sia

⁶ Non possiamo, qui, che limitarci a tratteggiare una parte della storia della Glottodidattica; circoscriveremo il discorso alla didattica della grammatica, ma il tema sarebbe molto più ampio. Rimandiamo, fra gli altri, a Mezzadri 2017; Musumeci 2009; Ricucci 2014; Balboni 2015 (cap. 2) per una visione diacronica della disciplina.

⁷ L’immagine rimanda alla metafora dello *swinging of the pendulum*, proposta da Marianne Celce-Murcia negli anni Settanta del secolo scorso (cf. Celce-Murcia 1980): l’avvicinarsi delle diverse proposte metodologiche, che alternativamente proponevano una minore o maggiore attenzione alla grammatica, richiama appunto il pendolo, che muove da un estremo all’altro del suo spazio di oscillazione.

di cultura sia di comunicazione quotidiana⁸ e i *pueri* romani lo imparavano a usare grazie al contatto diretto con un madrelingua, obbligato (se schiavo) o incaricato (se maestro) di diffondere la conoscenza della lingua di Atene fra i giovani romani. Al contempo, nelle *grammatici scholae* il *Grammaticus* insegnava agli adolescenti le basi della retorica e della grammatica (greca e latina) in modo formale, seguendo l'impronta teorica degli studi di Dionisio Trace. Dai diciassette fino ai vent'anni, i romani approfondivano lo studio della retorica che i più abili potevano raffinare, per quanto riguarda la lingua greca, ad Atene. L'orientamento esperienziale e comunicativo conviveva, nella Roma repubblicana e nella prima Roma imperiale, con quello mnemonico e formale perché il greco era lingua necessaria alla comunicazione quotidiana ma, anche, patrimonio culturale, che si doveva apprendere puntigliosamente affinché diventasse un raffinato strumento retorico (Ricucci 2014, cap. 1; Musumeci 2009).

Nella Roma tardo imperiale il greco perse via via la dimensione di uso quotidiano e rimase solo lingua di cultura: il pendolo, in questo caso, oscillò drasticamente verso il polo analogico e mnemonico e l'idea di far imparare questa lingua tramite il contatto diretto con un parlante nativo svanì. Agostino di Ippona descrisse molto bene in vari punti (Libro primo, 9.14, 14.23) de *Le Confessioni*⁹ (398 d.C.) l'angoscia e la frustrazione che provava quando era obbligato a studiare formalmente il greco.

Se nel Medioevo e nel Rinascimento lo studio del latino avveniva in maniera molto simile a quello del greco della Roma repubblicana e primo imperiale, ovvero in maniera sia diretta, grazie al suo uso quotidiano, sia formale nelle scuole del tempo (la grammatica era componente fondante delle sette *artes liberales*), a partire dal quindicesimo secolo lo studio di questa lingua si allontana sempre più dal polo esperienziale. L'avvento dei volgari che lentamente, a partire dal VI secolo, ne hanno eroso il primato d'uso quotidiano, ha in un certo senso relegato la possibile esperienza diretta del latino alla lingua scritta, che doveva essere studiata nelle sue strutture per poter essere tradotta (Wong 2003, cap. 1). Proprio ai volgari, invece, a partire dal XV secolo venne dedicato un apprendimento diretto, olistico e non analitico, fondato essenzialmente sulla dialogicità (Mezzadri 2017). Nel XVII secolo la compresenza dei due poli pedagogici di cui dicevamo giunse a compimento: il latino era ormai avviato a essere studiato formalmente, senza più cura del suo uso nella comunicazione, mentre ai volgari veniva via via dedicato un insegnamento

⁸ Si parla, a questo proposito, di bilinguismo scolastico latino/greco nei primi secoli dell'Impero Romano (Ricucci 2014, 28).

⁹ Il lettore curioso può leggere ciò che Sant'Agostino scrive in merito alle sue esperienze di studio di L2 consultando il sito internet <https://www.augustinus.it/italiano/confessioni/index2.htm>.

sostanzialmente informale, sovente incidentale, a natura esperienziale e privo di formalizzazione.¹⁰

In tre opere fondanti per il pensiero glottodidattico moderno (*Didactica Magna*, 1638, *Ianua linguarum reserata*, 1631 e *Orbis sensuallium pictus*, 1658), Comenio (1592-1670) fece varie proposte per l'insegnamento delle lingue, che il pedagogo e filosofo ceco considerava in prima battuta mezzi semiotici di uso quotidiano per «acquisire e trasmettere conoscenza» (Mezzadri 2017, 262). Comenio intendeva riformare l'insegnamento del latino, che vedeva appunto relegato a pratiche mnemoniche e imitative scollegate dal mondo dell'esperienza dei discenti: la proposta era quella di un insegnamento che seguisse un'idea di gradualità, che fosse rispettoso delle reali possibilità di apprendimento degli studenti, che collegasse i sensi all'intelletto e che sapesse intercettare gli interessi degli studenti; tale proposta – ai tempi del tutto innovativa – cercava di riportare il latino in una dimensione di apprendimento comunicativa ed esperienziale.

Coeva alle idee di Comenio è la *Grammaire générale et raisonnée* (1660), pubblicata da Arnaud e Lancelot, docenti presso le Petit écoles de Port-Royal. La grammatica era dedicata alla costruzione di un sistema logico-filosofico che individuasse una serie di principi comuni a tutte le lingue, ovvero regole che fossero il prodotto di «regolarità della ragione» (Ricucci 2014, 73). L'opera seguiva l'impostazione grammaticale di Prisciano (VI secolo d.C.) a nove classi, inseriva principi di semantica e, fondamentalmente, faceva un lavoro di paragone logico/descrittivo fra vari volgari romanzi, il latino e il greco.¹¹ La grammatica di Port-Royale illustrava una proposta parzialmente diversa da quella di Comenio giacché spingeva a studiare le lingue come sistemi formali utili a gettar luce sull'architettura del pensiero umano. Tuttavia, la riflessione grammaticale proposta da Arnaud e Lancelot non era passiva, come nel metodo formalistico che aveva ormai monopolizzato lo studio del latino: il discente, secondo i grammatici di Port-Royale, doveva essere attivo nei confronti della grammatica, ricercandovi regolarità ed eccezioni, per poi metterle a sistema.

Le intuizioni di Comenio e degli studiosi di Port-Royale impiegarono circa un secolo per essere integrate nel dibattito glottodidattico. Le istituzioni educative europee del XVII e del XVIII secolo inserirono nei loro programmi, accanto al latino, anche altre lingue vive, come il francese e il tedesco. Tali lingue venivano insegnate in modo formale e direttivo tramite l'ascolto e la lettura di testi letterari, sovente

¹⁰ Anche se iniziavano a circolare delle grammatiche descrittive dei volgari, come *La Grammatica* (1440 ca.) di Leon Battista Alberti o, sempre per l'italiano, *Regole grammaticali della volgar lingua* di Fortunio, pubblicata nel 1516; per lo spagnolo ricordiamo la *Gramática de la lengua castellana* (1492) redatta da Antonio de Nebrija. Tali grammatiche, però, non erano pensate come un compendio per lo studio dei volgari.

¹¹ Cf. per una descrizione esaustiva Graffi 2019, 93 ss.

molto complessi, da cui gli studenti dovevano ricavare le regole della grammatica. Le lezioni seguivano il modello direttivo della *Lectio* (Balboni 2015, 19) e l'uso o la ricezione orale della L2 era assente.

Fu solo a inizio Ottocento che questo modo di insegnare venne criticato, in particolare nella futura Germania, dove era ampiamente usato nei Ginnasi. Si passava lentamente, grazie all'opera di autori come Seidenstücker e Ollendorf, dalla traduzione di testi molto complessi all'uso pedagogico di frasi decontestualizzate da memorizzare e volgere dalla L2 alla L1; si presentavano schemi già redatti di regole grammaticali, che potevano essere ripetute e memorizzate, anche grazie a esercizi che ne favorivano il reimpiego meccanico. Nasce così, nel XIX secolo, il metodo grammaticale traduttivo che metteva al centro della didassi l'idea di correttezza formale, da raggiungere tramite la traduzione e l'imitazione di un modello (Balboni 2015, 20).¹² Sul finire dello stesso secolo, però, alcuni autori criticarono le prassi del metodo grammaticale traduttivo: Gouin (1831-1896) ne mise in discussione l'astrattezza e la distanza dal mondo sensoriale degli allievi; Viëtor (1850-1918) riprese da Comenio l'idea che fosse necessario dare un ordine progressivo ragionato agli elementi grammaticali da studiare e, sempre in linea con il pensiero del filosofo polacco, riaffermò il primato della lingua parlata su quella scritta; linguisti come Sweet (1845-1912) e Jespersen (1860-1943) gettarono le fondamenta per lo studio pratico delle lingue viventi, che come tali devono essere insegnate in maniera olistica e contestualizzata, non ignorando la loro variazione interna. Siamo ormai giunti ai primi anni del XX secolo: come vedremo nel prossimo paragrafo, le oscillazioni metodologiche dureranno ancora per alcuni decenni, per poi lasciare spazio a un pensiero glottodidattico meno polarizzato.

2.3.2 Verso il bilanciamento fra comunicazione e grammatica

Il periodo a cavallo fra Ottocento e Novecento è caratterizzato da forti ondate migratorie, in particolar modo dall'Europa meridionale verso l'America. La conoscenza dell'inglese, dello spagnolo e del portoghese, che dovevano essere imparati anche da persone analfabete, era una necessità molto sentita: saper parlare nuove lingue era diventato, in breve tempo, un bisogno reale per milioni di individui che dovevano ricostruire identità e agentività nei nuovi contesti sociali da loro abitati. Queste urgenze educative imponevano un ripensamento radicale di come, sino ad allora, erano state insegnate le L2: nasce così, seguendo la scia delle critiche teoriche sollevate verso il

¹² Cf. Balboni 2015 per la considerazione su come questo metodo sia ancora vivo oggi in Italia come altrove.

metodo grammaticale traduttivo (vedi § 2.3.1), l'approccio naturale e i suoi metodi, accomunati dall'idea che

la lingua straniera debba essere insegnata all'adulto come la madre insegna la lingua materna al bambino, adottando pertanto un approccio induttivo che dall'uso conduca alla regola, dalla funzione alla forma. (Bosisio 2014, 197)

La traduzione viene così esclusa dai corsi perché ritenuta troppo difficile e viene posto l'accento sull'ascolto e sulla produzione orale, sollecitata e aiutata dall'insegnante, preferibilmente madrelingua. Nacque da questi orientamenti il Metodo Berlitz, che esordì a fine Ottocento negli Stati Uniti e che ancora oggi propone la sua pedagogia diretta in numerose scuole private diffuse in tutto il mondo.

I totalitarismi europei e le difficoltà socioeconomiche causate dalle guerre mondiali frenarono gli entusiasmi sperimentali della Glottodidattica (e della pedagogia tutta, cf. Della Putta, Sordella 2022a, cap. 1): accanto all'approccio naturale, nei primi trenta anni del Novecento si sviluppa il *Reading Method* (Balboni 2015, 24-5) che recupera l'importanza della lettura e che non esercita più le abilità orali, ritenute poco utili in un panorama sociale sempre più frammentato e isolato dai conflitti mondiali.

Sulla scia della linguistica strutturale, in particolar modo di quella bloomfieldiana e della psicologia comportamentista di Skinner, a partire dalla fine degli anni quaranta del Novecento nascono le prime proposte glottodidattiche scientificamente fondate, ovvero basate su teorie linguistiche, psicologiche e antropologiche (Bosisio 2014, 200 ss.). L'approccio strutturalistico, declinato in più metodi fra i quali quello Audio-orale, vede l'apprendimento linguistico come un insieme di regole da fissare grazie all'imitazione, alla ripetizione e all'esercizio, in particolare tramite i cosiddetti *pattern drills*, ovvero sequenze di esercizi stimolo-risposta presentate con «un ritmo incalzante, al fine di impedire una riflessione consapevole e di privilegiare la memorizzazione spontanea» (Balboni 2015, 29). Per la prima volta entra a far parte, nella riflessione glottodidattica, una teoria scientifica della mente: al centro della riflessione dell'approccio strutturalistico e dei suoi metodi non vi è più solo la lingua ma anche e soprattutto il modo - quello comportamentista era considerato ai tempi il migliore - per impararla. Molto spazio era lasciato anche alla riflessione contrastiva fra L1 e L2, sulla scorta dei lavori di Lado, e si faceva strada, in questi anni, l'uso dei supporti audio (e, nei decenni seguenti, video) che permettevano un contatto diretto con la L2 e che ne favorivano l'apprendimento plurisensoriale, come già auspicato da Comenio nel suo *Orbis sensualium pictus* del 1658 (vedi § 2.3.1).

L'approccio strutturalista e la sua tecnica più celebre, i *pattern drills*, hanno influenzato profondamente la didattica delle lingue: oggi

questa categoria di esercizi è stata rivalutata, e la ripetizione comunicativamente contestualizzata di tratti della grammatica della L2 è considerata benefica per l'apprendimento (Lightbown 2019, 710). Inoltre, attorno all'approccio strutturalista è nata l'unità di apprendimento a struttura PPP (Presentazione, Produzione e Pratica,¹³ vedi § 3.5.1), ancora oggi un tipo di unità di apprendimento molto usato fra i docenti di lingue.

A causare l'ultima brusca oscillazione metodologica della Glottodidattica, avvenuta negli anni Ottanta del secolo scorso, è l'avvento dell'approccio comunicativo. I cittadini del mondo occidentale, usciti dall'isolazionismo causato dai conflitti mondiali e ormai avviati a un processo di globalizzazione economico-culturale, avevano un forte bisogno di apprendere una o più lingue straniere, anche sulla spinta di indicazioni sovranazionali come quelle del Consiglio di Europa. Similmente a quanto accaduto a cavallo fra Ottocento e Novecento, ma con molta più consapevolezza scientifica, ritorna in auge l'idea che l'apprendimento linguistico si deve basare sull'uso e sull'esposizione alla L2 e che l'insegnamento deve aiutare a sviluppare la competenza comunicativa, non riducibile alla conoscenza grammaticale; inoltre, diventa centrale alla Glottodidattica l'apprendente con i suoi bisogni, i suoi interessi e la sua emotività. L'attenzione si sposta dalla struttura della lingua alla sua componente socio-pragmatica, sulla scorta degli studi di filosofia del linguaggio dei pragmatisti americani e degli studi etnografici di Dell Hymes. Secondo Balboni:

a communicative approach is mainly a socio-pragmatic approach. Its basic assumption is that knowing a language means being able to communicate *effectively* (pragmatic parameter), *appropriately* (socio-cultural parameter) and *correctly* (linguistic parameter), in this order of relevance. (Balboni 2018, 91)

L'orientamento didattico dell'approccio comunicativo trova fondamento nel filone di studi psicolinguistici sull'acquisizione linguistica che prese piede all'inizio degli anni Settanta, con i primi lavori sull'interlingua e sul significato degli errori degli apprendenti, poi confluiti nel più completo modello del Monitor di Krashen (1982). Come è noto, Krashen articola il suo modello attorno a cinque ipotesi: 1) la differenza fra apprendimento (guidato e frutto di studio formale) e acquisizione (spontanea e implicita); 2) il fondamentale ruolo dell'input comprensibile e adeguatamente vicino alle competenze dell'apprendente

13 L'unità di apprendimento PPP prevede tre fasi: nella prima (Presentazione) il docente spiega una o più regole grammaticali; nella seconda (Produzione) le regole spiegate vengono praticate grazie a batterie di esercizi ripetuti e controllati; nella fase finale (Pratica) viene chiesto ai discenti di usare le regole in maniera più libera, per esempio in produzioni (semi)spontanee.

(i+1) nell'innescare l'acquisizione (vedi § 2.1); 3) il ruolo inibente del filtro affettivo; 4) l'attivazione del monitor, che permette il controllo delle produzioni in compiti linguistici guidati; 5) l'ordine naturale di acquisizione delle strutture, fisso e indipendente dall'istruzione.

Il modello psicolinguistico di Krashen si innesta nella prospettiva pragmatolinguistica vista poco sopra, rendendo completo il quadro epistemologico e operativo del *Communicative Approach*,¹⁴ i cui principi sono declinabili in sei assunti, ormai considerati irrinunciabili se si vuole attuare una Glottodidattica scientificamente fondata (Richards 2006): 1) l'insegnamento deve essere focalizzato principalmente sul significato e sulla sua interpretazione, negoziazione ed espressione; 2) al centro dell'attività didattica deve essere messo l'apprendente con le sue caratteristiche, i suoi bisogni e la sua emotività; 3) la comunicazione deve essere favorita e accolta in tutte le sue manifestazioni, siano esse orali, scritte o gestuali; 4) la valutazione deve tenere conto in primo luogo dell'efficacia comunicativa e soltanto dopo della correttezza formale; 5) la lingua proposta ed esercitata deve essere reale e aderire quanto più possibile alla realtà sociolinguistica della società in cui è usata; 6) gli eventi comunicativi stimolati in classe devono presentare un qualche contenuto informativo reale e stimolante per gli apprendenti.

Queste indicazioni, tanto informative quanto operativamente vaghe, hanno dato il la alla nascita di numerosi metodi (per economia argomentativa qui non riassumibili)¹⁵ che alcuni autori raggruppano sotto l'etichetta di *communication-based methods* (Nassaji, Fotos 2011; Keck, Kim 2014, cap. 2).

È il bilanciamento fra il generale orientamento comunicativo dei corsi e l'insegnamento della grammatica a creare le diverse ramificazioni pedagogiche in seno all'approccio comunicativo: alle prime impostazioni non interventiste che, postulando che l'apprendimento potesse avvenire solo basandosi sull'esposizione all'input e sullo scambio comunicativo, erano inclini a bandire ogni riflessione grammaticale dai corsi, si sono avvicinate posizioni più concilianti rispetto all'influenza che l'insegnamento grammaticale può avere sullo sviluppo della competenza comunicativa. I risultati di alcuni studi condotti in Canada in contesti di immersione linguistica con soggetti anglofoni a cui era stato impartito, per anni, un insegnamento di

¹⁴ Gli studiosi che maggiormente hanno contribuito alla nascita dell'approccio comunicativo, come Stephen Krashen o Sandra Savignon, sono ancora oggi centrali nella riflessione teorico/pratica sulla didattica delle lingue (Rastelli 2019, 61; Loewen 2021); inoltre, a distanza di circa 40 anni dalla sua genesi, l'approccio comunicativo è ancora considerato «l'orizzonte comune» (Torresan 2022, 15) di ogni nuova proposta glottodidattica.

¹⁵ Si veda Bosisio 2014 per una rassegna e Savignon 2018 per una disamina critica in merito a quali pratiche didattiche possono essere realmente considerate 'comunicative'.

base comunicativa totalmente non interventista della lingua francese mostrarono come questi apprendenti avessero sviluppato una buona competenza comunicativa, ma misero anche in luce le tante imperfezioni nel loro francese, la cui acquisizione risultava molto deficitaria soprattutto nell'ambito morfosintattico.¹⁶ La totale assenza di aiuto alla focalizzazione sulla forma, tipica della versione forte dell'approccio comunicativo, aveva impedito il corretto sviluppo della competenza grammaticale (Keck, Kim 2014, 22-3; Swain, Lapkin 1995, 153-5).

Queste evidenze non hanno messo in dubbio le fondamenta, ormai solide, dell'approccio comunicativo, ma hanno posto al centro della riflessione teorico/pratica quale spazio era necessario dare all'insegnamento della grammatica.

Sul finire degli anni novanta del secolo scorso si inizia così a parlare di approccio comunicativo con diversi gradi di focalizzazione sulla forma, riprendendo il termine dalla letteratura acquisizionale e interazionista (vedi § 2.3): erano maturi i tempi per una critica scientificamente fondata alle due posizioni sin qui viste, riassunte in «metodi con esclusivo focus grammaticale» e «metodi con esclusivo focus comunicativo», anche detti rispettivamente *Focus on Forms* e *Focus on Meaning* (Long 1991; cf. Pallotti 1998, cap. 5).

2.3.3 La nascita della *Form-Focussed Instruction*

Gli approcci e i metodi etichettati come *Focus on Forms* (FonFs)¹⁷ basano generalmente le loro prassi sulle seguenti operazioni e sui seguenti convincimenti:

- i fenomeni linguistici vengono presentati in maniera dicotomica, seguendo un ordine che va da un'ipotetica semplicità a una maggiore complessità e usando un'abbondante terminologia metalinguistica;
- agli apprendenti è richiesto uno sforzo cognitivo consapevole per capire il funzionamento delle strutture, che vengono isolate sia nelle spiegazioni sia negli esercizi;
- la lezione ha una struttura caratterizzata dall'ordine PPP (vedi § 2.3.2 e 3.5.1);
- la conduzione della lezione è tendenzialmente direttiva e fermamente nelle mani del docente, che gestisce non solo gli argomenti da studiare ma anche i turni di parola degli interattanti;

¹⁶ Per approfondimenti cf. Lyster 2007; Spada 1997; 2013; Long 1989.

¹⁷ Possono essere etichettati come *Focus on Forms* il metodo grammaticale-traduttivo o strutturalistico, ma anche, almeno in parte, l'impostazione comunicativo-formativa tipica della tradizione scolastica italiana, cf. Balboni 2008a, 247; Housen, Pierrard 2005; Nuzzo, Grassi 2016, 99.

- la reale capacità d'uso in contesti naturali della lingua studiata è solo presupposta: gli estensori dei metodi interventisti considerano studio e apprendimento come processi equivalenti e ritengono che tramite gli esercizi di produzione guidata le strutture possano automatizzarsi e trasformarsi in competenza linguistica implicita.

Accade spesso che gli insegnanti più attenti si rendano conto che una glottodidassi spiccatamente focalizzata sulle forme non restituisce i risultati sperati: gli argomenti linguistici insegnati non vengono imparati in maniera adeguata dagli allievi, indipendentemente dalla loro applicazione allo studio. Questo apparente paradosso pedagogico è, in realtà, ben motivato dalla ricerca scientifica: lo sviluppo dell'interlingua non è lineare e non trae beneficio dalla presentazione dicotomica degli argomenti linguistici, che vengono in questo modo eccessivamente disgiunti dalla loro funzione comunicativa (Long 2007, 159; 2015, cap. 2; Rastelli 2020). L'acquisizione è un processo che dipende ampiamente dai limiti cognitivi e psicolinguistici a cui ogni apprendente è soggetto, e che prevede traiettorie di miglioramento non costanti, con alternanze di progressioni e regressioni, con sovragegeneralizzazioni delle regole via via imparate, con variazioni libere che permettono la coesistenza di norme antitetiche anche in contesti comunicativi temporalmente e testualmente contigui (Long 2015, cap. 2; Truscott 2015, 221 ss.; Nuzzo, Grassi 2016, 20).

Gli studi sullo sviluppo dell'interlingua indicano che l'apprendimento parte generalmente da una fase di silenzio, in cui il discente immagazzina informazioni sulla L2, seguita da uno stadio, chiamato fase (o varietà) pre-basica, in cui tali informazioni emergono come lessemi (ovvero come elementi privi di flessione grammaticale non categorizzabili in classi morfosintattiche standard) e come formule fisse, 'pezzi' (*chunks*) non analizzati che hanno portata pragmatica e comunicativa; via via tali forme si grammaticalizzano e compaiono, così, le prime distinzioni categoriali e i primi abbozzi di flessione morfologica. Le transizioni da una fase all'altra possono essere più o meno veloci, a seconda di fattori interni o esterni agli apprendenti (quali l'età, il livello di scolarizzazione, la L1, il contesto di apprendimento etc.), e possono solo essere velocizzate, ma non sostanzialmente alterate,¹⁸ dall'insegnamento esplicito.

18 Su questo punto vi sono posizioni diverse: se la Processability Theory ha dimostrato che l'acquisizione di una L2 avviene seguendo delle sequenze di sviluppo gerarchico che determinano in quale ordine e in quali tempi gli apprendenti possono acquisire la morfosintassi di una L2 (Bettoni, Di Biase 2011), altre teorie, di stampo socioculturale, ritengono che l'insegnamento possa alterare in modo sostanziale l'ordine acquisizionale (Lantolf 2024).

Se la didattica non tiene adeguatamente conto delle indicazioni acquisizionali può succedere che argomenti ritenuti semplici da insegnanti e autori di dispositivi pedagogici si rivelino, in realtà, molto complessi da apprendere. In merito a ciò, Nuzzo e Grassi (2016, 105) riflettono su come il sistema dell'articolo italiano, di norma presentato ed esercitato solo nelle prime settimane di un corso di italiano L2, sia in realtà un sistema complesso di relazioni fra forme e funzioni, che richiede di saper gestire adeguatamente proprietà morfo-fonologiche, aspetti semantico-testuali e distribuzioni informative nell'interazione fra parlanti.¹⁹ Le prassi più comuni del *Focus on Forms* sono di raccogliere questa complessità in un «pacchetto» (Nuzzo, Grassi 2016, 105) molto ristretto, presentato in poco tempo e con una metalingua non adatta; aspettarsi una reale capacità d'uso del sistema dell'articolo italiano in tempi brevi è, da un punto di vista pedagogico, semplicemente sbagliato.

Il polo opposto a quello interventista è quello della sola focalizzazione del significato (*Focus on Meaning*). A grandi linee, esso può essere fatto coincidere con la versione forte dell'approccio comunicativo, declinata per esempio nel *Natural Approach* (Krashen, Terrel 1983), che escludeva completamente esercitazioni o riflessioni grammaticali dai corsi di lingua. Attuare una didattica puramente focalizzata sul significato non risponde adeguatamente ai bisogni degli apprendenti: i tempi richiesti dall'acquisizione naturale sono molto lunghi e superano le poche decine di ore di cui, normalmente, i corsi di lingua sono costituiti. Inoltre, come abbiamo visto nel § 2.2.1, sono comuni difficoltà d'apprendimento – a volte difficilmente sormontabili – di quei tratti linguistici che: a) sono di esigua salienza percettiva; b) sono poco rilevanti dal punto di vista comunicativo; c) sono diversi dalla L1; d) non sono soggetti a una relazione univoca forma/funzione (DeKeyser 2005; Ellis 2018).

Nacque così, sul finire degli anni Ottanta, una doppia consapevolezza fra gli studiosi che si occupavano di Glottodidattica: da un lato l'assoluta centralità della comunicazione, dello scambio interpersonale e dell'agentività dello studente nell'apprendimento e, dall'altro lato, la necessità di sostenere il processo acquisizionale – in particolare modo della grammatica – con azioni pedagogiche mirate che fossero in grado di attivare la focalizzazione delle forme linguistiche, specialmente di quelle più difficili da acquisire o per loro complessità

¹⁹ Numerose ricerche hanno dimostrato che l'apprendimento degli articoli è un'esperienza molto frustrante per gli alligloti (Pica 1985; Ekiert 2016) che riportano numerose difficoltà nella comprensione del funzionamento e nell'uso di questa classe di specificatori. Gli studi sull'apprendimento del sistema dell'articolo inglese (Ekiert 2016) evidenziano frequenti fenomeni di evitamento, di conseguente sovragegeneralizzazione di una sua realizzazione (l'articolo zero) e di ricorso a strategie pragmatiche e/o testuali tipiche della L1 per fornire informazioni sul grado di definitezza del referente.

intrinseca o per fattori legati a dimensioni interne all'apprendente. Una prima proposta in questo senso venne estesa da Michael Sharwood Smith e colleghi (Rutherford, Sharwood Smith 1985) che discussero l'idea che si potessero aiutare gli studenti a focalizzare le forme grammaticali grazie al potenziamento percettivo dell'input (*input enhancement*) o all'inondazione dello stesso (input *flood*, vedi § 3.3.2) con un numero sovrabbondante delle forme oggetto di insegnamento:

there are many ways of drawing attention to form without indulging in metalinguistic discussion. A simple example would be the use of typographical conventions such as underlining or capitalizing a particular grammar surface structure [...]. Another example would be the deliberate exposure of the learner to an artificially larger number of instances of some target structure in the language with the assumption that the very high frequency of the structure in question will attract the learner's attention to the relevant formal regularities. (Rutherford, Sharwood Smith 1985, 271)

La necessità di aiutare gli apprendenti a focalizzare la forma linguistica all'interno dell'approccio comunicativo è stata empiricamente motivata, negli stessi anni, anche da altri studiosi. In particolare, Michael Long e Teresa Pica osservarono (Long 1985; 1991; Pica et al. 1986) che nella classe di lingua avvenivano (o potevano avvenire) scambi comunicativi atti a focalizzare la forma, esattamente come visto nel § 2.1.2 per le interazioni fra parlanti più o meno linguisticamente competenti. Tali scambi, fondamentali per l'apprendimento della grammatica, andavano non solo permessi ma anche stimolati: nasce così il *Focus on Form* (FonF), una metodologia di insegnamento delle lingue straniere il cui obiettivo è quello di favorirne l'apprendimento convogliando l'attenzione selettiva dei discenti sulla forma linguistica durante un evento comunicativo (Ellis 2015; Loewen 2011; Doughty, Williams 1998).

Una prima definizione di FonF è stata proposta da Long (1991, 45-6):

[FonF] is overtly drawing students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.

In questo modo, l'attenzione selettiva dello studente viene momentaneamente 'dirottata' dal significato che egli sta veicolando alla forma errata che ha usato per veicolarlo, innescando così il *noticing the gap*, ovvero la consapevolezza, più o meno esplicita, della differenza che intercorre fra la sua interlingua e la L2 in merito a quella particolare forma.

Secondo Long, il *Focus on Form* è in opposizione alle due opzioni pedagogiche viste poco sopra, ovvero il *Focus on Meaning* (FonM) e il *Focus on Forms*.

La definizione del FonF, negli anni, è stata variamente rivisitata. Nina Spada (1997; Spada, Lightbown 2008) propose una distinzione importante ma non sostanziale: il FonF può essere di natura reattiva o proattiva e avere diversi livelli di intrusività nell'atto comunicativo. Il FonF reattivo è molto simile alla proposta di Long: l'insegnante attira l'attenzione sulla forma linguistica solo quando un discente commette un errore. Il FonF proattivo, invece, è pianificato dal docente e, sostanzialmente, incorpora le proposte di potenziamento dell'input estese da Sharwood Smith. Inoltre, i tipi di FonF che tematizzano metalinguisticamente le forme focalizzate sono da considerarsi più intrusive nell'atto comunicativo, che verrà bloccato per più tempo.

Alcuni autori hanno posizioni meno restrittive verso la portata applicative del *Focus on Form* e sostengono che attività come la traduzione, il dettato, i *pattern drills* e gli esercizi strutturati possano essere annoverati fra le tecniche utili a focalizzare la forma, a patto che avvengano all'interno di lezioni a forte spinta interattiva e comunicativa.²⁰ Secondo quest'ultima prospettiva, dunque, il *Focus on Forms* e il *Focus on Form* fanno parte di una più ampia cornice metodologica chiamata *Form-Focussed Instruction* (FFI), sotto la quale possono essere annoverate tutte le tecniche e le proposte operative che coniugano, con vari livelli di riflessione metalinguistica, l'attenzione alla forma linguistica con i principi dell'approccio comunicativo (cf. Ranta, Lyster 2017).

In questo libro, seguendo quanto fatto da altri autori (Loewen 2015; Long 2020), non tratteremo la FFI come un costrutto unico, ma manterremo la differenza fra *Focus on Form* e *Focus on Forms*, nella convinzione che queste due operativizzazioni presentano differenze pedagogiche e cognitive rilevanti. Considereremo altresì il *Focus on Meaning*, a focalizzazione zero, anch'esso praticato in un corso di lingua (Ellis 2016); le finalità pedagogiche di ciascuna opzione sono diverse e in particolare il FonF, data la sua natura interattiva e spontanea, può essere praticato in lezioni con orientamenti anche antitetici. Riassumiamo questo ultimo punto nella figura 2 (adattata da Loewen 2011).

20 Cf. Savignon 2001; Loewen 2011; 2014, capp. 1 e 5; Duso 2023, 76 ss.

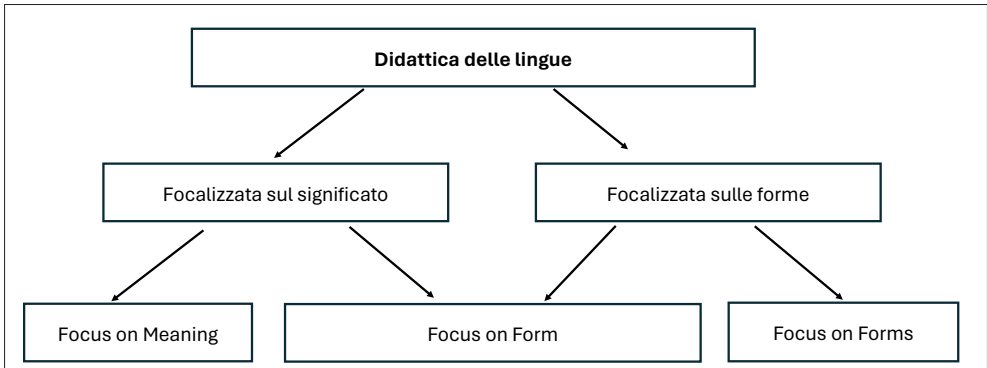
2 • La focalizzazione sulla forma: quadri teorici acquisizionali e glottodidattici

Figura 2 Le tre opzioni di focalizzazione sulla forma nella didattica delle lingue

Nel prossimo capitolo prenderemo in esame le caratteristiche delle tre diverse opzioni di focalizzazione sulla forma e passeremo in rassegna gli studi che ne hanno di volta in volta discusso l'efficacia.

3 **Diverse intensità di focalizzazione sulla forma**

Sommario 3.1 Studi meta-analitici sull'efficacia delle diverse opzioni di focalizzazione. – 3.2 *Focus on Meaning*. – 3.2.1 Audiovisivi e tecnologie digitali. – 3.2.2 *Task Based e Task Supported Language Teaching*. – 3.2.3 *Content and Language Integrated Learning*. – 3.2.4 Sintesi del *Focus on Meaning*. – 3.3 Il *Focus on Form*. – 3.3.1 *Enhanced Incidental Learning*. – 3.3.2 *Input Flood*. – 3.3.3 *Textual Enhancement*. – 3.3.4 Il trattamento dell'errore. – 3.3.5 *Language-related episodes*. – 3.4 Sintesi del *Focus on Form*. – 3.5 *Focus on Forms*. – 3.5.1 L'unità didattica e l'unità di acquisizione. – 3.5.2 Laboratori di *Éveil aux langues*. – 3.5.3 Applicazioni della Linguistica cognitiva e dell'*Embodiment*. – 3.6 Sintesi del *Focus on Forms*.

Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience.

David Kolb, *Experiential Learning*, 41

L'apprendimento di una L2 ha caratteristiche cognitive, psicologiche e sociali accomodabili all'interno del paradigma epistemologico del costruttivismo.¹ Il soggetto non impara perché imita o assimila passivamente la L2 per come essa si manifesta nell'ambiente a lui circostante; chi impara è, piuttosto, un agente attivo, creativo e intenzionale, che estrapola 'a modo suo' - dunque con i suoi limiti, le sue caratteristiche e i suoi scopi - la conoscenza linguistica

¹ Cf. Caon 2022, 33; Balboni 2008a, 29 ss.; van Lier 2004; Nassaji, Tian 2018.

dall'esperienza soggettiva e intersoggettiva che compie nel mondo. Il dato ambientale diventa così fenomeno psichico, con scarti anche ragguardevoli fra la realtà oggettiva (l'input, vedi § 1.1) e la realtà mentale (l'*intake*, vedi § 1.5). Il sapere linguistico così costruito può essere messo alla prova ed eventualmente ristrutturato grazie all'interazione con altri parlanti: come visto nel § 2.1.2, l'attività dialogica è fondamentale per la focalizzazione sulla forma e, conseguentemente, per aprire spazi di sviluppo positivo dell'interlingua.

Seguendo la prospettiva costruttivista, le opportunità di apprendimento² di una L2 sono innumerevoli e non sono riducibili solo a quello che avviene in classe: è possibile imparare una lingua non materna (anche) grazie ad attività non finalizzate allo studio, che chiameremo informali (Pavesi, Ghia 2020; Dressman, Sadler 2020). Il contesto dell'apprendimento informale è molto ampio, poiché copre una molteplicità di ambienti al di fuori della classe, ed è caratterizzato da un buon controllo dell'apprendente, che decide quando, quanto e come usare la L2 (Benson 2011, 2021). Guardare un film o ascoltare una canzone in lingua straniera, partecipare a chat su un social media, così come dialogare del più e del meno in L2 con un amico o con una persona conosciuta online sono opportunità di apprendimento informale, definito come segue da Rogoff et al. (2016, 358):

informal learning has some shared features across many settings: It is nondidactic; is embedded in meaningful activity; builds on the learner's initiative, interest, or choice (rather than resulting from external demands or requirements); and does not involve assessment external to the activity.

Tali opportunità, generalmente gradite dall'apprendente, favoriscono la ricezione e l'uso monologico e/o dialogico della L2 (cf. Leone 2023; Caruana 2021); può così avvenire che si imparino incidentalmente, ovvero senza sforzo e volontà (Hulstijn 2003; Pavesi, Ghia 2020), alcuni tratti della L2 e che si sviluppino anche una certa consapevolezza epi- o metalinguistica di ciò che in questo modo si è appreso (Loewen, Sato 2024, 57 ss.).

Opportunità di apprendimento incidentale possono avvenire anche in classe (Rastelli 2009, 54): accanto ad attività massimamente focalizzate sull'analisi formale della lingua e sulla sua memorizzazione - il

² Facciamo riferimento, qui, alle cosiddette *learning affordances* (van Lier 2004), ovvero alle opportunità di apprendimento nate dalla relazione che, via via, il soggetto costruisce con il mondo a sé circostante. Ogni elemento dell'ambiente linguistico vissuto dall'apprendente può costituire un'occasione per imparare: sta all'apprendente riconoscere tali occasioni come delle 'offerte' (*affordances*, appunto) utili per imparare, e coglierle come tali. In questo, l'intervento dell'insegnante può essere determinante: aiutare gli studenti a riconoscere le *learning affordances* può essere cruciale per favorire lo sviluppo interlinguistico.

polo 'formale' delle opportunità di apprendimento - accadono, di norma, momenti di conversazione libera, di dialogo spontaneo su un tema dibattuto in aula - anche sulla grammatica oggetto di insegnamento esplicito -, oppure possono essere ascoltate canzoni o fatti vedere video o film.³ Inoltre, come abbiamo visto nel § 2.1.1, si mettono sovente in atto pratiche intenzionali di apprendimento spontanee e non pianificate, come la negoziazione del significato durante l'interazione fra studenti o fra docente e studenti, che permettono di focalizzare le forme e le funzioni linguistiche non chiare, favorendone l'apprendimento. Infine, l'ormai pervasiva disponibilità delle tecnologie offre ampie risorse, più o meno informali, per supportare l'apprendimento di una lingua straniera; le tecnologie ma anche, sempre più, la consapevolezza di tanti docenti che i confini fra la classe e il mondo sono vieppiù sfumati mettono così in discussione la canonica polarizzazione fra apprendimento formale e informale e deputano a favore di una visione più fluida dell'insegnamento, che sarebbe sostenuto da opportunità incidentali anche in ambienti formali:

la distinzione tra apprendimento formale [...] e informale, che mette in stretta connessione contesto e modalità di apprendimento, è ormai superata: l'intenzione (o meno) di apprendere e il contesto, inteso come spazio fisico, in cui si impara non spiegano infatti l'eterogeneità dell'esperienza di apprendimento che può attuarsi in modi informali anche in ambienti istituzionali. (Leone 2023, 13)

Tutte le possibilità educative che si collocano lungo il *continuum* informale-formale sono considerate utili dall'Approccio comunicativo: proporre in aula diversi tipi di focalizzazione sulla forma, favorire momenti di uso della lingua a focalizzazione zero e creare efficaci collegamenti fra il mondo della classe e quello della vita, spingendo gli studenti a esplorare l'ambiente linguistico a loro circostante, sono scelte pedagogiche vincenti, sia perché stimolano l'agentività verso la L2, sia perché ne favoriscono l'esplorazione strutturale,⁴ entrando

³ Cf., *inter alia*, per proposte e attività Martari 2019; Caon 2023.

⁴ Sono interessanti le proposte di esplorazione della grammatica della propria L1, di una L2 oggetto di insegnamento o di altre lingue non studiate formalmente estese da glottodidatti e linguisti in anni recenti, sulla scorta dell'idea induttiva di studio e riflessione grammaticale. Tali proposte hanno lo scopo di aiutare l'apprendente a rendersi conto attivamente e costruttivamente di come funziona una lingua, guardandoci dentro, facendo ipotesi e raccogliendo dati, similmente a quanto farebbe un ricercatore (Lo Duca 2004; Andorno, Sordella 2020). Durante il lavoro di analisi e riflessione grammaticale induttiva sollecitato da queste proposte, nascono sovente momenti di apprendimento informale, in cui gli studenti parlano fra loro, si confrontano su aspetti della grammatica che non sono oggetto pianificato di insegnamento e, in generale, usano attivamente la lingua (L1 o L2 che sia, cf. Galetto 2024), a conferma di quanto una didattica attiva, che metta al centro l'apprendente, possa innescare tutti i tipi di apprendimento.

in contatto con le sue caratteristiche, la sua variazione e il suo valore comunicativo più reale.

Questa consapevolezza ha portato a non concettualizzare *Focus on Meaning* (FonM), *Focus on Form* (FonF) e *Focus on Forms* (FonFs) come tre costrutti pedagogici dai confini netti né, tanto meno, in opposizione fra loro. Sono, piuttosto, opzioni pedagogiche che gradualmente si compenetrano, posizionabili lungo un gradiente che si muove fra i due *continuum* dell'intrusività comunicativa e del tipo di apprendimento favorito, come si può apprezzare nella figura 1.

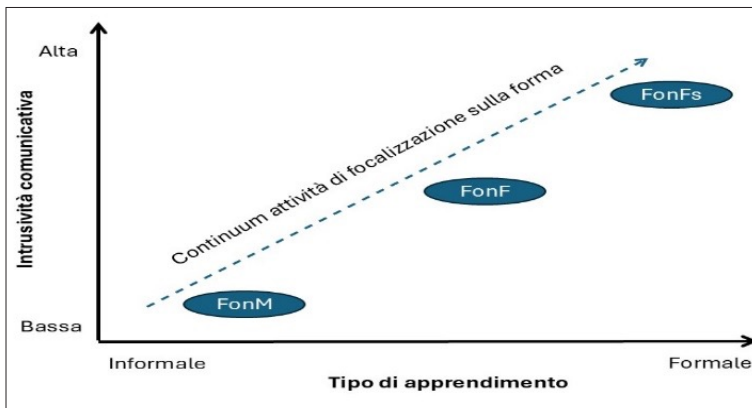


Figura 1 Modulazione della focalizzazione sulla forma

Combinare in un corso di lingua attività a diverso livello di focalizzazione significa dare una natura dinamica all'insegnamento, alternando scientemente momenti massimamente formali, come una spiegazione grammaticale, a momenti di fruizione e uso linguistico più libero, passando da fasi dialogiche in cui si facilita la negoziazione intersoggettiva di significati e forme linguistiche. Il docente, in questa prospettiva, è regista della relazione fra chi apprende e la lingua che sta apprendendo (Balboni 2015, 104 ss.) e attua questo ruolo combinando attività e proposte che permettano un apprendimento sia incidentale sia intenzionale, graduando adeguatamente le modalità di attenzione alla forma.

L'efficacia di questa prospettiva, che mantiene saldamente come sfondo il mondo della comunicazione e della significatività semiotica, è ben testimoniata da diversi documenti programmatici che riassumono i principi acquisizionali e pedagogici a cui una buona

glottodidattica dovrebbe fare riferimento. I dodici principi⁵ elaborati da R. Ellis (2014) postulano che l'istruzione linguistica debba essere principalmente focalizzata sul significato (principio nr. 2) senza però trascurare l'offerta di momenti di focalizzazione sulla forma (principio nr. 3) senza i quali, come abbiamo visto nel § 2.3.3, l'apprendimento rimane imperfetto; inoltre, il principale obiettivo dell'insegnamento deve essere lo sviluppo di una conoscenza implicita della L2 (principio nr. 4) che è costruibile principalmente grazie ad attività con uno sfondo comunicativo forte, tendenti al polo del FonM; la competenza metalinguistica fa parte degli obiettivi dell'insegnamento e deve essere esercitata (principio nr. 4), tenendo però conto delle caratteristiche individuali degli apprendenti (età, attitudine, stili di apprendimento etc., principio nr. 9) e del loro stadio acquisizionale (principio nr. 6). L'interazione, l'esposizione all'input e l'uso della lingua (principi nr. 6-8) sono tutti e tre fattori fondamentali per l'apprendimento, e un buon corso di lingua dovrebbe dare l'opportunità di sfruttarli adeguatamente, scegliendo fra proposte pedagogiche a diverso livello di focalizzazione.

3.1 Studi meta-analitici sull'efficacia delle diverse opzioni di focalizzazione

Sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, sulla scia delle innovazioni nella ricerca pedagogica e linguistico/acquisizionale di cui abbiamo detto nel § 2.3, nasce il paradigma della *Instructed Second Language Acquisition* (ISLA, in italiano Didattica Acquisizionale) che, seguendo il metodo empirico, verifica le ricadute acquisizionali dell'insegnamento usando due ordini di dati: i marcatori comportamentali, come i giudizi di grammaticalità o i test di competenza linguistica, e i marcatori cognitivi, come i movimenti oculari e le risposte elettrofisiologiche del cervello durante l'esecuzione di compiti linguistici (cf. Nuzzo, Rastelli 2011). Appartengono a questo ambito epistemologico gli studi che verificano empiricamente se, come e in quale misura ciò che si insegna viene acquisito e quali sono le variabili che concorrono a modulare l'efficacia dell'intervento didattico sull'apprendimento.⁶ Una messe ragguardevole di lavori sperimentali

⁵ Per economia argomentativa non riassumiamo, qui, tutti i dodici principi estesi da R. Ellis, che possono però essere consultati in due sue pubblicazioni (2005; 2014). In ambito italiano, indicazioni operative simili a quelle estese da R. Ellis sono nel Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali (Rastelli, Bagna 2020).

⁶ La lettura attenta di alcuni studi condotti in ambito italiano (cf., *inter alia*, Whittle, Nuzzo 2015; Nuzzo, Gauci 2015; Rastelli 2011; Bettoni, Di Biase 2007; Grassi, Mangiarini 2010) mette in luce anche le criticità di questo paradigma di ricerca a cui, qui, facciamo solo accenno. In primo luogo, è proprio la natura sperimentale degli studi a

o semi-sperimentali è stata dedicata a soppesare l'efficacia degli interventi didattici volti a favorire la focalizzazione sulla forma all'interno della classe di lingua. Se, inizialmente, gli sforzi di ricerca vertevano sull'efficacia *tout-court* della *Form-Focussed Instruction* (vedi § 2.3.3) rispetto ai metodi comunicativi forti a focalizzazione zero, in poco tempo l'agenda di ricerca della ISLA si è spostata verso lo studio analitico dell'efficacia differenziale di tecniche più o meno intrusive e/o più o meno formali, e la conseguente fattorizzazione delle variabili linguistiche e cognitive che ne modulano l'efficacia:

the debate regarding the overall effectiveness of instruction, which prevailed in the early days in the field of instructed second language acquisition [...], has increasingly shifted toward the relative efficacy of different types of instruction along an explicit/implicit continuum [...], and toward more specific issues that may affect instructional outcomes, such as the type of language feature and the type of treatment. (Goo et al. 2015, 443-4)

I risultati delle numerose ricerche di ISLA sono stati riassunti in alcuni *paper* di meta-analisi che soppesano gli effetti che le diverse opzioni di focalizzazione sulla forma hanno sull'apprendimento, in particolar modo - ma non esclusivamente - della grammatica. Per valutare l'efficacia differenziale delle scelte pedagogiche scrutinate, le meta-analisi prendono in particolare considerazione la forza della relazione (*effect size*), una misura statistica che restituisce il livello di incidenza dell'effetto della variabile dipendente (il tipo di trattamento didattico) sulla variabile indipendente (l'apprendimento del tratto della L2 su cui il trattamento è stato applicato): un *effect size* grande⁷ indica che l'insegnamento ha avuto un effetto robusto sull'apprendimento.

Il primo studio meta-analitico che passiamo in rassegna è a firma di John Norris e Lourdes Ortega ed è stato pubblicato nel 2000 sulla rivista *Language Learning*. I due autori hanno selezionato 49 ricerche sperimentali che coinvolgono undici L2 e svariati loro aspetti della grammatica; gli studi sono stati selezionati in base alla loro robustezza e coerenza metodologica e sono stati pubblicati fra il 1980

fornire sovente risposte limitate e non sempre esaustive: un insegnante deve necessariamente saper gestire processi complessi, certamente più articolati dell'insegnamento di un singolo elemento linguistico tramite un'unica tecnica o metodologia. I risultati delle ricerche di Didattica Acquisizionale devono, quindi, essere accomodati in indicazioni didattiche più ampie, dando così forma ai presupposti di una prassi d'insegnamento consapevole.

7 Negli studi considerati dalle meta-analisi che riportiamo in questo paragrafo, la forza della relazione è stimata grazie a due misure: la *d* di Cohen e la *g* di Hedges. In entrambi i casi, effetti nulli si hanno quando $0 < d/g < 0,2$; effetti scarsi quando $0,2 < d/g < 0,5$; effetti medi quando $0,5 < d/g < 0,8$; effetti forti quando $d/g > 0,8$.

e il 1998. I risultati indicano un maggior impatto sull'apprendimento dei trattamenti espliciti (FonF e FonFs) rispetto a quelli impliciti (FonM): l'*effect size* dei primi è $d=1.13$, dunque molto alto, contro un $d=.054$ dei secondi, che ricade nella fascia degli effetti medi. Inoltre, le tecniche di *Focus on Form*, dunque meno intrusive nella comunicazione (cf. *supra*), hanno dato risultati migliori delle loro controparti di FonFs, dunque più intrusive (rispettivamente $d=1.22$ vs. $d=1.08$).

Il secondo saggio metanalitico che prendiamo in considerazione è a opera di Nina Spada e Yasuyo Tomita ed è stato pubblicato nel 2010 sulla rivista *Language Learning*.

Spada e Tomita hanno analizzato 41 studi - dieci dei quali presenti anche nella meta-analisi di Norris e Ortega - e li hanno fattorizzati sulla base di tre parametri: 1) focalizzazione sulla forma più o meno esplicita; 2) grado di complessità delle forme grammaticali oggetto di insegnamento;⁸ 3) il tipo di test usato negli studi per verificare l'apprendimento: sono stati distinti test con focus grammaticale e test più olistici, composti da prove di produzioni linguistiche libere. Anche in questo studio, gli interventi di focalizzazione sulla forma più espliciti hanno dato risultati migliori del *Focus on Meaning*, sia nei test somministrati pochi giorni dopo la fine dei trattamenti pedagogici (esplicito $d=.08$ vs. implicito $d=0.34$) sia nei test somministrati a più tempo dai trattamenti (esplicito $d=1$ vs. implicito $d=0.54$).⁹ In linea con lo studio di Norris e Ortega (2010), anche la meta-analisi di Spada e Tomita rivela effetti forti dell'istruzione esplicita ed effetti medi dell'istruzione implicita sull'apprendimento della grammatica.

Tuttavia, le autrici hanno evidenziato una possibile sovrastima dell'efficacia dell'istruzione esplicita dovuta alla sua maggiore rappresentazione nel campione di studi analizzati rispetto alla controparte implicita. Un altro possibile problema metodologico della meta-analisi di Spada e Tomita - anche questo segnalato dalle stesse autrici - pertiene alle misure usate per elicitarne i dati, nella maggior parte dei casi test *pen and pencil* focalizzati esplicitamente sulla grammatica; prove di questo tipo potrebbero aver di molto minimizzato i risultati dell'istruzione implicita, di norma maggiormente apprezzabile grazie a misure di *testing* più olistiche.

Più recentemente, la meta-analisi di Jaemyung Goo et al., pubblicata nel 2015 in un volume collettivo sull'apprendimento implicito ed

⁸ L'operativizzazione di questo parametro ha seguito il criterio di complessità cognitiva di Hulstijn e De Graaf (1994), calcolato sulla base del numero e del tipo di criteri che l'apprendente deve considerare per arrivare alla forma corretta. Spada e Tomita (2010, 267) lo esemplificano così: «if the formation of the plural suffix in language X contains more steps to arrive at the correct form than language Y, then the plural suffix can be considered a more complex form to learn in language X».

⁹ Per brevità espositiva, riportiamo qui le medie degli *effect size* dei trattamenti su strutture complesse e semplici.

esplicito delle lingue a cura di Patrik Rebuschat, ha fatto tesoro dei lavori di Norris e Ortega (2000) e di Spada e Tomita (2010), affinandone metodologia e domande di ricerca. Il campione di studi passato in rassegna da Goo et al. è composto da 34 papers, undici dei quali si sovrappongono al campione di Norris e Ortega (2000).

I risultati hanno confermato ancora una volta gli effetti complessivamente positivi che un aiuto alla focalizzazione sulla forma porta all'apprendimento: gli *effect size* degli interventi di FonF e FonFs - in questo studio non distinguibili fra loro - sono più ampi di quelli di solo FonM (rispettivamente $g=1.31$ e $g=0.83$). Tuttavia, a differenza delle precedenti meta-analisi, Goo et al. rilevano che l'istruzione implicita ha una forza di relazione forte ($g=0.83$), mentre Norris e Ortega (2000) e Spada e Tomita (2010) avevano trovato *effect size* medi ($d=0.54$) per il *Focus on Meaning*. Tale differenza è da attribuire, secondo gli autori, all'inclusione, nel campione analizzato, di 21 nuovi studi che hanno fattorizzato con più accuratezza l'istruzione implicita; inoltre vi era, nel novero delle ricerche considerato da Goo et al., una maggiore incidenza di misure olistiche di elicitazione dei risultati che, come abbiamo visto poco sopra, intercettano più efficacemente i risultati del *Focus on Meaning*.

La meta-analisi più recente è a firma di Eun Young Kang et al. ed è stata pubblicata nel 2019 sulla rivista *Language Teaching Research* (Kang et al. 2019). Gli autori hanno preso in considerazione i risultati di 54 studi, quindici dei quali sono presenti anche nel campione di Norris e Ortega (2000). Le due variabili dipendenti considerate da Kang et al. sono state 1) il tipo di istruzione (esplicita o implicita) e 2) il tipo di misura dei risultati (più o meno spontanea). I risultati di quest'ultima meta-analisi controvertono, anche se non sostanzialmente, quelli dei lavori precedenti: gli *effect size* dell'istruzione implicita sono maggiori ($g=1.38$) di quelli dell'istruzione esplicita ($g=1.11$), pur essendo forti entrambi. Inoltre, nelle prove somministrate qualche tempo dopo i trattamenti, gli effetti dell'istruzione implicita si amplificano ($g=1.76$) mentre quelli degli interventi espliciti diminuiscono ($g=0.77$). Kang et al. danno due motivazioni alla maggiore efficacia dell'istruzione implicita su quella esplicita. La prima riguarda il tipo di prova usato per testare gli apprendenti, che nel 41% degli studi revisionati nella meta-analisi comprendeva anche (o solo) misure di *testing* più olistiche e spontanee, come sottolineato dagli autori:

the measures deployed in the new studies were more diverse than in earlier studies, with greater use of spontaneous free production, than reported in Norris and Ortega (2000). Earlier studies [...] had mainly used controlled measures of explicit knowledge, thereby contributing to the reportedly larger overall effect size for explicit instruction. In contrast, nearly 41% percent of the present data

sample incorporated outcome measures eliciting learners' spontaneous use of the L2 or implicit knowledge, and this might, likewise, have contributed to the greater effect size of implicit instruction. (Kang et al. 2019, 440)

La seconda motivazione è una maggiore presenza, nelle ricerche scrutinate, di interventi pedagogici a focalizzazione completamente o tendenzialmente implicita: questo ridurrebbe il *bias* statistico del campione, già individuato da Spada e Tomita nello studio del 2010.

I risultati delle quattro meta-analisi qui riassunte indicano che «all these varieties of intervention can facilitate learning» (Long 2015, 26) e che l'apprendimento può avvenire, anche all'interno della classe, in molti modi. Alla luce di queste considerazioni, l'insegnamento dovrebbe sostenere tutte le diverse possibilità di focalizzazione sulla forma, dalle più implicite alle più esplicite, con la consapevolezza che anche momenti più informali, come una conversazione non pianificata, si possono rivelare in realtà strumenti utili per aiutare il *noticing* di rapporti forme-funzioni non chiari o ancora sconosciuti, o presentare costruzioni particolarmente rilevanti per l'apprendente, che quindi le focalizzerà per impararle.

Muovendo da queste considerazioni, in quanto segue proponiamo una rassegna ragionata di alcune possibilità didattiche che ricadono nelle tre macrocategorie di focalizzazione sin qui considerate. La categorizzazione sarà, come vedremo, non stringente e tendenziale: signaleremo i casi in cui una proposta può ricadere in più categorie, o quando è costituita da tecniche ibride che attuano diverse intensità di focalizzazione. La figura 2 illustra la tassonomia delle opzioni pedagogiche che presenteremo, e le distribuisce sul continuum esplicito-implicito della focalizzazione.

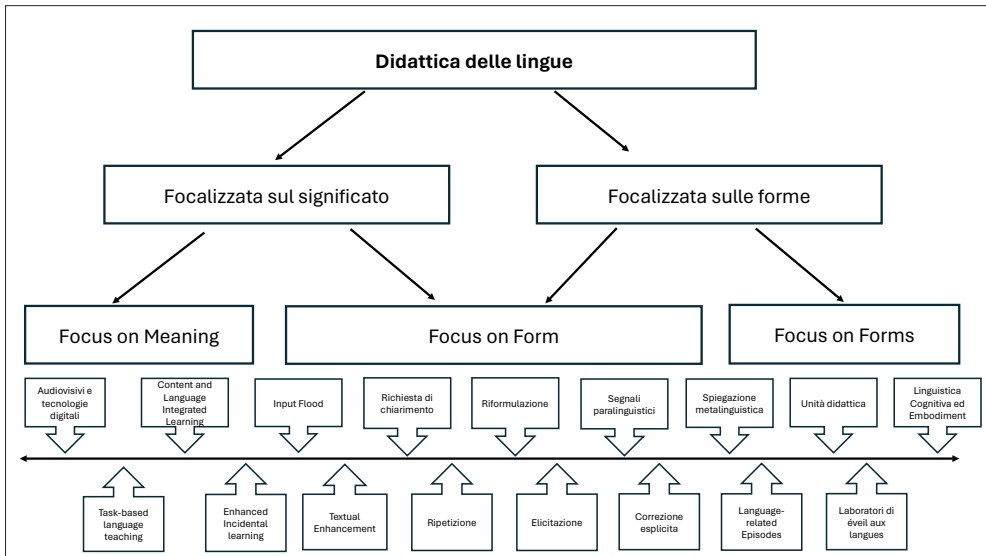


Figura 2 Le opzioni pedagogiche considerate in questo capitolo lungo il *continuum* FonM-FonFs

Daremo particolare importanza alle procedure pedagogiche e alle tecniche del *Focus on Form*, senza naturalmente trascurare le opportunità di *Focus on Meaning* e *Focus on Forms*. Questo perché secondo diverse ricerche (Sanz 1999; Mueller-Hartmann, Schocker 2018) è proprio la focalizzazione intermedia a essere particolarmente complessa da attuare per i docenti, nonostante essa sia un valido dispositivo pedagogico per aiutare un apprendimento stabile e duraturo della L2. Facciamo quindi nostro il seguente passo di Loewen e Sato (2024, 116), in cui viene bene messa in evidenza la difficoltà di attuare una didattica a focalizzazione mista:

what is most important in terms of grammar teaching is perhaps that teachers attempt to balance implicit and explicit instruction, so that learners develop implicit and not just explicit L2 knowledge. Because many L2 teaching contexts around the world still rely primarily on explicit instruction we want to emphasize the importance and effectiveness of implicit instruction. A teacher's job is to help students become effective L2 users, rather than mini linguists of the target language who can explain grammatical rules.

3.2 Focus on Meaning

Le opportunità di apprendimento che categorizziamo come di *Focus on Meaning* favoriscono un'acquisizione esclusivamente o tendenzialmente incidentale della L2 e non attraggono né direzionano volontariamente l'attenzione dell'apprendente su alcuna relazione forma/funzione della L2. Molte di queste opportunità, fanno parte del (o fanno riferimento al) mondo esterno alla classe, proprio per favorire quel senso di continuità fra esperienza didattica ed esperienza di vita (Illeris 2009). Da un punto di vista cognitivo, il FonM non manipola l'input per favorirne l'acquisizione e dunque non altera i normali processi cognitivi che un apprendente mette in atto in attività linguistiche che avvengono in contesto non didattico.

Sono numerosi gli studi che hanno testato se proposte didattiche esclusivamente o principalmente focalizzate sul significato potessero attivare processi di apprendimento incidentale e, dunque, l'acquisizione di regole grammaticali o di lessico della L2. In generale, osserviamo che le ricerche condotte in ambienti di apprendimento reali hanno dato risultati confortanti. I buoni effetti della lettura condotta in classe e fuori dalla classe sull'acquisizione della grammatica e del lessico sono stati riportati da numerose ricerche: Aka (2020) ha rilevato ricadute positive sull'acquisizione dell'infinito sostantivato in apprendenti giapponesi di inglese; Lee, Schallert e Kim (2015) hanno dimostrato che la lettura ha permesso l'apprendimento incidentale del sistema dell'articolo e di alcuni preposizioni da parte di studenti coreani di inglese L2; lo studio di Song e Sardegna (2014) ha suggerito che leggere aiuta l'apprendimento incidentale di tratti della grammatica inglese quali le preposizioni, cosa ribadita dal lavoro di Altakhaineh e Ibrahim (2019), che conferma gli effetti adjuvanti della sola lettura sull'acquisizione del sistema preposizionale inglese da parte di studenti arabofoni; i risultati positivi della lettura sull'acquisizione del lessico sono riassunti in Nation e Waring (2020). Anche la fruizione più o meno guidata di film e serie televisive, in particolare con sottotitolature e/o didascalie, ha dimostrato di essere un buon motore per l'apprendimento informale di una L2: le ricerche sull'acquisizione del lessico - troppe per essere riportate qui, ma cf. Montero Perez (2022) per una sintesi aggiornata - mostrano che la fruizione di audiovisivi contribuisce in maniera sostanziale alla ritenzione e alla capacità d'uso di materiale lessicale; all'acquisizione della grammatica sono state invece dedicati meno studi, ma buone ricadute sono state rilevate da Ghia (2012a) in uno studio sull'acquisizione di ordini marcati della frase inglese da parte di apprendenti italofofoni: la visione di cinque film sottotitolati ne ha promosso l'apprendimento; risultati analoghi sono stati rilevati da Pattemore e Muñoz in una ricerca (2020) in cui è stato misurato l'apprendimento informale tramite la fruizione di serie televisive

di 16 costruzioni grammaticali inglesi da parte di studenti ispanofoni. Anche la semplice conversazione in classe può indurre l'apprendimento incidentale di tratti grammaticali e lessicali della L2: lo studio di Poursmaeil e Vali (2023) ha dimostrato che otto ore di conversazione libera su temi di potenziale interesse per studenti iraniani di inglese L2 ha favorito l'apprendimento di elementi lessicali e grammaticali, ancorché con qualche facilitazione implicita alla focalizzazione sulla forma attuata dall'insegnante.

Gli studi condotti in setting altamente sperimentali, quali i laboratori, o che hanno usato (micro)lingue artificiali come oggetto di ricerca, non restituiscono risultati altrettanto positivi: di norma, si rilevano apprendimenti incompleti, che riguardano solo strutture grammaticali semplici o pochi elementi lessicali (cf. discussione in Kachinske et al. 2015). Ciò è probabilmente dovuto all'eccessiva artificialità del contesto sperimentale e alla poca o nulla significatività degli stimoli artificiali a cui sono esposti. In effetti, una delle caratteristiche degli ambienti di apprendimento informale è la significatività per il mondo della vita degli apprendenti: le proposte a focalizzazione zero vengono sovente percepite come utili ed esperienzialmente importanti, e possono essere accolte con piacere e buona motivazione, abbassando così resistenze psicologiche all'apprendimento e favorendo indirettamente l'acquisizione (Stander 2022; cf. Poupore 2014). Gli studi condotti in setting più mimetici hanno usato stimoli linguistici reali e coinvolgenti, ed è probabilmente per questa ragione che hanno dato esiti di apprendimento migliori delle ricerche condotte in laboratorio e con stimoli del tutto acontestuali. Come vedremo in quanto segue, è proprio la significatività e la genericità semiotica dei materiali e delle attività a focalizzazione zero a determinarne l'efficacia.

3.2.1 Audiovisivi e tecnologie digitali

Un contesto di apprendimento tipicamente FonM, che può associarsi a potenziali meccanismi di apprendimento incidentale della lingua è la fruizione di prodotti mediatici in L2, un'attività che spesso l'apprendente intraprende autonomamente e che può in parallelo essere sfruttata e promossa anche nell'ambito della classe (Sockett 2013; Vanderplank 2020). A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, e più in particolare dai primi anni Duemila, la Linguistica acquisizionale ha mostrato un interesse sempre più acceso verso l'apprendimento attraverso i media audiovisivi, a partire dalla radio e dalla televisione. Proprio per l'influenza sempre crescente delle tecnologie digitali, la ricerca si è successivamente estesa ad altri generi multimediali ad ampia diffusione, fra cui internet, i social network e le piattaforme di streaming, che vengono fruiti in modalità sempre più mobili e

dinamiche tramite gli smartphone (Dressman, Sadler 2020). Data la loro rilevanza e il numero cospicuo di studi svolti in questo ambito, ci concentreremo in questo paragrafo solo su due macrotipologie di media: i prodotti audiovisivi e i social media.

3.2.1.1 Gli audiovisivi

All'interno dell'ampia letteratura su input audiovisivo e apprendimento delle lingue straniere, tre sono le principali aree di ricerca e interesse: quali caratteristiche del testo audiovisivo e multimediale lo rendono uno strumento vantaggioso per l'apprendimento linguistico; quali abilità linguistiche traggono maggiore beneficio dall'esposizione a questo tipo di input; quali modalità di video sono più efficaci: con o senza sottotitoli, e/o con quali tipologie di sottotitoli.

Grazie alla sua trasmissione tramite un doppio canale (visivo e uditivo), il testo audiovisivo fornisce un tipo di input verbale a forte contestualizzazione, fattore che lo rende più facilmente comprensibile di uno stimolo veicolato soltanto oralmente, e che consente all'apprendente di 'appoggiarsi' all'immagine per decodificare il messaggio nella sua globalità. Il supporto dell'immagine è tanto più importante quanto più il genere è ancorato al contesto, come ad esempio accade nei documentari, nei video tutorial e nei generi narrativi come drammi e commedie (Perego, Pavesi 2007; Rodgers 2018). Dal punto di vista sociolinguistico, l'input audiovisivo, principalmente nella forma del dialogo cinetelvisivo di film e serie TV, è mimetico e verosimile, e offre allo spettatore un input variegato dal punto di vista diastratico e diatopico¹⁰ e collocato in situazioni dialogiche tendenzialmente realistiche, come conversazioni ben contestualizzate, monologhi, etc.¹¹ Al contempo, la velocità di eloquio è minore rispetto al parlato spontaneo (Chaume 2004) e chi guarda può avvalersi dell'ausilio di diverse tipologie di sottotitoli, tutti fattori che possono contribuire a rendere l'esperienza meno pressante dal punto di vista cognitivo e, di conseguenza, più immersiva. Come abbiamo accennato nel § 2.2.2, l'immersione va di pari passo con un'esperienza di identificazione e intrattenimento, che lo spettatore, di norma, apprezza e che potenzialmente agisce da fattore motivante a usare la L2 anche nel contesto di attività ricreative. La molteplicità di canali (uditivo e visivo) e mezzi (parlato nei dialoghi e scritto nei sottotitoli) ha anche un impatto considerevole sui processi di elaborazione

10 Si pensi alla molteplicità di accenti e socioletti nelle produzioni anglofone recenti e alla forte diatopia che caratterizza la cinematografia e le fiction italiane.

11 Si vedano per approfondimenti Pavesi 2012; Bednarek 2018; Berber Sardinha, Veirano Pinto 2019; Werner 2020.

cognitiva, in quanto l'input ridondante e trasmesso attraverso più canali viene memorizzato più facilmente, contribuisce a incrementare le capacità attentive di chi guarda e favorisce l'attivazione di collegamenti fra immagini, dialogo orale e testo scritto.¹² All'interno di un'attività tipicamente *meaning-focussed*, questi meccanismi di confronto fra le varie componenti possono favorire processi occasionali di FonF, in cui l'apprendente può spostare l'attenzione su elementi specifici della L2 che, via via, isola dal fluire dell'input.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, la maggior parte degli studi ha mostrato l'impatto significativo che l'esposizione all'input audiovisivo ha sull'acquisizione del lessico (Peters, Webb 2018; Pavesi et al. 2019), mentre i risultati sulla sintassi sono più limitati (cf. Ghia 2012; Pattemore, Muñoz 2020). Riveste tuttavia un ruolo chiave la frequenza di esposizione all'input: più l'apprendente si espone all'input audiovisivo, maggiori saranno i benefici anche a un livello di elaborazione più profondo, quale è quello necessario per acquisire e automatizzare i costrutti sintattici della L2 e *chunk* frasali più estesi (Rodgers, Webb 2020; Puimège, Peters 2020; Muñoz et al. 2023). Lo studio pionieristico di Caruana (2003) mostra come un gruppo di apprendenti maltesi esposti regolarmente a programmi televisivi in italiano (una situazione comune a Malta, data la vicinanza geografica alla Penisola) registri un miglioramento significativo della competenza morfosintattica, più specificamente nello sviluppo del sistema verbale italiano e nella padronanza delle strutture subordinate.

Un terzo filone prominente di ricerca è incentrato sulle diverse modalità di fruizione del testo audiovisivo (con sottotitoli nella L2 - anche detti bimodali -, con sottotitoli nella L1 - anche detti interlinguistici - o senza sottotitoli) e sulla loro rispettiva efficacia nell'apprendimento (Vanderplank 2020), che è di molto modulata dagli stili di apprendimento e dalle preferenze di fruizione degli apprendenti (cf. Montero Perez 2022). Alcune ricerche in ambito lessicale hanno mostrato che la comprensione agevole di un testo audiovisivo richiede la conoscenza di almeno circa 3000 famiglie di parole (Webb, Rodgers 2009). Altre ricerche hanno dimostrato che gli audiovisivi non sottotitolati o con sottotitoli nella L2 sono più accessibili per apprendenti con livelli di competenza più avanzati (Danan 2004) che riescono, cioè, a decodificare il testo senza il supporto della L1. In parallelo, i sottotitoli bimodali possono consentire ad apprendenti che possiedono competenze di comprensione scritta superiori a quelle di comprensione orale di stabilire «un ponte» fra le due (Bird, Williams 2002). In apprendenti di livelli più avanzati, inoltre, i sottotitoli interlinguistici sono in grado di stimolare il confronto fra dialogo

¹² Si vedano per approfondimenti Paivio 1986; Pavesi, Perego 2008; Mayer 2014; Vanderplank 2020.

in L2 e testo scritto nella L1, tanto più in opportunità in cui la divergenza fra i due canali è maggiore: questo può dipendere da differenze strutturali fra le due lingue (ad esempio, una domanda coda in un dialogo inglese non traducibile in modo letterale in italiano) o da divergenze legate al mezzo e alla concisione che caratterizza i sottotitoli, che devono rispondere a vincoli spazio-temporali, rispetto al dialogo orale. Queste divergenze possono intensificare gli episodi occasionali di FonF, in cui lo spettatore si focalizza su determinati aspetti linguistici e aree di contrasto (Ghia 2012; Vanderplank 2020). Vi è infine una terza tipologia di sottotitolazione, cosiddetta ‘rovesciata’ (*reversed subtitling*); essa si associa meno tipicamente a contesti di esposizione spontanea e viene prevalentemente applicata alla didattica delle lingue: i sottotitoli rovesciati compaiono nella L2 di chi guarda e accompagnano un dialogo nella L1, e sono ritenuti particolarmente efficaci per apprendenti a livelli di competenza iniziale, che possono così abbinare il testo scritto nella L2 a ciò che ascoltano nella lingua materna.¹³

La natura fortemente mimetica del dialogo cinetelevisivo e i vantaggi cognitivi dei sottotitoli hanno fornito numerosi spunti di applicazione in classe, in particolare nell’insegnamento di aspetti che tradizionalmente ricevono meno enfasi nei materiali didattici e nella lezione tradizionale, quali la grammatica del parlato (Forchini 2013; Ghia 2016), la pragmatica (Lopriore, Ceruti 2015) e le competenze interculturali (Diadori et al. 2020), fino ad arrivare al fiorente filone di studi sulla creazione di veri e propri task audiovisivi in classe (si veda § 3.2.2) con apprendenti di diversa età e livello di competenza (Gambier et al. 2015; Talaván, Avila-Cabrera 2015; Lertola 2019).

3.2.1.2 Tecnologie digitali

La crescente diffusione delle nuove tecnologie mette a disposizione degli utenti una quantità enorme di risorse multimediali e multilingui, che costituiscono nuovi spazi di contatto con altre lingue e culture in modalità sia ricettive che interattive. L’ambito del CALL (*Computer Assisted Language Learning*) ha una lunga tradizione in Linguistica Acquisizionale (LA) e studia il potenziale acquisizionale di internet e dei nuovi media. Mentre buona parte della ricerca riconducibile al CALL pone l’attenzione sulle applicazioni didattiche delle nuove tecnologie, diversi sono gli studi sull’impatto che internet può avere sull’apprendimento linguistico al di fuori della classe e sulle nuove evoluzioni del CALL in seguito all’avvento del social web

13 Anche se non mancano i vantaggi anche per apprendenti più avanzati, laddove la sottotitolazione rovesciata può contribuire a incrementare la consapevolezza metalinguistica nella L2; Pavese et al. 2019.

e delle modalità sempre più dinamiche di fruizione (tanto da parlare, oggi, di MALL, *Mobile Assisted Language Learning*). In particolare, Zourou (2020, 371-2) evidenzia tre aspetti che caratterizzano il social web e di conseguenza le opportunità che offre agli utenti che vi accedono in una L2: la partecipazione dell'utente, che promuove la condivisione e la manipolazione di contenuti prodotti da altri; l'apertura, che consente agli utenti di sviluppare nuovi tool all'interno del social network stesso; la creazione di reti sociali molto vaste e gli effetti di tali reti, come ad esempio le raccomandazioni e i suggerimenti personalizzati su pagine e contatti da seguire. Rispetto agli audiovisivi e alle pagine web statiche, i social media forniscono un input multimediale particolarmente variegato, combinando post e *thread* scritti a immagini, memes e video, e offrono altresì opportunità agli utenti di produrre output scritto, orale e multimediale. Dal punto di vista acquisizionale, questa dimensione estremamente fluida, dinamica e interattiva può essere un terreno fertile per sequenze di interazione, negoziazione e *scaffolding* e per la costruzione collaborativa del messaggio (Pegrum 2016; Liu 2017). Vari studi condotti in Corea hanno mostrato come l'accesso frequente a tecnologie digitali in inglese, inclusi in larga parte i social media, contribuisca allo sviluppo delle abilità di produzione orale nella L2, così come all'acquisizione del lessico (Lee 2019, 2020). In parallelo, l'uso frequente dei social media e la natura intrinseca di strumento di apprendimento 'non convenzionale' contribuiscono allo sviluppo di competenze più 'fini', quali la consapevolezza interculturale e pragmatica (Reinhardt 2019; Peirson-Smith, Miller 2021). Questi aspetti si rivelano particolarmente interessanti anche per le possibili applicazioni didattiche nel contesto della classe di L2, dove l'uso di strumenti tecnologici altamente motivanti e popolari fra gli studenti è volto a promuovere una maggiore autonomia nell'apprendimento e nell'uso della L2 (Reinhardt 2019). Il contesto di utilizzo dei social media è altamente immersivo e *meaning-oriented*, con la possibilità, come per gli audiovisivi, di episodi di FonF. Come abbiamo visto, questi possono derivare da momenti interattivi durante l'interazione mediata dallo schermo (*face-to-screen* vs. *face-to-face*) ma anche dalle molteplici intersezioni fra le diverse componenti del messaggio multimediale (testo scritto, testo orale, immagini statiche e in movimento).

3.2.2 *Task Based e Task Supported Language Teaching*

Nato negli anni Ottanta del secolo scorso (Long 1985; Prabhu 1987), il *Task Based Language Teaching* (TBLT, d'ora innanzi) è una metodologia glottodidattica (Balboni 2014, 44) situata nell'alveo dell'educazione linguistica di stampo comunicativo che fa riferimento alle correnti pedagogiche dell'attivismo e dell'apprendimento esperienziale,

a cui aggiunge la sensibilità psicolinguistica necessaria per favorire al meglio l'acquisizione linguistica (Long 2015, cap. 4). Il TBLT subordina l'analisi della L2 al suo uso e si costituisce attorno al suo nucleo matetico più importante, ovvero il lavoro su compiti di realtà (il *task*, appunto). Il *task* è «un'attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico» (Ferrari, Nuzzo 2011, 285) che, per alcune caratteristiche, si differenzia sostanzialmente da un esercizio linguistico tradizionale, tipico di prassi di *Focus on Forms* (vedi § 2.3.3, 3.1 e 3.5). Seguendo quanto Ferrari e Nuzzo (2011) scrivono, nel TBLT:

- il significato è primario, e dunque il compito di realtà assegnato induce i discenti a concentrarsi più su quello che devono dire o scrivere piuttosto che su come lo devono dire o scrivere;
- in un *task* gli apprendenti sono spinti a esprimere idee e opinioni interagendo e usando le risorse disponibili nel loro repertorio linguistico: non vengono offerti modelli di lingua stereotipati o precostituiti che devono essere imitati;
- il *task* spinge i discenti a confrontarsi con attività complesse, sia linguistiche che extralinguistiche;
- i *task* sono simili a ciò che i discenti sono chiamati a fare fuori dall'aula con la L2, ovvero al lavoro di interazione con il prossimo, di comprensione e produzione testuale, ma anche di coordinamento delle informazioni enciclopediche con le conoscenze linguistiche;
- il raggiungimento dell'obiettivo è primario: lo scopo è di completare il *task* e non di dimostrare di conoscere una determinata struttura linguistica;
- il progresso degli apprendenti è valutato sulla base della riuscita del *task* e non sull'accuratezza linguistica.

Per capire meglio cosa distingue un *task* da un esercizio tradizionale, Cortés Velásquez e Nuzzo (2018) propongono un confronto ragionato fra alcune coppie di 'oggetti' didattici; qui di seguito estrapoliamo e analizziamo un esempio dal lavoro dei due autori:

Attività 1a (esercizio tradizionale): leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa e sottolinea nel testo i verbi usati per dare le istruzioni. Osserva l'esempio.

Attività 1b (task): leggi il seguente avviso dello Sportello Immigrazione che descrive i requisiti per ottenere l'attestato di idoneità alloggiativa. Prendi nota dei documenti che devi presentare.

In 1a l'orientamento pedagogico è decisamente spostato verso la forma linguistica: l'attività di lettura del testo non è finalizzata al recupero di informazioni e alla loro messa in relazione con una situazione

di reale necessità bensì all'individuazione dei verbi, dunque di alcune forme linguistiche che corrispondono a una tassonomia grammaticale. Il giudizio sulla bontà della riuscita di questa attività è semplice: l'insegnante saprà quanti verbi compaiono nel testo, e lo studente verrà valutato sulla base di quanti ne è riuscito a individuare. Inoltre, in 1a i discenti si confrontano con un esercizio non esistente nel mondo reale: in nessun caso un parlante si cimenta con un'analisi linguistica allo sportello dell'immigrazione ma, piuttosto, sarà chiamato a mettere in relazione il contenuto del testo con le necessità del momento e con la sua capacità di intendere a quale documentazione l'avviso fa riferimento.

In 1b, invece, all'apprendente è richiesto di compiere un'attività del tutto plausibile nel mondo reale: c'è una necessità fattuale (ottenere un attestato abitativo), le informazioni per soddisfarla sono su un documento che deve essere letto e capito e, per non dimenticarne il contenuto, bisogna appuntarne i passi principali. In 1b si attivano varie abilità e conoscenze linguistiche, presupposte dall'insegnante; il risultato finale non sarà valutabile con un semplice 'giusto o sbagliato', ma si potrà verificare se le informazioni appuntate sono tutte quelle necessarie, per eventualmente confrontarsi nuovamente con il significato (la globalità del testo) per portare adeguatamente a compimento il compito di realtà.

Se adeguatamente attuato, il TBLT¹⁴ favorisce la mobilitazione delle risorse semiotiche dei discenti, che sono spinti a ricorrere al loro repertorio comunicativo per portare a termine i compiti di realtà. Gli apprendenti usano diversi codici per lavorare attorno ai *task*: la gestualità, il linguaggio iconico, il repertorio di lingue conosciute e l'interlingua che stanno via via costruendo nel percorso di apprendimento della L2. Si attiva dunque una semiosi significativa e proattiva, che attiva e sostiene il processo acquisizionale. Se da queste prime descrizioni appare chiaro quanto sia centrale e fondante il *Focus on Meaning* nel TBLT, è sul tipo di intervento dell'insegnante durante lo svolgimento dei *task* che il modello diventa più frammentato: alcuni autori (fra cui Long 2015) pensano che l'aiuto alla focalizzazione sulla forma, nel TBLT, debba essere minimo e soltanto reattivo (vedi § 2.3.3): gli insegnanti dovrebbero limitarsi ad attuare *Focus on Form* poco intrusivi ed esclusivamente reattivi, come brevi correzioni in seguito a un errore che inficia la comunicazione (vedi § 3.3). Secondo altri autori (Ellis 2005; 2009), nel TBLT il docente è invitato a osservare le produzioni linguistiche degli apprendenti per coglierne i punti di forza e di debolezza. L'intervento pedagogico

14 È interessante altresì notare come il TBLT sia teoricamente e operativamente vicino all'approccio orientato all'azione del *Quadro comune di riferimento per le lingue*, come notato e argomentato da Birello et al. (2017), a cui rimandiamo per una disamina di questa somiglianza.

sarà dunque volto alla valorizzazione di ciò che il discente sa fare con la lingua e all'intervento su quei tratti della L2 che si dimostrano più ostici da imparare.

Nasce così una versione 'debole' del TBTL, il cosiddetto *Task Supported Language Teaching* (TSLT), che non prevede un uso esclusivo dei *task* che, secondo questo modello, possono essere affiancati da altre attività di natura più formale; è, inoltre, prevista l'esistenza di un sillabo, le cui strutture possono essere più o meno esplicitamente focalizzate durante l'attività didattica. Si parla, in questo caso, di *focussed tasks*, ovvero di compiti di realtà che, per loro natura, sollecitano l'uso attivo di determinate strutture morfosintattiche durante il lavoro dei discenti.

Il TSLT prevede inoltre un'architettura predeterminata della lezione, che è suddivisa in *pre-task*, *task* e *post-task* (Ellis 2005; Cortés Velásquez, Nuzzo 2018). La fase di *pre-task* serve a motivare i discenti verso i temi del compito di realtà che si apprestano ad affrontare, stimolando i loro interessi e creando aspettative e curiosità. Inoltre, nel *pre-task* vengono forniti, tramite la ricezione di testi o tramite l'elicitazione di conoscenze pregresse, gli strumenti linguistici (lessico, morfosintassi, aspetti pragmatici etc.) che verranno poi usati nelle fasi successive della lezione.¹⁵ La fase del *task* (già descritta *supra*) è seguita dal momento del *post-task*, che ha come obiettivi la ripetizione di alcune parti del compito di realtà appena portato a termine, oltre che alla riflessione più esplicita sulle strutture linguistiche usate durante il *task* e la metariflessione sulle modalità di lavoro e sui risultati raggiunti. In questa fase trovano spazio esercizi più o meno espliciti sulla forma linguistica, dialoghi liberi sui risultati ottenuti, presentazioni *in plenum* di ciò che si è fatto e lavori induttivi di modellizzazione linguistica, grazie ai quali gli apprendenti possono schematizzare e generalizzare le strutture della L2 usate nella fase precedente.

In quest'ottica, il TSLT mantiene in suo ancoraggio esperienziale, attivista e comunicativo, mettendo al centro della sua operativizzazione il lavoro con la lingua e non sulla lingua ma contempla, a differenza della versione 'ortodossa' vista poco fa, diversi livelli di focalizzazione sulla forma: *Focus on Form* anche proattivi durante il lavoro al compito di realtà e *Focus on Forms* di diversa natura - anche i più classici *pattern drills* - una volta finito il *task*. Le diverse attività di focalizzazione sulla forma devono, però, essere in armonia con il sillabo interno dei discenti: si lavora su strutture lessicali e

15 Sulla presenza di attività linguistiche più o meno esplicite all'interno di questa fase c'è sostanziale disaccordo. Per alcuni autori, l'inserimento di queste attività valica eccessivamente i confini della didattica TBTL, spingendo spesso i docenti a organizzare eccessivamente la lezione attorno agli elementi discreti del sillabo (cf. discussione in Cortés Velásquez, Nuzzo 2018, 35 ss.).

grammaticali che sono molto vicine alle capacità linguistiche dei discenti e alle loro necessità; di norma, nella fase di post-task, si focalizzano anche esplicitamente quelle strutture che gli studenti hanno provato a usare durante il task, o che sono emerse come necessarie al suo completamento. In questo senso, le attività di focalizzazione, sia nel TBLT che nel TSLT, seguono il tentativo d'uso e/o di recupero mnemonico del discente e non sono predeterminate dall'insegnante.

Numerose ricerche sulla reale applicazione di questa metodologia glottodidattica mostrano che gli insegnanti prediligono il TSLT al TBLT (cf. discussione in Della Putta, Sordella 2022a, cap. 5): la struttura più ordinata e le maggiori possibilità di integrazione del *task* in un sillabo fanno del TSLT una possibilità pedagogica più duttile, che ha dimostrato di adattarsi bene anche a un pubblico di apprendenti più avvezzo a prassi didattiche fortemente trasmissive e direttive, come quello degli studenti sinofoni in mobilità (Ingrassia 2014; Lania et al. 2017).

Le metanalisi sull'efficacia di TBLT e TSLT sono molte, e hanno generalmente indicato risultati positivi sull'acquisizione, sulla motivazione all'apprendimento e sulla costruzione di ambienti di apprendimento realmente comunicativi e cooperativi.¹⁶

In conclusione, esemplifichiamo¹⁷ un'operativizzazione del TSLT adatta per allievi iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado. Si tratta, in questo caso, di scolari già abbastanza competenti in italiano che stanno per completare un ciclo di istruzione: il tema del compito di realtà, scegliere quale scuola secondaria di secondo grado frequentare, intercetta dunque i loro bisogni e la loro 'sfera vitale'.

Gli obiettivi comunicativi del *task* sono il saper esprimere la propria opinione e l'argomentare tenendo conto dell'opinione altrui; gli obiettivi linguistici riguardano l'espressione dell'accordo e del disaccordo, l'uso del congiuntivo, di alcuni connettivi e di lessico specifico dell'esperienza scolastica.

Nella fase di *pre-task*, l'insegnante distribuisce alcuni fascicoli sull'orientamento scolastico, introduce l'argomento rimarcandone l'importanza e discute con gli studenti quali sono delle buone norme per un'argomentazione orale efficace. L'insegnante raccoglie alla lavagna i punti salienti che emergono dalla discussione e chiede agli studenti, che sono stati intanto divisi in gruppi, di prendere

¹⁶ Cf. Bryfonski, McKay 2019; Xuan et al. 2022 e, per uno studio sperimentale in ambito italiano, cf. Borro 2018.

¹⁷ La lezione che presentiamo è un adattamento di una proposta rinvenibile al sito www.insegnanteconitask.it, curato da Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo. Il sito è ricco di suggerimenti e proposte operative, e consigliamo la sua consultazione a chi si volesse realmente cimentare con l'uso dei task nella sua attività didattica.

visione della documentazione sull'orientamento scolastico distribuita poco prima.

Nella fase del *task*, a ogni gruppo viene assegnato un tema diverso. I temi assumono forma di proposizioni quali «Quanto può o deve influire l'opinione degli insegnanti sulla tua scelta delle scuole superiori? Parlatene tra voi e cercate di arrivare a un'opinione comune». I gruppi devono discutere sui temi assegnati, facendo anche riferimento ai fascicoli sull'orientamento scolastico, per arrivare a una soluzione condivisa. Nel mentre, l'insegnante aiuta gli studenti, correggendo le forme linguistiche usate. Le soluzioni trovate dai vari gruppi vengono registrate grazie a un registratore audio; i gruppi si scambiano poi i registratori e trascrivono quanto detto dai compagni, cimentandosi così in attività di comprensione e di scrittura al tempo stesso.

Nella fase di *post-task*, vengono proposte varie attività di focalizzazione sulla forma, di natura induttiva e con riferimenti anche espliciti alla metalingua. Si può attivare il riconoscimento e la sistematizzazione degli usi del congiuntivo rinvenuti nelle registrazioni ascoltate e trascritte, richiamando eventualmente a posteriori le 'regole' del suo funzionamento; possono essere analizzati i costrutti frasali usati per esprimere le proprie opinioni oppure possono essere proposti esercizi lessicali sul campo semantico del mondo della scuola, spingendo gli apprendenti a compilare *spidergrams* per poi riutilizzare le parole non conosciute in precedenza.

3.2.3 *Content and Language Integrated Learning*

L'uso veicolare della lingua straniera per l'insegnamento delle discipline (*Content and Language Integrated Learning* o CLIL) è una metodologia d'insegnamento integrato di una lingua non materna e di una disciplina non-linguistica, generalmente una materia scolastica come la fisica, la storia o la chimica (cf. Serragiotto, Mollica 2003 per una presentazione delle fondamenta glottodidattiche del CLIL).¹⁸ Nei fatti, ciò che accade è che un insegnante disciplinare specializzato¹⁹ nel CLIL insegna la sua materia usando solo o quanto più possibile la L2.²⁰ I materiali usati saranno scritti solo in inglese, lingua

¹⁸ La letteratura sul CLIL è sterminata e non è possibile riassumerla in questo paragrafo. Rimandiamo, per qualche altro riferimento, a Mehisto, Frigols e Marsh (2008) e al molto aggiornato *Handbook* di Luis Banega e Zappa-Holman (2023).

¹⁹ Si tratta di docenti disciplinari che hanno un buon livello di conoscenza della lingua straniera (in Italia almeno a livello B1) e che seguono corsi di specializzazione nella metodologia CLIL.

²⁰ Si tratta, più precisamente, di una lingua straniera piuttosto che di una lingua seconda: l'inglese in Italia, il francese in Germania etc. Per semplicità, continuiamo a usare 'L2' anche in questo paragrafo, consapevoli che l'acronimo giusto sarebbe LS.

in cui avverranno anche le spiegazioni, le correzioni e le interazioni delle lezioni. L'idea di fondo è quella di perseguire alcuni degli assiomi dell'approccio comunicativo 'forte' à la Krashen (vedi § 2.3.2; Dalton-Puffer 2011): la centralità dell'input per l'acquisizione; l'autenticità della lingua, che viene usata per agire in classe in attività di studio reali, quali richieste di chiarimento, interrogazioni, elaborazione di testi etc.; la significatività di quanto si sta facendo *tramite* la L2 ovvero studiare, superare un corso, discutere con i compagni di una disciplina; la promozione di un apprendimento il più possibile incidentale, che favorisca la 'vera' acquisizione in termini krasheniani. Naturalmente, anche l'interazione è importante, nel CLIL: creare reali gap di conoscenza fra gli studenti li spinge a usare interattivamente la L2, cosa che, come abbiamo visto nel § 2.1, favorisce l'acquisizione e la focalizzazione spontanea della forma.

In buona sostanza, e seguendo quanto in Coonan (2002), l'insegnante CLIL promuove attivamente l'uso della lingua, mentre l'apprendente impara la lingua perché la usa, e non il contrario.

Il CLIL è stato introdotto in Europa all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, sulla scorta degli esiti positivi rilevati nelle scuole che attuavano i cosiddetti 'piani di educazione bilingue', collocate principalmente in regioni europee bilingui o ad alto contatto linguistico (cf. Coonan 2014 per un approfondimento storico). L'implementazione del CLIL, fortemente voluta dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione europea, perseguiva dunque lo scopo di aiutare i cittadini europei a diventare 'incidentalmente bilingui': a scuola - e in particolare nel sistema secondario - si dovevano promuovere, accanto alle canoniche lezioni di L2, anche opportunità di apprendimento incidentali delle lingue straniere: il CLIL²¹ è sembrata la soluzione migliore a questa esigenza.

In circa due decenni, il CLIL è stato applicato sistematicamente in quasi tutti gli stati europei: in Italia è entrato obbligatoriamente a scuola nel 2010 grazie alla Riforma Gelmini, e il rapporto Eurydice del 2017 riporta una diffusa implementazione del CLIL nelle scuole secondarie europee. Nonostante questo successo, il CLIL non è scervato da debolezze e criticità: almeno in Italia, numerosi studi criticano la scarsa preparazione linguistica dei docenti CLIL, non tanto nell'effettiva capacità d'uso della L2,²² quanto piuttosto nella consapevolezza dei processi cognitivi e metacognitivi che l'uso delle lingue delle discipline possono attivare (Minardi 2021; Lopriore 2018). Inoltre, il CLIL ha, nei fatti, promosso l'apprendimento esplicito pressoché solo dell'inglese o, comunque, delle poche lingue di prestigio

21 Non solo in Europa, naturalmente si sono perseguiti questi obiettivi: anche in Nord America sono stati implementati programmi del tutto simili, chiamati *content-based instruction* o *immersion programmes*, cf. Lyster 2007.

22 Cf. Balboni 2015, 212 e Serragiotto 2017 per alcune riflessioni in merito.

insegnate nelle scuole europee (spagnolo, francese, inglese e tedesco), venendo meno alla reale spinta plurilinguista – dunque di mantenimento anche di lingue minoritarie – che muoveva Consiglio d'Europa e Comunità europea.

Venendo ora all'attuazione del CLIL, giova innanzitutto sottolineare come le lezioni che seguono questa metodologia devono tenere conto del problema della comprensione, altrimenti dato sostanzialmente per scontato. Gli studenti, da un lato perché non ancora adeguatamente competenti in L2 e dall'altro lato perché non in possesso della microlingua della disciplina studiata, fanno fatica ad accedere al significato di una lezione CLIL (cf. discussione in Lo, Lin 2019); questo può provocare demotivazione e frustrazione e i docenti devono premurarsi di preparare didatticamente i testi e i temi che portano nella classe CLIL. La comprensione va quindi sostenuta e incoraggiata, sia con esercizi/attività di preparazione tematico/lessicale, sia con esercizi e attività che favoriscano la costruzione e la negoziazione del significato durante l'attività di classe (Coonan 2014). Inoltre, gli studenti vanno spinti a essere attivi nei confronti della conoscenza che stanno costruendo tramite la L2: la lezione CLIL dovrebbe avere un carattere interattivo, dinamico, dialogico e laboratoriale, dando così opportunità a chi studia secondo questa metodologia di usare per scopi reali la lingua, di interagire con compagni e docenti e di esplorare tramite la L2 la disciplina. Per promuovere la proattività degli studenti si può fare ricorso, in un corso CLIL, all'assegnazione di compiti di realtà, che devono essere portati a termini dagli studenti a mo' di *task* (vedi § 3.2.3) o ad assegnazioni più classiche ma comunque utili quali presentazioni di ricerche su un tema inerente alla disciplina; anche l'uso della multimodalità e di tecniche creative quali il disegno sostengono una reale attivazione degli studenti tramite la L2 verso la disciplina (Fernández-Fontecha et al. 2020). Come abbiamo visto nel § 1.5, il nostro sistema cognitivo impara tanto meglio quanto più è ingaggiato in attività di rielaborazione mentale, che coinvolgano emotivamente e cognitivamente il discente e che abbiano un forte ancoraggio semiotico: senza questa consapevolezza di fondo, il CLIL rischia di fallire nel suo doppio intento pedagogico.

Ci sembra infine opportuno interrogarci, prima di chiudere questo paragrafo, su due caratteristiche fondanti del CLIL: la sua natura a focalizzazione zero e l'uso esclusivo, all'interno delle sue lezioni, della L2. Su quest'ultimo punto, notiamo che già agli albori di questa metodologia, Gajo (2001) osservava l'esistenza di forme di micro- e macro-alternanza fra le due lingue in gioco: vi sono casi in cui la L2 viene usata solo per le abilità ricettive, mentre la produzione è in L1 (macro-alternanze), mentre in altri casi (micro-alternanze) viene fatto ricorso alla L1 solo in casi di incomprensione, per poi continuare la lezione in L2. Oggi, anche grazie alla viepiù diffusa sensibilità verso le pratiche plurilingui in educazione, il CLIL è visto come

un setting pedagogico caratterizzato dal *translanguaging*, una pratica caratterizzata dall'uso fluido di più lingue durante il fluire della comunicazione (cf. Moore 2023). Viene dunque incoraggiato un uso prevalente della L2, ma con la consapevolezza che lo studio della disciplina potrà giovare dell'attivazione dell'intero repertorio linguistico degli studenti.

Sulla natura pienamente *meaning-focussed* del CLIL sono stati aperti numerosi dibattiti. Se, come abbiamo visto sopra, il CLIL affonda le sue radici epistemologiche nella teoria krasheniana, sono riecheggiate, nel corso del tempo, le critiche alla (presupposta) focalizzazione zero del CLIL. Sulla scia delle tensioni interne alla moderna glottodidattica, che come abbiamo visto nel § 2.3 hanno alternativamente dato maggiore o minore peso alla focalizzazione sulla forma, anche nel CLIL abbiamo posizioni diverse: alcuni autori sostengono, in opposizione alla definizione originale, che durante una lezione CLIL gli studenti vadano aiutati con opportunità di *Focus on Form* (Lyster 2007; Pérez Cañado 2012). Alcuni studi (cf. Pérez-Vidal 2007) hanno in effetti mostrato che i docenti CLIL si occupano troppo poco della L2 durante le loro lezioni, e che attuare in maniera corretta delle focalizzazioni della forma sarebbe benefico per il suo apprendimento. In merito, Pena e Pladevall-Ballester (2020) hanno condotto uno studio sperimentale sull'inserimento di momenti di *Focus on Form* all'interno di un percorso CLIL in Spagna. I risultati depongono a favore della combinazione CLIL + *Focus on Form* sistematico (e non solo occasionale): gli allievi che hanno ricevuto questo tipo di trattamento hanno mostrato traiettorie di apprendimento migliori dei loro compagni che hanno ricevuto CLIL con *Focus on Form* occasionale, sia su misure olistiche di competenza sia nell'uso della L1, diminuito nei soggetti del primo gruppo.

In conclusione, possiamo considerare il CLIL come una metodologia prevalentemente *meaning-focussed* e monolingue, ma che beneficia molto sia dell'attivazione degli interi repertori linguistici degli studenti, sia di aiuti alla focalizzazione leggeri ma consapevolmente attuati quali il *Focus on Form*.

3.2.4 Sintesi del *Focus on Meaning*

La disamina delle opportunità di apprendimento che abbiamo raccolto sotto l'etichetta di *Focus on Meaning*, la cui caratteristica è di favorire l'apprendimento incidentale della L2 tramite attività focalizzate sul significato, mostra in realtà un quadro piuttosto diverso rispetto alle premesse cognitivo/metodologiche da cui esse muovono. Se è vero, come abbiamo visto nel § 3.2, che l'apprendimento incidentale di lessico e grammatica può avvenire grazie al solo *Focus on Meaning*, è anche vero che opportunità di apprendimento esclusivamente

meaning-focussed sono estremamente rare, se non inesistenti. Sia nel TBLT sia nel CLIL abbiamo osservato componenti di focalizzazione sulla forma, a volte proposte dall'insegnante, a volte dagli studenti; allo stesso modo, abbiamo visto che anche durante la fruizione di uno stimolo audiovisivo e multimediale gli apprendenti possono focalizzare la forma linguistica, stimolati dalla compresenza di canali e media e aiutati anche dalla sottotitolazione, quando presente (vedi § 2.2.2, 3.2.1). Inoltre, come riportato nel § 2.1.2, anche durante conversazioni libere e spontanee gli interattanti sentono sovente il bisogno di focalizzare la forma linguistica; questo fenomeno è ben restituito dallo studio di Pouresmaeil e Vali (2023), brevemente scrutinato nel § 3.2: le conversazioni spontanee avvenute in classe erano molto spesso corredate da momenti di focalizzazione sulla forma. Nella maggior parte di questi casi, assistiamo a focalizzazioni leggere, classificabili come *Focus on Form*, ovvero prive di spiegazione metalinguistica, poco intrusive nel processo di significazione e di breve durata. Sembra dunque che forme di apprendimento di L2 prive di focalizzazione sulla forma siano molto rare e che un'esclusiva attenzione al significato sia sostanzialmente innaturale. R. Ellis (2016; cf. anche Lyster, Ranta 1997) ritiene, infatti, che la pratica del *Focus on Form* sia sempre presente lungo il *continuum* informale - formale dell'insegnamento:

it is doubtful whether any instructional approach is totally devoid of a Focus of Form. In immersion classrooms, for example, corrective feedback of various kinds still occurs. (Ellis 2016, 423)

Le opportunità di apprendimento che focalizzano l'attenzione degli apprendenti sul solo significato²³ sono dunque doppiamente importanti: da un lato permettono l'uso e la ricezione della L2, aumentando la sicurezza d'uso e la fluenza degli studenti; dall'altro lato sono ottime opportunità per far avvenire il *Focus on Form*, come abbiamo visto di norma legato alle reali necessità comunicative dei discenti, e dunque foriero di acquisizione.

3.3 Il *Focus on Form*

Il FonF è uno dei costrutti pedagogici più discussi e analizzati negli ultimi trent'anni di ricerca glottodidattico/acquisizionale (Kang et al. 2019, 417). Nato in seno agli approcci cognitivo-interazionisti all'acquisizione delle L2 (vedi § 2.1), il FonF ha come obiettivo primario

23 Siano esse parti di un percorso (come la fase di motivazione di una Unità Didattica, vedi § 3.5.1) o metodologie più strutturate come il CLIL (vedi § 3.2.4).

la facilitazione della focalizzazione di una forma²⁴ dell'input (Long 1996; Long, Robinson 1998; Doughty, Williams 1998) durante attività didattiche orientate sia alla comprensione/costruzione di un messaggio, sia all'analisi metalinguistica di una L2 (Ellis 2016).

Il FonF è costituito da una serie di procedure pedagogiche, più o meno pianificabili e più o meno intrusive nella comunicazione, pensate per attirare l'attenzione selettiva degli apprendenti verso la forma linguistica *mentre* la L2 viene usata come mezzo comunicativo (Benati 2020, 8). Ciò che distingue il FonF dalla sua controparte più esplicita, il *Focus on Forms* (vedi § 3.5), è: 1) l'assenza di analisi metalinguistica; 2) la centralità del processo comunicativo, che non viene interrotto; 3) la sola focalizzazione di forme che siano alla portata dell'apprendente, ovvero vicine o già in parte manifeste al/nello sviluppo interlinguistico, seguendo così la teoria dell'input +1 di Krashen (vedi § 2.1). Nelle parole di Ellis (2016, 409):

Focus on Form entails various instructional procedures designed to attract learners' attention to form while they are using the L2 as a tool for communicating. In contrast, Focus on Forms entails various devices (such as 'exercises') designed to direct learners' attention to specific forms that are to be studied and learned as objects.

Alcune delle procedure pedagogiche del FonF sono sostanzialmente coincidenti con le pratiche interattive di negoziazione della forma che avvengono fuori dalla classe fra parlanti più o meno esperti; altre corrispondono (o incorporano) pratiche cognitive tipiche di quando si attua spontaneamente la focalizzazione sulla forma, come procedure mnemoniche per mantenere vivo l'input focalizzato nella memoria di lavoro (vedi § 1.3.1 e 2.2.2). Inoltre, il FonF può essere attuato in contesti di apprendimento sia formale sia informale, nonché durante situazioni di *meaning-focused instruction*, ovvero classi comunicative di lingua, CLIL e attività di apprendimento *task-based*, come abbiamo visto nel paragrafo precedente. Infine, il FonF si può manifestare anche in contesti di *Focus on Forms*, come durante corsi che seguono la struttura PPP, tipica degli approcci strutturalisti (vedi § 2.3.2): Ellis (2016) nota che, sebbene l'organizzazione PPP sia pensata per attività di forte focalizzazione (meta)linguistica, essa di norma comprende molti momenti di FonF, come per esempio nella sua terza fase, ovvero quella di produzione linguistica.

²⁴ Come già sottolineato in precedenza (vedi § 2.1.2), il significato di forma è da intendersi in senso ampio: esso include non soltanto gli aspetti morfosintattici ma anche i tratti lessicali e pragmalinguistici e il loro abbinamento a un uso e una funzione linguistica specifica. Un esempio è il morfema -s in inglese insieme al suo significato di plurale o, a un livello più avanzato, la struttura delle *question tags* insieme al loro utilizzo in contesto e alla loro funzione di attenuativi.

Il FonF, se osservato nel suo reale manifestarsi durante le lezioni di lingua straniera, è dunque un costrutto pedagogico che assottiglia le distanze fra le opportunità di apprendimento formale e informale e che si distribuisce, per la sua natura poco intrusiva e sovente spontanea, lungo tutti i contesti che offrono possibilità di apprendimento di una L2. Per riassumere questa prospettiva, Ellis (2016, 411) propone uno schema riassuntivo [fig. 3] delle tipologie di FonF, raggruppando le sue procedure per contesto (interno o esterno a un task), temporalità (prima o dopo il task; episodio reattivo o proattivo), interattività (presente o assente) e motivazione (negoziatura del significato o della forma):

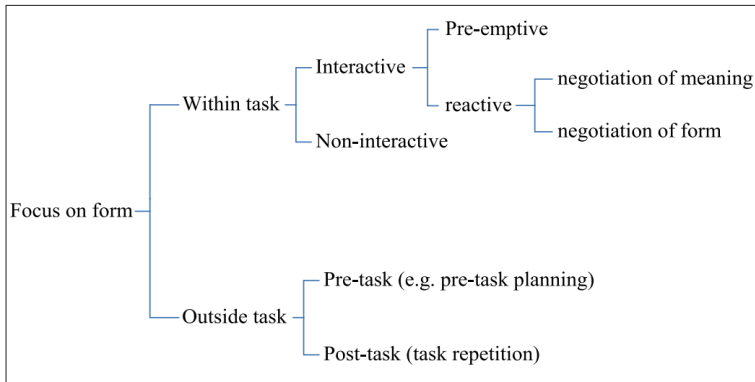


Figura 3 La distribuzione delle diverse procedure di FonF secondo Ellis 2016

Sull'efficacia del FonF abbiamo già detto nel § 3.1: se in un primo momento sono state le tecniche a focalizzazione più intrusiva, tendenti o coincidenti con il *Focus on Forms*, a essere state scrutinate, in anni più recenti anche le opzioni più 'leggere' sono entrate nei disegni di ricerca; questo ha permesso di soppesare con più precisione gli effetti del FonF, e in particolar modo delle sue opzioni meno intrusive, che si sono rivelate preziose per l'acquisizione (Kang et al. 2019; Loewen, Sato 2024, 114 ss.). In quanto segue presenteremo ed esemplificheremo alcune opzioni pedagogiche per attuare il FonF in una classe di lingua. Ci occuperemo sia di tecniche proattive sia di tecniche reattive, con diversi livelli di intrusività nella comunicazione e/o nella costruzione del significato.

3.3.1 *Enhanced Incidental Learning*

L'*Enhanced Incidental Learning* (EIL) è secondo Mike Long, il suo proponente, «the least interventionist, but still effective, form of instruction» (Long 2017 in Borro 2022, 77) in grado di aiutare lo sviluppo di una conoscenza implicita della L2. L'EIL fa parte del novero di tecniche proattive di FonF che agiscono su aspetti dell'input che sappiamo essere non facilmente acquisibili o per la loro intrinseca complessità o per aspetti di difficoltà relativi a fattori interni all'apprendente o ad asimmetrie fra L1 e L2 (vedi § 2.3).

Il *rationale* pedagogico dell'EIL è di non agire direttamente sulla forma linguistica, come vedremo fare ad altre tecniche di FonF, ma di occuparsi piuttosto delle condizioni di processazione dello stimolo, modificando il contesto percettivo da cui le forme oggetto di focalizzazione sono circondate. L'EIL lavora dunque esclusivamente sull'attenzione selettiva degli apprendenti, che è attirata verso un aspetto della L2 grazie a segnali di 'allerta' percettiva della presenza di tale aspetto nella catena fonica - l'EIL lavora principalmente su testi orali. L'insegnante potrà rallentare l'eloquio poco prima e/o poco dopo il tratto della L2 che vuole aiutare a focalizzare, oppure può alzare il volume della voce (o di un dispositivo elettronico, se sta facendo ascoltare un audio o vedere un video) in prossimità di quel tratto, o lasciare delle brevi pause prima e/o dopo l'elemento da notare. Un'altra maniera di attuare l'EIL è l'attivazione contemporanea di più canali ricettivi: leggere e ascoltare insieme un testo o vedere un film con sottotitoli o didascalie (vedi § 3.2.1) sono opportunità d'apprendimento che potenziano in maniera tendenzialmente implicita le opportunità di focalizzazione sulla forma. In buona sostanza, tramite l'EIL il sistema cognitivo viene allertato che, nello stimolo, c'è qualcosa a cui bisogna prestare attenzione, senza però sviare l'attenzione dell'apprendente dal significato.

La ricerca sull'influenza dell'EIL sull'apprendimento non è ancora molta, ed è difficile trarre delle reali conclusioni sulla sua efficacia. Alcuni studi, tuttavia, hanno mostrato che l'esposizione a input linguistici bimodali (audio e video) in cui fossero presenti con una certa ridondanza (vedi § 3.3.2) gli elementi della L2 da focalizzare si sono rivelati efficaci nell'aiutarne l'acquisizione. Godfroid (2016) ha esposto apprendenti anglofoni di tedesco a un input bimodale in cui comparivano con una buona frequenza i cosiddetti 'verbi forti' del tedesco, che presentano allomorfia paradigmatica, come nel caso di *ich spreche*→*du sprichst* (io parlo→tu parli), un tratto grammaticale particolarmente arduo da acquisire. La sola esposizione a questo stimolo è stata condizione sufficiente per migliorare la competenza d'uso di questi verbi. In un altro lavoro sperimentale, Borro (2021, 2022) ha verificato se l'EIL, operativizzato come una breve pausa nell'eloquio prima e dopo la presenza delle strutture da focalizzare, ovvero espressioni idiomatiche come 'aria fritta' o 'toccare il cielo', fosse condizione sufficiente per il loro apprendimento. Il trattamento non ha dato risultati acquisizionali immediatamente apprezzabili, ma la registrazione dei movimenti oculari involontari durante un test di lettura in cui comparivano le espressioni idiomatiche oggetto di trattamento ha mostrato fissazioni oculari via via meno intense e durature, fenomeno che può essere interpretato come un segno di un avviato percorso di acquisizione.

Nonostante la poca ricerca dedicata all'EIL, possiamo intravederne alcuni vantaggi pedagogici: si tratta, innanzitutto, di un'opzione pedagogica ampiamente disponibile vista l'ampia disponibilità di prodotti culturali, come film sottotitolati o audiolibri, che possono essere fruiti bimodalmente. Inoltre, è pratica abbastanza comune fra i docenti di lingue straniere modificare il volume della voce in prossimità di elementi critici, o scandire per rendere più chiari i tratti più ostici della L2 che stanno insegnando. In entrambi i casi, si tratta di episodi di EIL, che potrebbero essere applicati con più frequenza e razionalità all'interno di un corso di lingua, scegliendo adeguatamente gli elementi grammaticali e/o lessicali a cui applicare questa tecnica.

3.3.2 *Input Flood*

La tecnica dell'*Input Flood* (IF, in italiano 'inondazione linguistica', cf. Valentini 2016) segue immediatamente l'*Enhanced Incidental Learning* sul continuum di focalizzazione implicito - esplicito: persegue, in buona sostanza, obiettivi simili a quelli dell'EIL, ma lo fa manipolando direttamente una caratteristica dell'input, ovvero la frequenza, che come abbiamo visto nel § 2.2 gioca un ruolo chiave nel determinare la facilità con cui una struttura può essere notata nella L2.

L'applicazione dell'IF è semplice: l'insegnante crea *ad hoc* o modifica testi reali aumentando la frequenza di apparizione del tratto della L2 che vuole aiutare a focalizzare. Anche l'input orale può essere modificato nello stesso modo: l'insegnante può sforzarsi di usare più volte la stessa struttura durante il suo eloquio, oppure si possono far ascoltare interazioni, dialoghi o canzoni in cui compaia abbondantemente il tratto della L2 oggetto di focalizzazione. Un esempio facilmente recuperabile di quest'ultima operativizzazione dell'IF è la famosa canzone di De Gregori, *La donna cannone*, in cui compare con molta frequenza il futuro semplice, che potrebbe essere la struttura oggetto di focalizzazione:

Butterò questo mio enorme cuore tra le stelle un giorno
 Giuro che lo farò
 E oltre l'azzurro della tenda, nell'azzurro io volerò
 Quando la donna cannone d'oro e d'argento diventerà
 Senza passare per la stazione l'ultimo treno prenderà
 E in faccia ai maligni e ai superbi il mio nome scintillerà
 E dalle porte della notte il giorno si bloccherà
 Un applauso del pubblico pagante lo sottolineerà
 E dalla bocca del cannone una canzone suonerà [...]

Oppure, in Benati (2020, 9) troviamo un esempio di testo inventato dall'insegnante che ha come obiettivo la focalizzazione del *simple past* inglese, che troviamo abbondantemente distribuito nel brano:

Last week, Richard worked all day at the University. He jumped out of bed at 8 am.
 He poured himself three strong cups of coffee to wake up fully. He watched TV and slowly felt more awake. He wanted to go back to sleep again, but he remembered that he had work on Saturdays. He worked part-time at Starbucks café and the Manager was very strict. He walked quickly to the bus stop, but unfortunately there was a lot of traffic and so he waited for over an hour. He eventually arrived late and his manager was extremely angry.

Consegna: After you hear the text, in pairs, give as many details as you can remember about Richard's horrible day. The group with the most details wins. You have three minutes.

Come possiamo notare, la consegna rimane del tutto implicita sulla questione linguistica, ed è focalizzata sul significato, pur facendo ripetere i dettagli della giornata di Richard (e dunque, si spera, anche le forme del *simple past* usate per raccontarli).

Aumentare la frequenza nell'input di una struttura ritenuta difficile da acquisire è un'opzione pedagogica che lavora esclusivamente

sull'attenzione selettiva, che si crede possa così venire dirottata sul tratto target della L2, facilitandone il *noticing*. In realtà, alcuni studi (cf. analisi in Nassaji, Fotos 2011, 44-5) hanno mostrato che l'IF è una tecnica ancora troppo indiretta per creare apprendimento, probabilmente perché favorisce solo lo spostamento dell'attenzione selettiva e non la rielaborazione nella memoria di lavoro (vedi § 1.5) della parte dell'input focalizzata. In effetti, accostare all'IF altre opzioni pedagogiche, come ad esempio la consegna vista *supra* nella proposta estesa da Benati (2020), può essere un accorgimento importante, proprio perché facilita il riuso della struttura su cui è stata spostata l'attenzione selettiva. Un altro aspetto che può inficiare l'efficacia del IF è la difficoltà del testo su cui si applica la tecnica: se la sua comprensione è troppo ardua, le risorse attentive dei discenti rimarranno sul significato, e con più fatica si sposteranno sulle forme, indipendentemente dalla loro frequenza aumentata (Wong 2005).

Al netto di queste considerazioni, l'opportunità di notare la presenza di una forma all'interno di un testo, e dunque di anche solo intravederne la sua funzione in un reale processo di significazione, è importante quanto meno per dare inizio al processo acquisizionale che deve però essere sostenuto da altre opzioni di focalizzazione; inoltre, l'IF può facilitare un percorso induttivo²⁵ di scoperta delle regole, ad esempio all'interno di un'unità d'acquisizione (Balboni 2015, 152, vedi § 3.5.1), dove l'apprendente può essere facilitato, proprio da questa tecnica di FonF, a scoprire più efficacemente le proprietà di un tratto della L2.

3.3.3 *Textual Enhancement*

Il *Textual Enhancement* (TE, in italiano 'potenziamento dell'input', cf. Grassi 2016) è una tecnica di FonF che manipola la salienza percettiva (vedi § 1.1.2) delle forme dell'input per renderle più facilmente focalizzabili. La logica psicolinguistica sottesa al TE è che le forme linguistiche, una volta rese più percettivamente salienti, per esempio modificandone il colore o sottolineandole - quando scritte - oppure variandone il volume - quando orali - possano 'balzare' più facilmente all'attenzione selettiva degli apprendenti; viene così stimolata

25 Il percorso induttivo allo studio di una L2 prevede che gli studenti compiano un'esplorazione attiva del fenomeno oggetto di studio, di norma partendo da un testo in cui quel fenomeno è rappresentato. Grazie ad attività osservative euristiche, gli allievi riescono, anche tramite la guida del docente, a decifrare i meccanismi di funzionamento di una regola della L2 e a verbalizzarli. Un percorso induttivo, pertanto, parte da un testo compiuto, con una reale cifra di significatività, per arrivare alla regola tramite la sua estrapolazione (cf. esemplificazione e discussione in Cignetti et al. 2024, 205 ss.). Il percorso deduttivo, invece, fa l'opposto: presenta prima la regola compiuta e chiede agli studenti di esercitarla e/o usarla.

la componente esogena dell'attenzione, che non può non soffermarsi su forme percettivamente insolite rispetto al loro cotesto. L'elemento dissimile emergerebbe dunque dal campo visivo o uditivo 'balzando' ai sensi del soggetto (cf. l'effetto *pop-out* di cui abbiamo detto nel § 1.3.3) che sarà, così, più incline a notarlo e, possibilmente, a portarlo alla memoria di lavoro per analizzarlo e ragionare consciamente sul perché della presenza di quel segno così difforme dagli altri attorno ad esso.

Un esempio di un'operativizzazione del TE è rinvenibile in Benati (2020, 10): si tratta di un breve testo in cui la terza persona del verbo è resa più percettibile grazie all'uso del grassetto:

Lisa **goes** to the cinema every weekend. She **likes** Italian films. Sometimes she **plays** tennis golf with me or **goes** to the gym. During the week, she **works** at the University and at the weekend she **drives** to the countryside.

Un altro esempio, tratto da Loewen e Sato (2024, 61), è un testo in spagnolo in cui l'insegnante ha sottolineato tutte le forme verbali all'imperfetto presenti nel brano:

Habia una vez una chica que vivia en el bosque. Caperucita roja, ese era su nombre porque siempre llevaba una capa roja, visitaba a su abuela los fines de semana y le llevaba la comida.

I testi manipolati con il TE, che possono essere letti in classe e a cui possono essere fatti seguire esercizi di comprensione o proposte di discussione, dovrebbero così fare da volano sia a un generale miglioramento della ricezione della testualità sia all'apprendimento dei tratti linguistici manipolati. Come già avevamo notato per l'*Input Flood* (vedi § 3.3.2), il TE attira l'attenzione selettiva degli apprendenti, ma non stimola direttamente la ritenzione mnemonica della parte percettivamente potenziata dell'input. Non è infatti chiaro se il TE sia una tecnica sufficiente per attivare il *noticing* o se abbia bisogno di ulteriori interventi pedagogici per aiutare la focalizzazione.

In effetti, sull'efficacia del TE nel produrre acquisizione linguistica numerosi autori hanno espresso molte riserve. Alcuni studi²⁶ non hanno mostrato effetti positivi, mentre altri lavori sperimentali ne hanno, invece, avvalorato l'efficacia.²⁷ Diverse meta-analisi²⁸ hanno messo in luce che con molta probabilità la divergenza di questi risultati sia da ascrivere a un certo numero di fattori concorrenti al

²⁶ Izumi 2003; Leow et al. 2005; Wong 2003; Della Putta 2019; Lee 2021.

²⁷ Jourdenais et al. 1995; Shook 1994; Williams 1999; Lee 2007; LaBrozzi 2016.

²⁸ Han et al. 2008; Lee, Huang 2008; Simard 2009; Winke 2013.

processo di apprendimento in grado di mediare, a volte mitigando e a volte rafforzando, l'effetto del TE sull'apprendimento dei tratti linguistici manipolati. I fattori interferenti più comunemente attestati sono:

- il tipo di tecnica usata per rendere più saliente l'input. Simard (2009) ha verificato che l'utilizzo contemporaneo di tre manipolazioni (grassetto, colore e maiuscolo) è quello che assicura maggiore 'notabilità' all'elemento, immediatamente seguito da una manipolazione doppia, ovvero di colore e grassetto;
- il livello di complessità dei tratti linguistici su cui è applicato il TE, in particolar modo quando la complessità è dovuta a dimensioni quali la salienza percettiva, la complessità semantica e la frequenza (Winke 2013);
- la lunghezza e la complessità del testo in cui sono presentate le forme rese più salienti;
- le eventuali ulteriori attività di focalizzazione sulla forma messe in atto dall'insegnante in concomitanza con il TE (Han et al. 2008).

Inoltre, come già visto per *l'Input Flood*, è necessaria una riflessione sulla comprensibilità del testo manipolato e su quanto la difficoltà di comprensione del testo lasci libere risorse attentive per notare e processare anche le informazioni grammaticali potenziate. Sembra che un'alta comprensibilità del testo 'portatore' delle forme evidenziate assicuri un migliore effetto sull'apprendimento (Wong, Simard 2016).

Da un punto di vista pedagogico, il TE è un'opzione leggera di focalizzazione sulla forma che, se applicata su tratti linguistici con una relazione forma/funzione abbastanza trasparente, può dare risultati acquisizionali positivi; si pensi ad esempio al morfema inglese - s per la formazione del plurale o, per l'italiano, gli ausiliari essere e avere nei tempi composti: sono, questi, tratti linguistici che, di norma, reagiscono abbastanza bene a questa tecnica di FonF. Il TE può dare buoni risultati se usato per aiutare il percorso induttivo della grammatica perché facilita la selezione degli aspetti della L2 che vogliamo far esplorare ai nostri studenti. Si rivela anche molto utile quando pensiamo a un sillabo a spirale, in cui spendiamo molte energie per mantenere attivi gli argomenti grammaticali o lessicali esercitati in precedenza: in questo caso il TE è un ottimo modo per rinforzare la ritenzione mnemonica, facendo ritrovare tali argomenti in un testo scritto o orale, che viene processato primariamente per il suo significato ma che può fungere anche da supporto al rinforzo della grammatica e/o del lessico (Wong, Simard 2016, 10 ss.).

3.3.4 Il trattamento dell'errore

Come abbiamo visto nei §§ 2.1.1 e 2.1.2, l'interazione dà grandi opportunità di focalizzazione sulla forma: secondo la prospettiva cognitivo-interazionista le mosse di negoziazione del significato che nascono da incomprensioni od opacità comunicative sono momenti fondanti per l'apprendimento linguistico.

Normalmente, al di fuori della classe la negoziazione verte principalmente sul significato e nasce se vi è una reale incomprensione fra gli interattanti, che in alcuni casi non riescono ad usare adeguatamente le loro risorse cognitive e linguistiche²⁹ per comprendersi quanto sono presenti, in un enunciato, degli errori o delle imprecisioni. Nella classe di lingua, invece, può essere attuata anche un altro tipo di negoziazione,³⁰ che chiameremo «della forma», definita da Loewen e Sato (2024, 78) come «a method for addressing learners' errors even if there is not a breakdown in communication»; si tratta di mosse interazionali simili (o, in alcuni casi, identiche) a quelle che avvengono in contesti informali che, però, hanno come obiettivo l'aiuto alla focalizzazione sulla forma, in particolare modo grammaticale e/o lessicale, indipendentemente dal buon esito dell'atto comunicativo. I diversi tipi di negoziazione della forma vengono classificati secondo due parametri: il grado di intrusione nell'atto comunicativo e il tipo di attività che promuovono, ovvero la proposta, all'apprendente, di un input corretto o la richiesta di formulazione di un output rivisto rispetto all'errore commesso (Nuzzo 2013; Lyster, Ranta 2013).³¹ Seguendo quanto proposto da Grassi (2018a), la negoziazione della forma nella classe di lingua permette la «trattazione dell'errore», definizione più ampia e meno scolasticamente connotata della più classica etichetta «correzione dell'errore»: trattare un errore, come vedremo, non significa solo far notare a chi impara che ha sbagliato; piuttosto, significa aiutarlo a praticare il *noticing* della differenza che intercorre fra la sua produzione e la norma di riferimento, favorendo poi un'evoluzione positiva dell'interlingua chiedendo un'autocorrezione o fornendo la prova positiva di ciò che sarebbe stato corretto dire. Da un punto di vista glottodidattico, le mosse di negoziazione della forma sono considerate tecniche di FonF reattivo, nei

²⁹ Come, ad esempio, l'intercomprensione, in particolare quando la L1 e la L2 sono lingue affini (cf. Bonvino, Garbarino 2022) o la gestualità (Calaresu 2022).

³⁰ Non ci occupiamo, in questo paragrafo, del trattamento dell'errore scritto, che è pure importante in ottica pedagogica. Rimandiamo a La Russa 2021 per una panoramica delle modalità di intervento sulle produzioni scritte degli apprendenti.

³¹ Questi due parametri classificatori sono molto discussi e non a tutti gli studiosi sembrano adatti per dare una tassonomia rigorosa ed esaustiva delle tecniche di trattamento dell'errore. Non ci addentriamo, qui, in questa discussione, ma rimandiamo chi è interessato a Grassi 2010 per una presentazione del dibattito.

casi più espliciti molto vicine al FonFs. In questo paragrafo ne prenderemo in esame alcune, fornendone delle esemplificazioni. Premettiamo, però, che indicare in maniera univoca quali sono i trattamenti degli errori più efficaci è cosa ardua: le metanalisi (cf., fra le altre, Li, Vuono 2019; Brown 2016) che hanno sondato gli effetti delle tecniche di trattamento dell'errore sull'apprendimento hanno rilevato *effect sizes* medio/alti, giungendo così a concludere che un'adeguata gestione degli errori è benefica. Tuttavia, i numerosi fattori che mediano tali effetti positivi (come i tratti linguistici corretti, il momento della correzione e il livello di competenza degli studenti) e le operativizzazioni non sempre coerenti degli studi, impediscono di avere una risposta chiara su come sia meglio trattare l'errore. In più, l'osservazione delle prassi didattiche degli insegnanti mostra che dare un riscontro correttivo a chi impara è un'attività naturale e difficilmente controllabile durante il flusso comunicativo della lezione: in un recente studio, Gholami (2022) ha osservato le pratiche di trattamento dell'errore di un gruppo di insegnanti di inglese come L2 e le ha messe in relazione con i loro convincimenti in merito al loro modo di correggere. I risultati evidenziano uno scarto importante fra la pratica e la contezza della pratica, mettendo in luce che buona parte delle mosse correttive avvengono in maniera non predeterminata e inconsapevole.

In linea con le idee di Grassi (2018b), in quanto segue presenteremo delle possibilità di focalizzazione reattiva della forma non con lo scopo di «arrivare a definire una tipologia di correzione come migliore delle altre», ma con l'obiettivo di «ampliare [...] la gamma di feedback che maneggiamo, e soprattutto la consapevolezza di quel che stiamo facendo e perché» (49).

Le tecniche di FonF reattivo di cui diamo menzione in quanto segue seguono una tassonomia classica, che comprende da una parte le riformulazioni (*recast*), che forniscono all'apprendente una prova positiva di ciò che si sarebbe dovuto dire, e dall'altra le elicitazioni (*prompt*), ovvero le richieste di chiarimento, le ripetizioni, le spiegazioni metalinguistiche e i segnali paralinguistici che stimolano invece l'autocorrezione da parte dell'apprendente (Lyster 2015; Loewen 2011). Le diverse tipologie di riscontro correttivo sono esemplificate in tabella 1 e verranno riprese nei paragrafi a seguire.

3 • Diverse intensità di focalizzazione sulla forma

Tabella 1 Tecniche correttive presentate in questo paragrafo

Nome della tecnica	Definizione	Fornisce evidenza positiva?	Esempio	Grado di intrusività comunicativa
Richiesta di chiarimento	L'insegnante stimola l'autocorrezione chiedendo il chiarimento del significato del messaggio o di una sua parte	No	S: When they fire the books . I: uh-when they what? S: When they fire the books. T: What do you mean 'when they fire the books'? (Lyster, Collins, Ballinger 2009, 374)	Basso
Ripetizione	Ripetizione letterale dell'enunciato o della forma incorretta, spesso con intonazione ascendente/interrogativa o rafforzata	No	S: He has steal bike. I: He has steal bike? (Van den Branden 1997, 607)	Basso
Riformulazione (recast)	Riformulazione dell'enunciato o della parte di enunciato non target in maniera corretta	Sì	S: Last Sunday I go to a party!: I went to a party (Llinares, Lyster 2014: 189)	Medio/basso
Elicitazione (prompt)	L'insegnante stimola l'autocorrezione con una domanda o una richiesta di completamento	No	S: Once upon a time, there lives a poor girl named Cinderella. I: Once upon a time, there...? (Yang, Lyster 2010, 244)	Medio
Segnale paralinguistico	Elicitazione non verbale della forma target	No	S: And he wash the car. I:(gesto con la mano, il pollice punta indietro) S: Ah, ok, she washed the car	Medio
Correzione esplicita	L'insegnante sottolinea esplicitamente la presenza di un errore e fornisce la versione corretta	Sì	(adattato da Nakatsukasa 2021, 598-9) S: There was a fox. Fox was hungry. I: The fox. you should use the definite article 'the' because you've already mentioned 'fox'. (Sheen 2007, 307)	Medio/alto
Spiegazione metalinguistica	L'insegnante sottolinea la presenza di un errore o spiega la natura dell'errore, senza fornire la forma target	No	S: He kiss her. I: Kiss – you need past tense. (Erlam et al. 2006, 353)	Alto



3.3.4.1 Richiesta di chiarimento

La richiesta di chiarimento è una tecnica di trattamento dell'errore tipica dei contesti di apprendimento informale e dell'interazione quotidiana fra i parlanti, non necessariamente con competenze linguistiche asimmetriche. Si tratta, in effetti, di una mossa interazionale che pertiene al modo di parlare quotidiano e, di norma, si attua in corrispondenza di una reale incomprensione: lo scambio comunicativo continua - il focus attentivo rimane su ciò che si sta dicendo - ma uno dei due interattanti fa una richiesta di chiarificazione, sovente usando formule rituali come «scusa, come hai detto» o «potresti ripetere, non ho capito».

In classe, la richiesta di chiarimento può avvenire spontaneamente, come quando l'insegnante o gli studenti non capiscono quello che è stato detto, oppure può essere usata intenzionalmente come tecnica correttiva, sovente con spiccata intonazione interrogativa. In quest'ultimo caso, l'obiettivo non è solo mostrare all'apprendente che c'è qualcosa che non va nella sua enunciazione, ma anche dargli l'opportunità di autocorreggersi. Un esempio, tratto da una lezione di italiano L2 tenuta da chi scrive, è:

Esempio 3.1

S1: [...] e dopo abbiamo preso delle fotografie, tante fotografie di paesaggio neapolitano.

I: scusa, non ho capito... abbiamo preso cosa?

S1: eh... preso fotografie... eh.

I: preso fotografie? Cosa vuoi dire?

S1: eh... con camera... abbiamo usato una camera per... non so.

S2: vuole dire 'fare fotografie' [rivolto all'insegnante]... perché in italiano si dice 'faccio una fotografia', no 'prendo'... [rivolto a S1].

L'insegnante decide di chiedere un chiarimento sull'uso di una collocazione non corretta in italiano, 'prendere delle fotografie', probabilmente trasferita dall'inglese. In questo breve scambio, è evidente che l'uso della tecnica non ottiene l'effetto sperato, proprio perché l'apprendente non si rende conto di cosa ha sbagliato e non si dà contezza di ciò che l'insegnante gli sta chiedendo. Un altro studente (S2) però interviene, correggendo il compagno e fornendo la soluzione al problema.

La richiesta di chiarimento è una tecnica a intrusione comunicativa minima dato che non interrompe il flusso dialogico per spostare l'attenzione selettiva di chi impara sulla forma linguistica. Per questo motivo, in molti casi non riesce nell'intento di far focalizzare le forme usate in modo adeguato (Panova, Lyster 2002, 582). È, in molti casi, usata come prima forma correttiva: è di norma seguita da altre mosse

interazionali, come quella di S2, che fornisce la risposta all'insegnante e che dà una spiegazione metalinguistica al compagno (S1).

3.3.4.2 Ripetizione

Di intrusione comunicativa minima e appartenente sia all'attività comunicativa quotidiana sia a quella della classe di L2, la ripetizione è un modo implicito di trattare l'errore, questa volta - a differenza della richiesta di chiarimento - focalizzato su un elemento specifico dell'enunciazione. Si tratta dunque di ripetere il tratto linguistico non compreso o errato con una spiccata intonazione interrogativa e/o un volume di voce più alto: in questo modo si cercano di creare le condizioni percettive che potrebbero permettere al parlante di focalizzare ciò che non è stato compreso, per poi rielaborarlo in memoria di lavoro e autocorreggersi, riformulando adeguatamente ciò che ha detto.

Nel seguente esempio (3.2), tratto da una lezione di italiano L2 tenuta da insegnanti volontari (Della Putta 2025), vediamo che l'insegnante si concentra sulla morfologia del verbo, chiedendone la ripetizione; dopo due tentativi, l'apprendente si rende conto di cosa deve ripetere correttamente e si autocorregge:

Esempio 3.2

S: dopo ristorante, Luca mangi niente per due giorni! (ride) Luca mangi solo menestrina in due giorni

I: Luca *MANGI* minestrina?

S: sì! Perché troppo cibo in ristorante

I: ok, ma... Luca *MANGI* minestra?

S: ah no no, Luca mangia, sì... mangia

A differenza della richiesta di chiarimento, la ripetizione, come ben vediamo dall'esempio qui sopra, è una modalità di trattamento dell'errore più efficace nel focalizzare singole forme linguistiche non corrette: lo studente si accorge che è 'mangi' il problema su cui l'insegnante vuole dirottare la sua attenzione selettiva. Pur rimanendo nell'alveo delle tecniche di FonF implicite, la ripetizione isola singoli elementi linguistici, favorendone così la loro estrapolazione dal flusso comunicativo, dando potenzialmente inizio al loro *noticing*.

3.3.4.3 Riformulazione

La riformulazione (*recast*, in inglese) consiste nel rielaborare correttamente, all'interno di uno scambio comunicativo, un enunciato (o una sua parte) in cui sono presenti degli errori, senza però fare

riferimento esplicito alla natura di quegli errori. È dunque una tecnica piuttosto implicita che non solo attira l'attenzione selettiva degli apprendenti sulle forme errate, ma che fornisce loro anche il modello positivo di cosa avrebbero dovuto dire in quel contesto (Loewen 2014, 64) mantenendo fisso il centro d'interesse degli interattanti su ciò che stanno dicendo. Ne vediamo qui di seguito un'esemplificazione (3.3):

Esempio 3.3 (adattato da Grassi 2016, 139)

- I: tutto bene per il viaggio?
 S: sì... ehm ha viaggi... viaggiato.
 I: ho viaggiato.
 S: ho viaggiato durante il notte... di Torino a Parigi e... l'andata e lo stesso ma ehm... durante... quando ehm quando ehm di Torino a... a Parigi.
 I: sì... da Torino a Parigi.
 S: ho dor... dor... dormita.
 I: ho dormito, sì.

L'insegnante e la studentessa mantengono salda l'attenzione sul tema in gioco nel loro dialogo (un viaggio in treno) ma, grazie alla riformulazione, la docente promuove delle brevissime focalizzazioni su come dovrebbe essere usata la forma linguistica dall'apprendente, senza però perdere il filo del discorso; l'interazione va dunque avanti in maniera spontanea, ma con brevi interventi di FonF sulle forme errate o incerte. Vi possono naturalmente essere diversi tipi di riformulazioni: alcune meno esplicite sulla forma errata, che suggeriscono a chi apprende l'uso di frasi molto più ampie di quelle che contengono l'errore (esempio 3.4); altre più esplicite, che usano tecniche di *textual enhancement* (vedi § 3.3.3), come l'innalzamento del tono della voce, per far sì che il tratto riformulato sia maggiormente notevole (esempio 3.5):

Esempio 3.4 (adattato da Nabei, Swain 2002)

- T: ok, so everything was on sale, there. Why?
 S: because... baseball winner, Japan champion!
 T: OK! Because they won the Japan series, alright! So, do you like baseball?

Esempio 3.5 (adattato da Loewen 2005)

- S: when I was a soldier I used to wear the balaclava.
 I: and why did you wear it? For protection from the cold or for another reason?
 S: just wind... uh... protection to wind and cold.

- I: protection FROM.
 S: uh... yeash... from wind and cold.
 I: right, ok, not for a disguise but for protection.
 S: yes, that's right.

La riformulazione è la tecnica correttiva che ha ricevuto più attenzioni scientifiche nella moderna glottodidattica, probabilmente perché è la modalità correttiva più usata dai docenti (Brown 2016) e meglio accettata dagli studenti (Yoshida 2008). Si tratta, di norma, di una possibilità di FonF efficace, a patto che l'apprendente riesca a discernere quale è il tratto oggetto di focalizzazione, cosa non semplice (Lyster 2004). È dunque importante trattare con la riformulazione un solo errore alla volta, prestando attenzione agli eventuali segnali di comprensione o incomprensione dati dagli studenti; si possono eventualmente attuare strategie di potenziamento percettivo di ciò che viene riformulato: alzare un poco il volume della voce o anticipare il tratto focalizzato con delle brevi pause nell'eloquio possono essere scelte adiuvanti l'efficacia della riformulazione.

3.3.4.4 Elicitazione

Tramite l'elicitazione (*prompt*), una strategia di trattamento dell'errore tipica dei contesti di apprendimento formali, l'insegnante segnala con vari mezzi dialogici (una domanda, una richiesta di revisione, una ripetizione) che una certa forma è sbagliata, senza però fornire all'apprendente una correzione (Rastelli 2009, 55). In questo modo, il fluire della comunicazione viene bloccato e l'attenzione selettiva degli studenti viene dirottata in maniera significativa dal messaggio alla forma usata per veicolarlo, cercando di stimolare un'autocorrezione o un suggerimento correttivo da parte degli altri alunni. Si tratta, quindi, di una tecnica di FonF discretamente intrusiva, che può dare esito a focalizzazioni più esplicite se ci si accorge che l'aspetto linguistico trattato non è in realtà conosciuto dagli apprendenti. Qui di seguito vediamo alcuni esempi di elicitazioni riuscite (esempi 3.6 e 3.7, adattati da Rastelli 2009, 55) e un caso di elicitazione non andata a buon fine, sfociata in una spiegazione metalinguistica (esempio 3.8):

Esempio 3.6 (elicitazione tramite richiesta di spiegazione, adattato da Rastelli 2009, 55)

- S: ieri ho andato a casa presto.
 I: come scusa? Non ho capito, ieri...
 S: ho andato?
 I: ieri...
 S: ah sì, sono andato a casa presto...

Esempio 3.7 (elicitazione tramite ripetizione e interrogazione, adattato da Rastelli 2009, 55)

S: ieri ho tornato a casa presto.

I: ho tornato?

S: uh?

I: ho tornato? Hai detto così?

S: ah... sono tornato, sì.

Esempio 3.8 (elicitazione non andata a buon fine, tratto dall'esperienza di chi scrive):

S1: in questa fotografia si vede... si vede due studenti che vanno a amici per visitare loro.

I: come, scusa S1? A visitare?

S1: perché? Sì, vedi qui che c'è autobus e loro vanno a visitare questi amici.

I: ma.. a visitare... perché visitare?

S1: ...

I: chi sa correggere questo verbo... visitare... a visitare gli amici
Studenti: ...

I: non lo sapete correggere? Non conoscete la differenza fra visitare e andare a trovare, in italiano?

S2: non so.. non è bene, visitare?

I: no, ok... allora, non la avete ancora vista... sono due verbi diversi.

Mentre in 3.6 e 3.7 l'elicitazione raggiunge il suo obiettivo, che è il *noticing* dell'errore e il recupero mnemonico della forma corretta, in 3.8 gli studenti non sanno correggere l'uso improprio del verbo 'visitare' in italiano. La comunicazione si blocca e la classe entra in un *empasse* linguistico da cui l'insegnante esce aprendo una focalizzazione grammaticale esplicita (FonFs), lasciando cadere il tema di discussione e portando al centro della lezione la differenza fra 'visitare' e 'andare a trovare'. In generale, le ricerche sperimentali sul *recast* restituiscono risultati incoraggianti sulla sua efficacia (Loewen 2014, 72) a patto che, però, il livello di sviluppo interlinguistico degli apprendenti sia sufficientemente solido per permettere l'autocorrezione delle forme usate in modo errato. Per usare efficacemente questa tecnica, dunque, bisogna essere certi che il gruppo classe possa correggere autonomamente le forme errate: se così non è, il docente corre il rischio di bloccare inutilmente il fluire comunicativo e di dovere focalizzare in maniera esplicita una forma che non aveva intenzione di trattare in quella lezione.

3.3.4.5 Segnali paralinguistici

La trattazione dell'errore può essere attuata anche o solo grazie a segnali paralinguistici, come i gesti. L'insegnante può stimolare una riformulazione usando la gestualità, per esempio segnalando con le mani dove collocare temporalmente l'azione. Usare i gesti in una lezione (anche non solo di lingua) è un'attività che sovente gli insegnanti compiono automaticamente, delegando al gesto una parte della spiegazione del concetto oggetto di studio (Andorno 2022). In effetti, alcuni studi hanno indagato se il trattamento dell'errore linguistico fosse adjuvato dalla gestualità. In una ricerca condotta con apprendenti giapponesi principianti di portoghese, Kamiya (2021) ha appurato che la riformulazione è più efficace quando è accompagnata da gesti che simulano la componente semantica dei vocaboli oggetto di correzione; questo permette un minor carico della memoria di lavoro, che avrebbe, così, maggiore 'spazio' cognitivo per interiorizzare la forma corretta fornita dal docente. Risultati simili erano stati riscontrati precedentemente dallo studio di Nakatsukasa (2016), in cui apprendenti giapponesi di inglese avevano avuto una ritenzione mnemonica migliore degli aspetti linguistici trattati con riformulazioni accompagnate dalla gestualità. Sembra, dunque, che la multimodalità sia benefica nel trattamento degli errori, e che accostare la gestualità alla voce durante gli interventi di FonF reattivi sia una buona scelta pedagogica.

3.3.4.6 Correzione esplicita

Spostandoci verso il versante più esplicito delle tecniche di trattamento dell'errore, e venendo così a toccare la zona di confine fra FonF e FonFs, troviamo la correzione esplicita, grazie alla quale l'insegnante sottolinea direttamente all'apprendente la presenza di un errore e ne fornisce la correzione. Così facendo, il docente focalizza la forma errata nell'eloquio dello studente e, con molta precisione, può restituire la prova positiva di cosa si sarebbe dovuto dire in quel determinato contesto (Nassaji, Fotos 2011, 78). La correzione esplicita può contenere più o meno spiegazioni metalinguistiche; nel caso in cui quest'ultime siano presenti, non sono particolarmente prolungate e lasciano comunque spazio al proseguimento della conversazione. Negli esempi 3.9 e 3.10 vediamo due diversi tipi di correzione esplicita, il primo privo di spiegazioni metalinguistiche:

Esempio 3.9 (da Nassaji, Fotos 2011, 78)

S: he has catch a cold.
I: not catch, caught.
S: Oh, ok.

Esempio 3.10 (da esperienza di chi scrive)

- S: domani non posso venire perché è lezione di restauro alle 16
 I: c'è lezione, non è lezione. Devi usare il verbo esserci, che è diverso da essere: indica l'esistenza di qualcosa in un momento o un luogo preciso... c'è lezione, mmh? Ok?
 S: oh, ok, sì va bene... allora c'è lezione alle 16, sì.

La correzione esplicita è molto comune, nella classe di L2, ed è sostanzialmente inevitabile rinvenirla quando osserviamo una lezione di lingua. Il suo principale vantaggio è di essere molto chiara e non eccessivamente intrusiva nella comunicazione; al tempo stesso, però, non rende attivo l'apprendente nei confronti dei suoi errori, spingendolo a reagire 'meccanicamente' a questo tipo di correzione, senza una vera rielaborazione interlinguistica. Inoltre, correggere esplicitamente più forme può creare confusione, proprio perché vengono fornite troppe informazioni linguistiche, se non metalinguistiche, in un lasso di tempo eccessivamente esiguo.

3.3.4.7 Spiegazione metalinguistica

In realtà ormai appartenente al *Focus on Forms* più che al *Focus on Form*, la spiegazione metalinguistica è un tipo di trattazione dell'errore caratterizzata dal totale spostamento dell'attenzione selettiva dalla comunicazione alla forma linguistica. L'insegnante, una volta identificato un errore nell'eloquio di uno studente, sposta il piano discorsivo dal *topic* trattato alla lingua in quanto oggetto di studio, fornendo o degli indizi metalinguistici per favorire la correzione o una reale spiegazione che indica allo studente quale forma dovrebbe usare, e perché; in altri casi, possiamo avere domande dirette che chiedono di modificare o inserire elementi della L2, identificati con terminologia metalinguistica. Negli esempi 3.11, 3.12 e 3.13 vediamo questi tre tipi di spiegazione metalinguistica:

Esempio 3.11 (indizi metalinguistici da Nassaji, Fotos 2011, 77)

- S: I see him in the office yesterday.
 I: you need a past tense.
 S: mmmh... I... I seed? Uh... saw, maybe?

Esempio 3.12 (spiegazione della forma da usare, da Rastelli 2009, 55)

- S: ieri ho andato a casa presto.
 I: non ho andato, il verbo andare al passato prossimo vuole l'ausiliare essere, si dice *sono andato*.

Esempio 3.13 (domanda di modifica metalinguistica, da esperienza di chi scrive)

S1: io pensavo che Totti era un giocatore di Fiorentina... scusate ma capisco calcio poco, eh...

I: non importa, S1, va bene così...

S2: ma però non puoi dire che va bene... Totti è capitano di Roma!

I: sì sì, S2, certo! Però, aspettate un attimo. S1 ha detto "pensavo che Totti era", ma questa frase va corretta. Prova a cambiare questo imperfetto indicativo con un congiuntivo imperfetto, eh... ti ricordi come si fa, il congiuntivo imperfetto?

S1: eeh... no... non so.

I: ricordi che lo avevamo guardato lunedì? Sul libro, nell'unità sulle persone misteriose...

La spiegazione metalinguistica è una tecnica di trattamento dell'errore frequentemente usata, soprattutto in quei momenti della lezione (o del corso) in cui ci si è concentrati particolarmente su una forma della L2. È un intervento molto chiaro e rassicurante, ma al tempo stesso molto deleterio per la comunicazione, che viene inevitabilmente bloccata; ciò può portare a insicurezze negli apprendenti, che sovente sentono come eccessivamente sanzionatoria un'intrusione forte nei loro tentativi di produrre L2 e possono diventare così restii a esprimersi liberamente durante le lezioni (cf. discussione in Grassi 2018b, 44, sul bilanciamento fra appropriatezza comunicativa e sanzionamento correttivo).

3.3.5 *Language-related episodes*

L'ultima opportunità di FonF che presentiamo in questo paragrafo sono i *Language-related Episodes* (LREs), ovvero porzioni di discussioni orientate al significato in cui gli interattanti focalizzano brevemente una forma linguistica, discutendone proprietà e/o funzioni. Come già visto per le altre opportunità di FonF, la forma oggetto di focalizzazione appare in qualche modo problematica o semplicemente 'strana' per uno degli interlocutori. Gli LREs avvengono sia nella comunicazione quotidiana sia durante il lavoro di classe, pur con delle differenze: in quest'ultimo contesto, gli interattanti sono maggiormente focalizzati sulle forme linguistiche e sulla correttezza, e dunque gli LREs hanno, di norma, natura maggiormente metalinguistica e collaborativa, proprio perché gli studenti cercano insieme soluzioni ai problemi linguistici che via via si manifestano (Loewen, Sato 2018); nella comunicazione quotidiana, invece, gli LREs sono meno frequenti e con focalizzazioni della forma di norma al solo livello epilinguistico. Ne vediamo due esempi: in 3.14 vediamo un episodio di

LREs avvenuto in una classe di lingua, in 3.15 vediamo un episodio di LREs avvenuto durante un colloquio informale:

Episodio 3.14 (tratto da Galetto 2024)

S1: la gallina di baba ha fatto due uova, in questo caso non ha messo proprio l'articolo. È come se ha fatto... non so come spiegarlo.

I: è interessantissimo quello che stai dicendo.

S: cioè, al posto di dire la galli... ehm, di baba per esempio, ha messo babei.

I: ah... all'interno della parola, quindi! Ed è vero, al posto di dire baba ha detto babei. E tu dici che questo... cioè, spiegaci un po'.

S1: è come se l'articolo fosse nella parola.

I: è come se l'articolo fosse nella parola. Solo l'articolo?

S1: no.

S2: no, la preposizione semplice 'di' che è nella parola baba.

I: la preposizione di. Vuoi dire di baba, giusto?

B2: sì.

I: quindi non è un articolo... però magari c'è anche l'articolo dentro. E se ci fosse la preposizione e l'articolo che cosa sarebbe?

Più studenti insieme: una preposizione articolata!

Episodio 3.15 (su un treno per Napoli, conversazione fra due amici parlanti due varietà di italiano diverse)

P: e dunque poi, cosa hai fatto il pomeriggio? La mattina in sala [operatoria, nda] e poi libero, vero?

D: sì, fortunatamente... devo dire di sì, la mattina sala, solo un paziente e poi sono tornato a casa... sai com'è, eh, dovevo sbrigare dei servizi... e poi sai... la giornata è un morso, come si dice da noi.

P: come si dice? Un morso?

D: sì, si dice la giornata è un morso, naturalmente in dialetto... significa che...

P: che il tempo vola, che passa in fretta, no?

D: sì, significa quello... un morso, fai in fretta a farlo, no?

P: eh già, già... quindi dopo, insomma... hai avuto poco tempo per te...

L'episodio 1 è avvenuto durante un laboratorio di *Eveil aux Languages* tenuto all'interno del progetto Noi e le nostre lingue, promosso dal comune e dall'Università degli Studi di Torino (Andorno, Sordella 2020, vedi § 3.5.2). In questo caso gli studenti, iscritti al primo anno della scuola secondaria di primo grado, stanno esplorando alcune proprietà del rumeno partendo da uno stimolo audiovisivo. Nel frammento discorsivo qui riportato, notiamo come la conversazione fluisca spontaneamente attorno al suffisso *-ei*, che esprime il caso genitivo marcato su un sostantivo femminile singolare. Cooperativamente gli studenti,

con l'aiuto dell'insegnante, esplorano induttivamente questo tratto della grammatica del rumeno, tratto che, proprio per la sua insolita posizione finale nella parola, ha sollecitato un maggior focus attentivo da parte del gruppo classe. Nell'esempio 2, invece, due parlanti di due diverse varietà di italiano condividono un LREs su un'espressione insolita usata da un interattante, e la focalizzano brevemente, spiegandosi l'un l'altro l'origine e l'uso.

Gli LREs sono momenti molto preziosi perché, da un lato, nascono spesso da una focalizzazione spontanea della forma, che ne aiuta la comprensione e la memorizzazione e, dall'altro lato, producono molta conversazione spontanea e realmente volta a risolvere un problema, favorendo un fluire comunicativo molto utile per l'acquisizione, tipico di quanto abbiamo visto in 3.2 per il *Focus on Meaning* (Loewen 2014, 66-7). Bisogna però considerare che 1) la maggior parte degli LREs che si registrano durante le lezioni di lingua hanno come focus primario il lessico e non la grammatica (Williams 2001) e che 2) gli LREs vanno incoraggiati e sostenuti dall'insegnante, come abbiamo visto fare nell'esempio numero uno di questo paragrafo: stimolarne l'attuazione e accoglierli nella lezione è un ottimo modo per favorire una focalizzazione linguistica spontanea e attiva.

3.4 Sintesi del *Focus on Form*

La disamina delle opportunità di apprendimento che abbiamo raccolto sotto l'etichetta di *Focus on Form*, la cui caratteristica è di favorire l'apprendimento della L2 tramite focalizzazioni linguistiche leggere, poco intrusive nell'attività comunicativa e raramente correlate a spiegazioni metalinguistiche, rivela che il FonF è una risorsa pedagogica molto vicina a quello che accade nelle interazioni quotidiane, in cui gli scambi fra gli interattanti non hanno finalità didattiche. Estrapolare dialogicamente una forma problematica dal contesto in cui essa si è manifestata, mettere una breve distanza fra l'uso inconsapevole della lingua e un suo tratto di difficile comprensione o irrobustire percettivamente una porzione del discorso per far sì che questo venga meglio compreso sono tutte opzioni che la pedagogia ha 'preso in prestito' dalla normale attività dialogica. In alcuni casi, certo, le tecniche di FonF assumono connotati pedagogici più spiccati - come nel caso di alcuni modi di trattare l'errore -, ma in generale possiamo dire che portare il FonF nella classe di lingua significa usare mosse dialogiche o di rinforzo percettivo che pertengono anche ai contesti di apprendimento informale o alla semplice conversazione quotidiana. Come abbiamo visto nel cap. 2, infatti, focalizzare la forma è una necessità in un qualche modo naturale, soprattutto quando a interagire sono parlanti con competenze asimmetriche. Per questo, una caratteristica pedagogicamente molto interessante del

FonF, già messa in luce nel § 3.3, è la sua trasversalità ad attività di altro tipo: il FonF può accadere durante attività di puro FonM, come una discussione libera, o durante attività di massima focalizzazione sulla forma, come durante la correzione di esercizi grammaticali.

Del buon effetto del FonF sull'acquisizione abbiamo già avuto modo di dire in 3.2. È però importante ricordare che non sempre il FonF riesce ad attivare il *noticing*: buona parte delle tecniche di FonF lavora sull'attenzione selettiva e non sulla memoria di lavoro, che è l'altro meccanismo cognitivo implicato nel *noticing* (vedi § 1.5). In uno studio sull'efficacia del *Textual Enhancement* nel favorire l'apprendimento di alcuni tratti asimmetrici fra spagnolo e italiano, per esempio, Della Putta (2019) ha rilevato un effetto di questa tecnica di FonF solo sull'attenzione selettiva e non sulla memoria degli apprendenti, che prestavano maggiore attenzione ai tratti oggetto di potenziamento percettivo senza però averli imparati meglio. Ecco perché la raccomandazione pedagogica è di accostare al FonF anche momenti di FonFs (cf. Ellis 2014): i primi aiutano la focalizzazione delle forme durante il loro funzionamento contestuale, mantenendone il legame con le necessità comunicative degli apprendenti; i secondi dirigono deliberatamente l'attenzione selettiva degli apprendenti su una forma, isolandola e rendendola oggetto di studio. Di norma, dopo vari episodi di FonF si giunge al FonFs: gli apprendenti si accorgono dell'esistenza di forme non o solo parzialmente conosciute e iniziano a interrogarsi sulle loro proprietà; quando è stato raggiunto questo livello di attenzione selettiva, il FonFs è un'opzione adeguata per stabilizzare la conoscenza, dare informazioni (meta)linguistiche ai discenti ed esercitare la memoria (anche) tramite esercizi di manipolazione linguistica esplicita.

3.5 Focus on Forms

Le scelte e le proposte pedagogiche che categorizziamo come di FonFs sono caratterizzate da un alto livello di intrusività comunicativa e dalla tendenziale esclusiva appartenenza a contesti formali di apprendimento.

Il polo più esplicito dell'insegnamento linguistico prevede, infatti, una forte - se non totale - 'oggettivizzazione' delle proprietà e delle caratteristiche dei vari livelli di significato di una L2, in particolar modo della sua grammatica; durante i momenti didattici di *FonFs*, la L2 perde il suo valore primario di mezzo comunicativo e diventa oggetto di analisi, di spiegazione e di esercizio. A livello cognitivo, l'insegnante direziona esplicitamente l'attenzione selettiva degli apprendenti sulle forme al centro di interesse della lezione e ne richiede la rielaborazione conscia delle regole che le governano; la memorizzazione viene sovente aiutata tramite esercizi di manipolazione

meccanica come i *pattern drills*, mentre il contesto testuale e socio-pragmatico in cui tali forme sono collocate può ricevere scarsa attenzione. Loewen (2014, 85) definisce così il *FonFs* chiamato dall'autore, in questo frammento di testo, «explicit instruction»:

explicit instruction occurs when the primary goal of a lesson or activity involves overtly drawing learners' attention to linguistic features, in this case morphosyntactic rules and patterns. In addition, in many instances the presentation of rules is accompanied by the provision of examples of said rules, often in ways that are decontextualized and devoid of larger semantic content. Furthermore, explicit instruction often involves the use of metalinguistic terminology.

Seguendo quanto proposto da Housen e Pierrard (2005, 238) e quanto già esposto nel § 2.3.3, possiamo qui riassumere il modo in cui la forma linguistica, in particolar modo quella grammaticale, viene trattata quando gli insegnanti attuano il *FonFs*:

- a. le forme linguistiche oggetto di *FonFs* sono di norma presentate in un breve contesto frasale;
- b. se le forme oggetto di *FonFs* compaiono in un testo, esse vengono isolate ed estrapolate dal testo; questo può avvenire o per focalizzazione spontanea degli studenti o per focalizzazione indotta dal docente;
- c. le forme estrapolate diventano oggetto di attenzione esplicita da parte del docente, che le rende tema (di una parte) della lezione;
- d. agli apprendenti viene chiesto di compiere un qualche tipo di sforzo mentale sulle forme isolate e spiegate; alcune volte questo sforzo è puramente mnemonico, altre volte è di tipo rielaborativo o esplorativo;
- e. gli apprendenti ottengono, o tramite spiegazione diretta o tramite un lavoro analitico corale, una spiegazione epilinguistica o, più spesso, metalinguistica sul funzionamento delle forme;
- f. agli apprendenti può essere richiesto di compiere qualche operazione sulle forme oggetto di *FonFs*: esercizi espliciti, memorizzazioni, test, ripetizioni corali etc.
- g. la lezione (o il momento di lezione) attuata tramite il *FonFs* può avere natura direttiva o dialogica; in quest'ultimo caso, il dialogo verte sulle forme linguistiche tematizzate.

Da queste caratteristiche appare evidente che un corso attuato solamente tramite scelte pedagogiche di *FonFs* assomiglia molto a quello che da molti viene descritto come un insegnamento linguistico 'tradizionale' o 'scolastico' che, di norma: 1) non considera adeguatamente le necessità comunicative e i meccanismi di apprendimento degli

studenti; 2) propone modelli di lingua lontani dalla realtà esperita o esperibile da chi apprende; 3) non armonizza l'insegnamento con le dinamiche di acquisizione di una L2 (vedi § 2.3.3). Sebbene tale tipo di insegnamento si discosti molto dai principi cardine di una moderna glottodidattica (vedi § 2.3.2), esso è in realtà ancora oggi molto in voga in tanti contesti educativi, in Italia (Andorno 2018; Balboni 2008a; Balboni, Daloso 2009; Nuzzo, Grassi 2016, 99 ss.) come in altri Paesi d'Europa (Kabel et al. 2022; Boivin 2018).³²

Una visione più attuale dell'educazione linguistica si discosta da modelli pedagogici caratterizzati dall'esclusivo ricorso al *FonFs* e propone un uso integrato delle tecniche di focalizzazione sulla forma più esplicite e intrusive. Abbiamo per esempio già visto nel § 3.2.1 che il *FonFs* si accomoda bene in una metodologia a forte spinta comunicativa come il *Task based/supported language teaching*; inoltre, momenti di *FonFs* si possono avere durante il trattamento degli errori, o possono nascere spontaneamente dai cosiddetti *Language-related episodes* (§ 3.3.5).

Un altro punto da tenere in considerazione è il modo in cui il *FonFs* viene attuato: vi sono infatti procedure pedagogiche che, nel rendere la L2 oggetto esplicito di studio, sollecitano maggiormente l'agentività dell'apprendente, attivano con più efficacia la cognizione e le conoscenze pregresse di chi studia e non disgiungono completamente l'analisi linguistica dalla comunicazione; altre prassi, invece, vedono gli studenti come agenti passivi del loro apprendimento, stimolando meno l'esplorazione dei meccanismi linguistici che sottostanno alle forme oggetto di studio, slegandole eccessivamente dalle loro funzioni semiotico/comunicative.

³² Lo Duca (2003, 143) descrive così il modello tradizionale di insegnamento della grammatica: «l'addestramento grammaticale degli allievi aveva infatti il suo fulcro proprio nel riconoscimento delle diverse categorie e sottocategorie di cui si compone la lingua, e nel riconoscimento delle diverse possibili combinazioni di tali categorie in strutture di varia complessità. È a questo insieme di pratiche grammaticali tradizionali - comunemente designate come analisi grammaticale, analisi logica e analisi del periodo - che ci si riferisce di solito quando si usa l'espressione di modello tradizionale». Se l'aveva' del passo di Lo Duca possa essere sostituito con un presente indicativo è attualmente oggetto di dibattito e ricerca scientifica: cosa sia cambiato dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975) nelle prassi degli insegnanti e dell'editoria linguistica scolastica è tema di ampie riflessioni. Le ricerche più attuali non riportano gli sperati cambiamenti radicali delle prassi didattiche e della conoscenza teorica in merito alla natura e al funzionamento delle lingue (cf., per esempio, le ampie riflessioni di Sobrero 2019). La scuola - e non solo quella italiana -, dunque, sembra rimanere tutt'oggi fortemente legata ad atteggiamenti pedagogici formalisti che fanno riferimento a categorie in alcuni casi obsolete e che considerano le lingue come oggetti di studio piuttosto che, *in primis*, come mezzi semiotici funzionali alla comunicazione (cf., in merito, D'Aguianno 2019, 15, 35 ss.; Pallotti et al. 2021, cap. 2; Colombo, Graffi 2017, capp. 1 e 5).

Sono molti i libri che presentano tecniche e strategie didattiche per portare in aula (anche) focalizzazioni molto esplicite;³³ vi rimandiamo il lettore per avere una panoramica ragionata e completa sulle tante possibilità di attuare il FonFs (e non solo, naturalmente). In questo paragrafo ci limiteremo a presentare alcune possibilità glottodidattiche che mettono al centro della riflessione la forma linguistica mantenendo, però, un qualche esplicito contatto con il mondo della comunicazione e attivando le risorse cognitive degli studenti.

3.5.1 L'unità didattica e l'unità di acquisizione

L'unità didattica (UD) è un modello di organizzazione di una o più lezioni entrato nel dibattito glottodidattico negli anni Sessanta del secolo scorso. Ogni UD è costituita da un nucleo matetico, chiamato unità di acquisizione, che è organizzato, seguendo i principi percettivo/cognitivi della *Gestalttheorie*, in tre momenti: Globalità-Analisi-Sintesi; l'unità di acquisizione, che può durare anche solo pochi minuti – può quindi essere un 'momento' di una lezione –, segue i principi percettivi e di organizzazione dell'informazione tipici della psicologia della *Gestalt*: alla percezione globale di un evento segue un'analisi puntuale delle sue componenti; infine, il nostro sistema cognitivo compie un'operazione di sintesi, che accomoda le nuove informazioni nella mente del discente, permettendone l'acquisizione. L'unità di acquisizione è di norma inserita in una cornice comunicativo/tematica più ampia che è, appunto l'UD, che prevede una fase di motivazione per portare gli studenti gradualmente 'in tema', seguita dalle tre fasi dell'unità di acquisizione e poi conclusa da una fase di verifica e valutazione. Ogni unità di acquisizione è ancorata a un testo, che presenta il fenomeno linguistico oggetto di FonFs; la fase di analisi avviene, di solito, in maniera induttiva: gli studenti sono spinti a esplorare il testo nelle sue funzioni e nelle sue forme per estrapolare attivamente ciò che è da focalizzare in quella lezione; nella fase della sintesi gli apprendenti reimpiegano in maniera libera e contestualizzata le forme linguistiche che hanno ricostruito e scoperto nella fase precedente. In seguito alla rete di unità di acquisizione c'è la fase di verifica e di valutazione di quanto appreso. Infine, fra una UD e l'altra è consigliabile inserire le cosiddette «attività supplementari» (Balboni 2012, 104), ovvero proposte di «decondizionamento dalla logica input→acquisizione» (Balboni 2019, 70) del discente; in quest'ultima fase vengono proposte attività a forte FonM, quali la lettura di testi, la fruizione di materiali audio/video e/o di generata comunicazione libera.

33 Cf., per esempio, Balboni 2008b; Torresan 2022; Danesi et al. 2018.

Esemplifichiamo la struttura dell'UD:

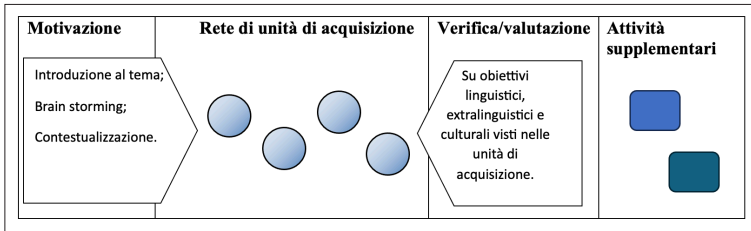


Figura 4 Il modello dell'Unità Didattica (tratta e adattata da Balboni 2015, 155)

L'UD permette di integrare efficacemente il FonFs con la comunicazione e la testualità, e spinge i discenti a scoprire attivamente le regole, sostenendo dinamiche motivazionali importanti, quali il piacere della scoperta. Inoltre, nell'UD convivono le tre diverse focalizzazioni della forma: nella fase di motivazione, così come in quella delle attività supplementari, riveniamo sovente il *Focus on Meaning* sotto forma di discussione libera o di fruizione di testi audio/video, mentre nella fase di scoperta della grammatica e del suo riuso sono gli interventi di FonF a sostenere l'attività degli studenti che possono, per esempio, essere facilitati nell'induzione della regola tramite la manipolazione percettiva dell'input testuale (vedi § 3.3.3). L'UD è, dunque, un modello organizzativo che sostiene il FonFs ma che non ignora le altre tipologie di focalizzazione: è dunque in linea con le moderne indicazioni pedagogiche che raccomandano la focalizzazione mista (vedi § 3.1). In conclusione, è opportuno notare che nelle prassi didattiche anche più recenti, l'unità di acquisizione può avere anche la struttura Presentazione, Pratica e Produzione (PPP, vedi § 2.3.2), di norma più meccanica, meno coinvolgente e a focus più ristretto – esclusivamente linguistico – dell'unità di acquisizione gestaltica vista poco sopra. Il PPP può, però, assumere forme diverse e in alcuni casi può favorire maggiormente l'ancoraggio comunicativo e testuale delle forme che prende in analisi: un lavoro di pratica basato su testi con finalità comunicative reali e una fase di produzione davvero libera (che stimoli, per esempio, una reale comunicazione di classe) può portare a risultati di apprendimento migliori rispetto alle prime, ortodosse operativizzazioni di questo tipo di unità di apprendimento (cf. discussione in Nassaji, Fotos 2011, 5-6).

3.5.2 Laboratori di *Éveil aux langues*

L'*Éveil aux langues* (risveglio alle lingue, in italiano; *Awakening to languages*, in inglese, cf. Andorno, Sordella 2019, 8) è uno dei quattro approcci plurali descritti dal *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP),³⁴ documento pubblicato per la prima volta nel 2012 sotto gli auspici del Consiglio d'Europa (Candelier et al. 2012). Visto da molti come una naturale evoluzione del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, il CARAP suggerisce a insegnanti e *policy makers* modi concreti per attuare una didattica plurilingue, fornendo sia spunti metodologici sia strumenti osservativo/valutativi, come una serie di descrittori epistemici che possono poi essere trasformati in prassi didattiche concrete (Cognini 2020, 74 ss.). L'obiettivo di fondo è quello di implementare, nelle istituzioni formative europee, una didattica plurale, che si oppone al tradizionale paradigma monolinguitico: valorizzare il plurilinguismo, diffonderne la conoscenza dei vantaggi socio/cognitivi, mettere in gioco tutte le lingue del repertorio delle classi e favorire una maggiore consapevolezza linguistica sono, nella società multiculturale odierna, obiettivi irrinunciabili. Gli approcci plurali possono essere dunque definiti come:

attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali. [...] Gli approcci plurali si oppongono agli approcci che possiamo definire 'singolari' nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture. (Candelier et al. 2012)

Le attività didattiche suggerite dal CARAP sono caratterizzate da diverse intensità di focalizzazione sulla forma: se l'Intercomprensione fra lingue affini e l'Approccio interculturale tendono a essere a bassa focalizzazione, la Didattica integrata delle lingue e l'*Éveil aux langues* mettono invece maggiormente al centro della didassi le forme linguistiche e le loro funzioni, e tendono a trattarle esplicitamente.

È in particolar modo l'*Éveil aux langues* a presentarsi come una metodologia fortemente orientata verso il FonFs: il suo scopo primario è di «mettere in gioco codici linguistici diversi con l'obiettivo di far riflettere gli alunni su che cosa siano le lingue e il linguaggio» (Correggia 2024, 34), con l'obiettivo finale di aiutare lo sviluppo di una certa sensibilità metalinguistica nei discenti, oltre che di legittimare e

³⁴ <https://carap.ecml.at/>.

valorizzare il patrimonio culturale che le lingue rappresentano in sé, indipendentemente dal loro prestigio sociale (Andorno, Sordella 2020).

Una delle operativizzazioni maggiormente documentate e conosciuta dell'*Éveil aux langues* in Italia è il progetto Noi e le nostre lingue, nato nel 2015 da una collaborazione fra il Comune e l'Università di Torino. Ideato e coordinato da Cecilia Andorno e Silvia Sordella, Noi e le nostre lingue lavora con scuole primarie e secondarie di primo grado a cui propone laboratori di scoperta linguistica di 20 ore ciascuno in cui vengono attivamente tematizzate caratteristiche peculiari di lingue non studiate a scuola.

La metodologia di fondo dei laboratori è quella attivista e induttiva: gli alunni vengono coinvolti in attività euristiche di analisi di fatti linguistici – siano essi morfosintattici, lessicali o ortografici – a partire da testi compiuti (canzoni, video, scritti etc.); i tratti linguistici oggetto di studio vengono focalizzati e scrutinati analiticamente grazie all'aiuto dei conduttori dei laboratori. Per promuovere la motivazione e il coinvolgimento, e anche per aderire a un modello linguistico più reale, i testi da cui l'attività euristica muove sono presentati agli allievi da parlanti madrelingua, chiamati 'testimoni di lingua'; queste persone, oltre a essere la fonte primaria di input, aiutano anche gli studenti nell'analisi linguistica. In un primo momento, i testi proposti vengono esplorati e decodificati, promuovendo, tramite attività di *Focus on Form*, l'isolamento del fenomeno linguistico oggetto di analisi: si propongono attività di ascolto e/o lettura selettivi, di identificazione e focalizzazione del tratto linguistico oggetto di analisi e di una sua breve appropriazione tramite attività mnemoniche o dialogiche. Vediamo qui un estratto di una lezione (esempio 3.16, tratto da Andorno, Sordella 2020, 336), in cui la lingua portata in classe è il persiano; la testimone di lingua (Tes, nel dialogo) sta aiutando gli allievi a isolare, usando diverse modalità interattive, una parola da lei usata in un breve racconto propedeutico all'ascolto selettivo di un testo:

Esempio 3.16 (da Andorno, Sordella 2020, 336)

Tes: allora (..) re si dice (.) [pɒde'ʃɑ]

St (tutti): pa:descià:

Tes: non ho sentito.

St (tutti): pa:descià:

Tes: pa:descià:

St1: pa:descià:

Tes: non sento. pa:descià: (passa tra i bambini e fa ripetere uno a uno, mostrando la forma arrotondata della bocca quando pronuncia la vocale [ɒ])

St (tutti): pa:descià:

Tes: bravissimi! siete stati bravi perché è la prima volta che sentite questa parola, no?

St (tutti): certo!

Una volta focalizzato ciò che interessa, si apre una seconda fase in cui, induttivamente, gli allievi sono invitati a riflettere sul funzionamento e sulle proprietà del tratto in oggetto, facendo poi confronti con le proprietà di altre lingue conosciute e verbalizzando ciò che hanno scoperto. Nel seguente frammento (esempio 3.17), possiamo apprezzare come la testimone di lingua e il conduttore del laboratorio (Con, nel dialogo) stimolano e guidano il ragionamento su un aspetto morfologico della lingua persiana, la formazione del plurale (Andorno, Sordella 2020, 341):

Esempio 3.17

St1: ha detto una parola (.) dio

St2: sì, è vero. khodà

Tes: khodà vuol dire dio, però io non ho detto - ho detto-

St 1: stavi dicendo-

Tes: qual è la parola in persiano?

St 1: khodà

St 2: khodà

Tes: khodà a vuol dire dio. però io ho detto (.) khodayan

Con: avete capito?

Tes: se khodà a vuol dire dio-

Con: khodayan che cosa vorrà dire secondo voi?

Con: che è quasi simile

Con: khodà (disegna uno spazio nell'aria) khodayan (disegna un altro spazio a fianco)

St 1: tantissimi dii

Con: bravissima!

St 2: ma lo volevo dire-

Con: quindi, come si dice? qual è il plurale di dio?

St 1: dii

St 3: dii

St 4: khodà - y-

St 2: khodayà, khodayà

St 3: dei

La discussione è completamente incentrata sul fenomeno linguistico oggetto di analisi e, tramite un *Language-related episode* (vedi § 3.3.5) molto esplicito, in cui compare il termine metalinguistico 'plurale', gli allievi sono invitati a scoprire come si forma il plurale in persiano. In seguito (esempio 3.18), viene ulteriormente focalizzato esplicitamente il suffisso *-(y)an* che, appunto, serve per formare il

plurale. In questo caso, il FonFs si intensifica: al centro della discussione (di cui riportiamo un estratto, cf. Andorno, Sordella 2020, 342) vi è ormai solo *-(y)an*, che a questo punto viene totalmente isolato e che diventa oggetto di analisi metalinguistica, anche grazie alle conoscenze pregresse degli studenti:

Esempio 3.18

Con: ok, quindi abbiamo - vedete, abbiamo (.) due parole che si assomigliano, però dove cambia qualcosa. Cosa cambia?

St1: il numero

Con: il numero!

St 3: cambia il significato. perché khodà vuol dire-

Tt1: il dio

Con: il dio - un dio. mentre l'altra parola, che è quella che ha detto nella - nella storia adesso Ladan - ³⁵ è khodayan

Tes: allora cosa la fa diventare plurale?

St1: yan

St2: yan

Tes: in pratica (evidenzia col gesso alla lavagna) an. però perché mettiamo questa [j]? anche in italiano esiste una cosa del genere. perché?

St1: perché è - apostrofo - è come l'apostrofo

St2: è un plurale

Con: quasi. vedete che ((mostra la scritta alla lavagna)) cosa - cosa ci sono qua? c'è - questa qua che lettera è?

Con: e questa?

St1: e si riesce a pronunciare due [a] vicine?

Con: esatto

St2: è una doppia che non va bene!

Tes: in persiano (.) siccome due vocali non possono andare vicine, mettiamo una y [indica la lettera alla lavagna] in mezzo. allora la marca di plurale è? cosa è che fa diventare plurale la parola? Esatto. Cambia il significato.

St1: an

St2: an

I laboratori di Noi e le nostre lingue propongono un approccio esplicito alla grammatica ma, come abbiamo visto, lo fanno favorendo l'esplorazione attiva delle proprietà di una o più lingue sconosciute, spingendo gli allievi a essere costruttori attivi della propria conoscenza linguistica, più che a riceverla passivamente. Un siffatto modo di attuare il FonFs favorisce il dialogo, solletica momenti di FonF

35 Ladan è il nome della testimone di lingua iraniana coinvolta nella lezione.

e lega la grammatica focalizzata al suo funzionamento all'interno di un testo compiuto. Si tratta, quindi, di un modo molto efficace per analizzare formalmente le proprietà di una lingua, indipendentemente dalla cornice metodologica plurale in cui Noi e le nostre lingue si inserisce. Vari lavori sperimentali e osservativi (Andorno 2020; Lo Duca 2018) hanno in effetti restituito effetti positivi di un tale modo di operativizzare il FonFs, che diventa così sia occasione di analisi sia occasione di confronto attivo sulla lingua, stimolando il piacere della scoperta euristica e del sentirsi protagonisti della costruzione del proprio sapere.

3.5.3 Applicazioni della Linguistica cognitiva e dell'*Embodiment*

In anni recenti, i paradigmi teorici della Linguistica cognitiva (LC) e dell'*Embodiment* (EM) sono stati applicati alla didattica delle L2, e in particolar modo all'insegnamento della grammatica. In questo paragrafo prendiamo in esame alcune possibilità di attuare il FonFs tramite opzioni pedagogiche - non necessariamente innovative - che applicano programmaticamente alcuni assunti della LC e dell'EM.

La LC è costituita da diversi modelli teorici che condividono l'obiettivo di spiegare il funzionamento del linguaggio considerando un'abilità cognitiva integrata, dunque non scindibile dalla nostra esperienza fisica, mentale e culturale; l'apprendimento linguistico di L1 e L2, secondo questa prospettiva, ha natura *usage-based* (vedi §§ 1.1 e 2.2) e quindi dipende principalmente dall'esposizione all'input e dalla sua qualità. In particolare, e seguendo alcuni paradigmi della LC come la Grammatica delle Costruzioni (Goldberg 2003) o la Grammatica Cognitiva (Langacker 1988), una lingua sarebbe costituita essenzialmente da costruzioni simboliche non-arbitrarie, ovvero da associazioni di forme e significati la cui esistenza è motivata da meccanismi cognitivi generali di natura percettiva e categorizzativa (come le metafore concettuali) che sono, in ultima analisi, costituiti e modellati dall'esperienza corporea e sociale dell'individuo (Buccino, Mezzadri 2015). La dimensione corporea nell'apprendimento, anche di concetti astratti, è l'oggetto di indagine dell'EM, che postula che i processi cognitivi di alto ordine, come il pensiero e la costruzione di significati, dipendano dagli stessi circuiti neurali coinvolti nella percezione e nell'adattamento all'ambiente in cui l'essere umano agisce (Barsalou 2008). L'attività della nostra mente si fonderebbe dunque sull'esperienza corporea, e anche i concetti astratti verrebbero mappati all'interno del nostro sistema sensomotorio, classicamente considerato alieno all'attività cognitiva dell'essere umano (Gallese, Lakoff 2005). Secondo l'EM, per esempio, i concetti linguistici sono rappresentati nel cervello grazie a substrati neurali parzialmente

sovrapposti a quelli attivati per mettere in atto e sperimentare l'azione a cui una parola o un'azione si riferisce (Kemmerer 2014; Della Putta 2018).

Le prassi didattiche ispirate dalla LC e dall'EM si collocano saldamente all'interno del FonFs: esse mirano, infatti, a favorire il riconoscimento, la comprensione e l'interiorizzazione dei meccanismi cognitivi che motivano il comportamento degli aspetti morfosintattici analizzati, spingendo i discenti a notare, a esperire concretamente tramite il movimento o la percezione sensoriale, a generalizzare e a riutilizzare quelle date costruzioni linguistiche (Daloiso 2018). Il lavoro linguistico proposto agli studenti mira a far comprendere i meccanismi grammaticali tramite l'attivazione e/o la rappresentazione corporea: il mimo, il movimento, la gestualità, la spazialità ma anche il ritratto grafico di una relazione spaziale o di un movimento aiutano gli apprendenti a concepire più efficacemente il funzionamento di alcune aree della grammatica e a memorizzarlo più efficacemente grazie alla memoria visiva e corporea (Holme 2012; Macedonia 2019).

I temi grammaticali più frequentemente trattati tramite tali accorgimenti sono le preposizioni, i verbi di movimento, le perifrasi composte da verbi di movimento o di stato e l'alternanza aspettuale (per una panoramica, cf. Della Putta, Suñer 2023).

Per esemplificare il modo di operativizzare il FonFs grazie a LC e EC, presentiamo qui di seguito uno studio sulla didattica dei verbi di moto russi a studenti italofofoni. La ricerca (Comisso, Della Putta 2023) ha valutato empiricamente l'efficacia differenziale del FonFs attuato tramite LC e EM rispetto al FonFs attuato tramite il più classico schema PPP (vedi § 3.5.1). L'oggetto di focalizzazione era il sistema dei verbi di moto russi, che consiste in quattordici coppie di verbi ciascuna delle quali indicante un movimento preciso; tali verbi possiedono caratteristiche e proprietà uniche tali da rendere indispensabile la loro distinzione non solo rispetto al sistema verbale nel suo complesso, ma anche rispetto agli altri verbi che denotano un movimento (Janda 2006). L'alta complessità acquisizionale dei verbi di moto russi è ben nota e descritta in letteratura (cf. Hasko 2009), ed è motivata principalmente da tre fattori: 1) da un punto di vista semantico, essi devono codificare la definitezza o l'indefinitezza del movimento, variando così la loro forma sulla base di come è concettualizzata l'azione descritta; 2) sono verbi ad aspetto imperfettivo, ma possono assumere l'aspetto perfettivo a seconda del prefisso direzionale a cui vengono agglutinati; 3) l'agglutinamento dei prefissi direzionali (come в-, 'movimento in entrata' e вы-, 'movimento in uscita') ne muta anche il significato e non solo la forma.

L'intervento pedagogico sperimentale, basato su LC ed EM, è durato 90 minuti suddivisi in due lezioni di 45 minuti l'una, tenute a distanza di pochi giorni. Nella prima lezione sono state usate due presentazioni PowerPoint animate: la prima riguardava la semantica dei

prefissi direzionali e la seconda trattava l'opposizione aspettuale dei verbi di moto prefissati. I cinque prefissi considerati nell'intervento sono stati presentati induttivamente grazie a una serie di esempi graduati, frasi o brevi testi da cui i discenti dovevano inferire il significato del prefisso, anche tramite discussioni corali. Sono state poi presentate, sempre tramite il PowerPoint, cinque frasi contenenti le cinque coppie di verbi di moto oggetto di studio, preceduti dal prefisso in precedenza analizzato; queste frasi sono apparse sullo schermo una alla volta insieme alla rappresentazione grafica animata della scena descritta. Solo in un secondo momento si è proposta una diapositiva riassuntiva che esplicitava le caratteristiche del prefisso considerato, anche in questo caso attraverso l'utilizzo di diagrammi in movimento. In tal modo, tramite il canale visuo-spaziale da un lato è stato possibile rappresentare in maniera chiara ed esplicita il *path of motion*, la direzione del movimento espressa dal prefisso; dall'altro lato, sono state sfruttate le animazioni per esplicitare il particolare *construal* che può essere dato ad una scena, ovvero i diversi modi che il russo ha di visualizzare e costruire linguisticamente diversi atti motori, tutti formati dallo stesso verbo di moto modificato, però, nella sua semantica e nel suo aspetto dalla presenza di un prefisso direzionale.

La seguente immagine [fig. 5] riporta come esempio la rappresentazione del prefisso в-, indicante un movimento di entrata:

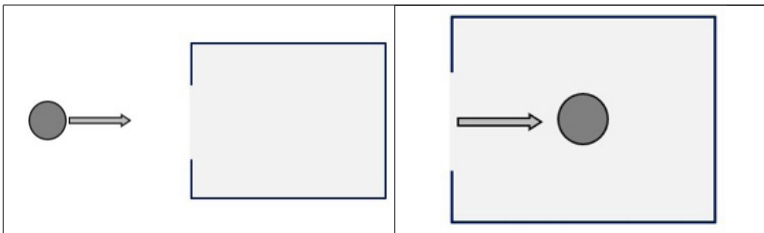


Figura 5 Rappresentazione del prefisso russo в-, indicante un movimento di entrata

L'animazione parte dalla raffigurazione proposta nella prima immagine e termina nella configurazione rappresentata nella seconda.

Riportiamo in seguito due frasi con le rispettive immagini animate che ne illustrano le configurazioni di inizio e di fine. In questi casi viene evidenziato sia il prefisso direzionale sia la preposizione che segue il verbo, che concorre all'ulteriore specificazione del movimento espresso nella frase:

- Я **переехал к** другу (mi sono trasferito nella casa dell'amico): il focus dell'attenzione ricade nel luogo che viene raggiunto con lo spostamento, luogo che essendo più saliente è stato segnalato in nero [fig. 6]:

3 • Diverse intensità di focalizzazione sulla forma

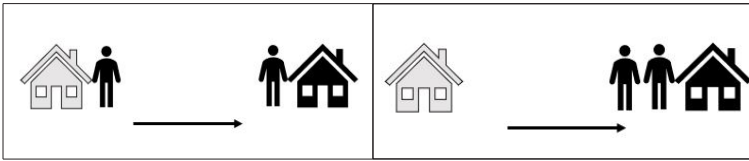


Figura 6 Rappresentazione di Я **переехал** к другу (mi sono trasferito nella casa dell'amico)

- Я **переехал** **от** друга к подруге (mi sono trasferito dalla casa dell'amico alla casa dell'amica): in questo caso è il luogo che viene lasciato quello che ha maggiore salienza e l'uso di colori diversi serve per rendere più esplicita questa differenza [fig. 7]:



Figura 7 Rappresentazione di Я **переехал от** друга к подруге (mi sono trasferito dalla casa dell'amico alla casa dell'amica)

Nei secondi 45 minuti di trattamento, dopo una prima fase di recupero delle informazioni presentate ed esercitate nel primo incontro, sono stati proposti esercizi di natura ludica basati sul *Total Physical Response* (Asher, Price 1967). Agli studenti sono stati distribuiti cinque mazzi di carte su cui erano scritti, rispettivamente: 1) i cinque prefissi direzionali considerati; 2) le cinque coppie di verbi di moto trattati precedentemente coniugati alla prima persona singolare del passato definito, come я шёл/шла (sono andato/ho camminato); 3) parole di luoghi molto comuni; 4) pronomi personali e/o interrogativi; 5) parole indicanti oggetti molto comuni. A ogni studente è stato chiesto di pescare le carte e di assemblarle, anche con l'aiuto dell'insegnante, in una frase che doveva essere mimata davanti al resto del gruppo; il significato doveva essere indovinato ed espresso in russo.

I risultati mostrano che un trattamento di FonFs basato sulla LC e sull'EC dà esiti di apprendimento migliori rispetto al trattamento basato sul PPP. Attuare un percorso induttivo di scoperta grammaticale, corredarlo a un'esemplificazione pittorica del funzionamento dei verbi di moto e dei prefissi a loro agglutinati e attivare il riuso di questi verbi tramite il movimento, la narrazione e il gioco ha probabilmente reso più facilmente memorizzabile e capibile questa categoria verbale, come testimoniato in alcune interviste dagli studenti che hanno preso parte alla sperimentazione. Chi ha invece studiato i verbi di moto nel gruppo con FonFs tramite PPP ha subito l'eccessivo uso metalinguistico, la memorizzazione passiva che pervadeva il

trattamento e la scarsa attivazione linguistico/cognitiva del lavoro di produzione, avvenuto sostanzialmente solo a livello frasale.

Attività di FonFs basate sull'EC sono state proposte, con molta soddisfazione di discenti e insegnanti, anche agli studenti neoarrivati che prendono parte ai laboratori di italiano L2 all'interno del progetto Italiano L2 a scuola, attuato nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di Torino (Della Putta, Sordella 2022a). Questi studenti, generalmente con un bassissimo livello di competenza dell'italiano, prendono parte a cicli di lezioni fondate sul *Task Supported Language Teaching* (vedi § 3.2.2); le focalizzazioni esplicite della forma, che arrivano a valle del lavoro sul compito di realtà, vengono proposte in maniera ludica e tattile e usano artefatti semplici quali puzzle, *flash cards* o dadi sillabici per rafforzare la lettoscrittura. Una delle risorse più utili per attuare il FonFs con gli studenti neoarrivati è il mazzo di carte per realizzare l'accordo di genere e numero nel sintagma nominale. Le immagini, i colori e i simboli rappresentati sulle carte sono facilmente identificabili anche dagli alunni con un basso grado di conoscenza dell'italiano scritto e della terminologia grammaticale. Un'attività prevede, per esempio, che i giocatori debbano riuscire a 'fare tris', abbinando una carta-nome a una carta-articolo e a una carta-aggettivo in modo da rispettare l'accordo di genere e numero, oltre che le proprietà semantiche della testa del sintagma. In Figura 3.8, vediamo come il genere grammaticale è connotato con i colori azzurro (maschile) o rosa (femminile), mentre il numero è visualizzato con un puntino (singolare) e con tanti puntini (plurale); l'uso di una diversa colorazione nelle parole scritte consente inoltre di focalizzare in modo induttivo il fatto che nella lingua italiana è il morfema grammaticale a fine parola a dare indicazioni di genere e numero.



Figura 8 Gioco di carte sul sintagma nominale

In conclusione, attuare il FonFs tramite i principi e le applicazioni della LC e dell'EC appare essere una possibilità pedagogica efficace, probabilmente migliore di altre possibilità più tradizionali. Come abbiamo visto nel § 3.5.2, il FonFs è tanto più foriero di apprendimento quanto più riesce a rendere gli studenti attivi scopritori dei meccanismi linguistici, anche tramite la collaborazione, il dialogo e l'attivazione corporea. Ne giova il coinvolgimento nel processo di comprensione dei meccanismi linguistici focalizzati, che possono essere fatti risalire a motivazioni funzionali comprensibili della lingua. Questo, come abbiamo visto nel § 1.5, favorisce la ritenzione mnemonica e, in ultima istanza, l'apprendimento.

3.6 Sintesi del *Focus on Forms*

Alternativamente privilegiato o denigrato dalla glottodidattica, il *Focus on Forms* si rivela, alla luce di quanto sin qui esposto, un'opzione pedagogica importante che, però, va sapientemente attuata e calibrata. Se possiamo essere ormai sicuri che basare un intero corso esclusivamente su attività di FonFs direttive e meccaniche non sia vantaggioso per gli studenti, appare però utile ricorrere con adeguata accortezza al FonFs per favorire la scoperta dei meccanismi della L2, per aiutare gli apprendenti a 'darsi ragione' del funzionamento e della complessità delle lingue e per sollecitare l'attivazione di meccanismi di monitor autocorrettivo delle loro produzioni linguistiche. Inoltre, soprattutto nel caso in cui gli studenti siano adulti e istruiti, una focalizzazione sulla forma esplicita e intrusiva è da loro attesa: è infatti difficile pensare a un corso di L2 senza alcuna spiegazione grammaticale o senza alcuna risposta esplicita alle domande degli allievi sul funzionamento della lingua che stanno studiando.

In generale, il Fonf sarebbe da proporre dopo che il gruppo classe è stato aiutato ad attuare (o ha attuato spontaneamente) il *Focus on Form* di una determinata forma linguistica: così facendo, gli apprendenti lavorerebbero esplicitamente su una forma che è già stata captata ed elaborata dal loro sistema cognitivo. Inoltre, proporre modalità attive ed euristiche verso i fenomeni oggetti di FonFs è un'opzione decisamente migliore di una monotona spiegazione frontale del funzionamento di un tratto della L2; quando si riescono a innescare, in classe, percorsi che attivano la cognizione del discente si aprono, sovente, anche possibilità di *Focus on Meaning* come, ad esempio, momenti di discussione libera e sinceramente sentita fra discenti e docenti sulle proprietà del tratto della L2 oggetto di FonFs. Infine, estrapolare da un testo e mantenere a esso legato il fenomeno di L2 oggetto di FonFs è un altro accorgimento utile, perché in questo modo, anche durante l'analisi metalinguistica, l'apprendente mantiene salda la possibilità di riportare la forma al suo contesto

d'uso, favorendo la scoperta della sua funzione semiotico/comunicativa e rendendo, così, più significativo l'apprendimento.

Integrare attività di FonFs a natura attiva, induttiva e contestualizzata in un corso di lingua che abbia come opzioni primarie il FonF e il FonM è una scelta pedagogica adeguata per favorire un sviluppo armonico della competenza linguistica in L2, nei suoi risvolti sia impliciti sia espliciti.

4 **Focalizzare la forma oggi: sfide e risorse**

Sommario 4.1 Le sfide della focalizzazione sulla forma. – 4.2 La focalizzazione sulla forma nella classe di lingua: proposte ed esperienze concrete. – 4.2.1 Esperienze e buone pratiche per una didattica dell'inglese a diverse intensità di focalizzazione. – 4.2.2 Esperienze e buone pratiche per una didattica dell'italiano L2 a diverse intensità di focalizzazione. – 4.3 L'importanza della formazione degli insegnanti per attuare la focalizzazione sulla forma.

In the last decades, the world has changed to such an extent that language teachers are no longer sure of what they are supposed to teach nor what real world situations they are supposed to prepare their students for.

Claire Kramsch, «Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction», 296

In questo volume abbiamo definito la focalizzazione sulla forma come una pratica cognitiva messa in atto per individuare, durante l'uso attivo o passivo di una lingua, aspetti non chiari o sconosciuti dell'input oppure per dare risalto cognitivo a tratti della L2 che l'apprendente ritiene particolarmente importanti o che catturano i suoi meccanismi attentivi per loro caratteristiche intrinseche come salienza e frequenza (vedi § 1.1, 1.2). In questo modo si prendono, per un breve lasso di tempo, le distanze dal codice in uso per guardare con attenzione i tratti oggetto di focalizzazione, che vengono poi passati a

uno scrutinio cognitivo più profondo detto *noticing*, in cui sono coinvolte sia l'attenzione selettiva sia la memoria di lavoro (vedi § 1.6). Sovente, questa operazione porta a una condivisione delle forme isolate dall'input con altri parlanti – di norma ritenuti più esperti – o al loro confronto con quanto rinvenibile in supporti pedagogici di vario tipo, come libri o siti internet.

La focalizzazione sulla forma è, dunque, una pratica cognitiva centrale al processo di apprendimento linguistico perché attiva diversi meccanismi mentali come l'attenzione selettiva, il *noticing* e la comprensione che, come abbiamo visto nel capitolo 1, sono fondamentali per la trasformazione dell'input in *intake*; inoltre, essa può essere considerata un'attività di apprendimento naturale, che riguarda sia i parlanti nativi alle prese con elementi non chiari della loro L1 sia gli apprendenti di una L2, il pubblico su cui ci siamo soffermati nei capitoli precedenti.

Inoltre, la focalizzazione sulla forma può avvenire in diverse opportunità di apprendimento, caratterizzate da maggiore o minore formalità: essa si può manifestare in un'interazione spontanea, in classe come al bar, oppure durante la ricezione di input audiovisivo e multimediale, a casa comodamente seduti sul divano o a scuola, durante un'attività di comprensione del testo; oppure, ancora, durante una lezione di grammatica esplicita o durante l'attività dialogico/riettiva di un corso CLIL.

Le diverse opzioni di focalizzazione sulla forma possono essere disposte lungo un gradiente che muove, come abbiamo visto nel § 3.1, da un polo in cui l'attenzione del parlante verte esclusivamente sul significato di un messaggio (*Focus on Meaning*) fino all'estremo opposto, il *Focus on Forms*, dedicato alla riflessione linguistica esplicita; fra questi due poli opposti e, crucialmente, *anche durante* la loro attivazione, vi è il *Focus on Form*, la forma intermedia di focalizzazione in cui il parlante o l'apprendente viene aiutato a mantenere attivo il doppio focus significato/forma.

Per riassumere, e limitando ora il nostro discorso all'apprendimento di una L2, qui di seguito riprendiamo alcuni punti chiave che sono emersi dalla nostra analisi:

- la focalizzazione sulla forma può emergere in contesti variegati e può essere iniziata dall'insegnante o dal parlante a livello di competenza più avanzata, oppure dall'apprendente (o parlante a più basso livello di competenza); allo stesso modo, può essere un meccanismo proattivo oppure reattivo, che emerge rispettivamente a priori oppure in seguito a un problema comunicativo o linguistico;
- nella focalizzazione sulla forma il termine 'forma' è da intendersi in senso ampio, includendo tutte le componenti percettive, linguistiche e funzionali-comunicative di uno stimolo: tratti

morfosintattici, fonologici, lessicali e pragmlinguistici e il loro abbinamento a un uso e una funzione specifica nella L2;

- FonM, FonF e FonFs si possono alternare anche in uno stesso contesto e non sono in opposizione fra loro; sono piuttosto opzioni pedagogiche che si possono intersecare in base all'attività e al tipo di intrusività comunicativa.
- non ci sono interventi pedagogici di focalizzazione sulla forma universalmente migliori di altri: è fondamentale integrare le diverse possibilità di focalizzazione per favorire i tanti diversi modi in cui un discente entra in contatto con una L2 e la apprende.¹ Sono elementi chiave la consapevolezza delle risorse, le opzioni disponibili e la dinamicità dell'attività di insegnamento.

La domanda legittima che un insegnante si può porre a questo punto riguarda perciò la effettiva implementazione, in classe, della focalizzazione sulla forma, e soprattutto del FonF: come si possono mettere in pratica concretamente i risultati della ricerca nella didassi di una L2? Come si possono attuare interventi a diversa intensità di focalizzazione sulla forma durante una lezione o percorso didattico?

Una sfida che da sempre caratterizza la glottodidattica è il divario fra la ricerca linguistico-acquisizionale e la pratica didattica. Spesso la ricerca è vista come avulsa dal contesto della classe, che è un universo con le sue specificità e necessità dove non sempre è possibile mettere in atto le buone pratiche suggerite dalla ricerca per fattori contingenti di tempo, fattibilità, risorse tecnologiche ed economiche. Buona parte della ricerca è poi condotta in contesti artificiali e sperimentali, che si allontanano da quanto accade nella realtà e che non possono riprodurre quel sistema denso e complesso che è la classe di lingua straniera. L'indagine scientifica sull'apprendimento e sull'insegnamento della L2 non viene quindi sempre percepita come rilevante dai docenti stessi (Sato, Loewen 2019; Della Putta, Sordella 2022a, cap. 5) e manca un dialogo fruttuoso fra ricerca e pratica didattica (Pennycook 1994). Ciò che appare necessario è, perciò, la creazione di un «linguaggio comune che avvicini teoria e prassi e che aiuti i docenti a capire meglio i ricercatori e vice versa» (Della Putta 2023, 3). La formazione del docente di lingue viene perciò a rivestire un ruolo più che mai fondamentale (Barni, Vedovelli 2022), soprattutto se lo aiuta a sviluppare la consapevolezza del legame fra teoria e prassi e a integrare le conoscenze e gli strumenti derivanti dalla ricerca acquisizionale e glottodidattica nella pratica didattica (Rastelli 2009; Ellis 2010; Della Putta 2023). Al centro di questa

¹ In questo contesto non vengono trattate per limiti di spazio, ma hanno naturalmente rilevanza, le differenze individuali fra apprendenti e i loro bisogni specifici, che vanno primariamente considerati nella progettazione di attività di focalizzazione sulla forma (Cortés Velásquez, Nuzzo 2018).

dialettica si devono collocare sempre necessariamente gli insegnanti, con tutto il loro bagaglio di esperienza, principi e convinzioni (Larsen-Freeman 2009; Petrocelli 2021).

Consapevoli dell'interazione e dell'influenza reciproca fra teoria e prassi didattica, e muovendoci dalle complessità della focalizzazione sulla forma delineate nel capitolo precedente, tenteremo, in quanto segue, di dare alcune indicazioni su come si possono attuare interventi didattici di focalizzazione sulla forma nella classe di L2. Ci sembra utile, a tal proposito, fornire una panoramica delle maggiori sfide che un insegnante si può dover trovare ad affrontare e una disamina di quanto accade nella pratica didattica contemporanea, cercando successivamente di fornire suggerimenti utili a livello operativo, in modo da creare connessioni fra i costrutti teorici, i risultati della ricerca glottodidattica e la pratica didattica, in un circolo virtuoso in cui ogni componente alimenta e arricchisce gli altri.

4.1 Le sfide della focalizzazione sulla forma

In più punti di questo volume abbiamo sostenuto che un insegnamento linguistico realmente comunicativo e al passo con i risultati della ricerca scientifica debba esporre gli apprendenti a tutte le diverse intensità di focalizzazione sulla forma, dando però particolare spazio al *Focus on Form*; il FonF è auspicabile (vedi Ellis 2005; 2014) perché la sua scarsa intrusività mantiene il centro d'interesse degli apprendenti sulla comunicazione e li spinge a focalizzare forme linguistiche nuove o ancora in fase di acquisizione. Inoltre, il FonF è una possibilità pedagogica massimamente flessibile e mimetica: si avvicina di molto alle pratiche e ai contesti di uso reale della lingua ed emerge facilmente in sequenze interazionali e di negoziazione della forma o del significato nel TBLT, nel CLIL, durante l'accesso a input di vario tipo, per esempio multimediale e audiovisivo, durante sequenze di trattazione dell'errore così come all'interno di lezioni dedicate all'analisi esplicita della L2.

Nonostante questa sua poliedricità, attivare processi di FonF in classe non è compito semplice per l'insegnante: le difficoltà, come vedremo, hanno doppia natura, concettuale e applicativa.

Innanzitutto, il FonF è un costrutto complesso a livello glottodidattico e metodologico: non è facile comprendere il concetto in sé, così come è spesso arduo metterlo in atto in classe (cf. discussione e dati in Della Putta, Sordella 2022a, cap. 5). Alcune indagini recenti condotte su insegnanti di inglese e italiano L2 mostrano anche come lo stesso avvenga per la nozione e pratica di *task* nel TBLT durante la lezione, dove i *task* sono spesso confusi con attività comunicative a forte focus grammaticale, con esercizi basati sulla pratica ripetitiva e *roleplays* (Petrocelli 2021; Erlam 2016). I *pattern drills* o esercizi

più tradizionali vengono spesso erroneamente interpretati come attività di FonF quando vengono proposti durante attività di natura più comunicativa, o in una fase immediatamente successiva (Basturkmen et al. 2002). Inoltre, le attività di produzione linguistica spontanea associata al task sono spesso riservate ad apprendenti più avanzati, mentre tendono a essere evitate a livelli più bassi (Erlam et al. 2006; Petrocelli 2020). In altre parole, ciò che prevale in classe sono attività tipicamente di FonFs e pratiche grammaticali tradizionali, che concepiscono la lingua primariamente come oggetto di studio e non come strumento comunicativo (Ellis 2005; Pallotti et al. 2021). Nonostante la glottodidattica moderna si muova in direzione opposta, come testimoniano anche i numerosi manifesti programmatici (De Mauro 1975; Ellis 2014), la pratica di insegnamento tradizionale, cosiddetta 'scolastica' è ancora diffusa in molti contesti educativi² in Italia e a livello internazionale.³

Una ulteriore difficoltà è legata alla pianificazione delle attività di FonF. Come abbiamo illustrato in precedenza, molti episodi di FonF avvengono in maniera incidentale, non predeterminata e inconsapevole (Gholami 2022). Anche nella trattazione dell'errore (vedi § 3.3.4), il riscontro correttivo è un'attività naturale e difficilmente controllabile durante il flusso comunicativo della lezione. Questa natura spontanea e incidentale del FonF rende complessa la sua pianificazione a priori e il suo inserimento nel processo di insegnamento. La flessibilità necessaria per alternare FonM, FonF e FonFs all'interno di una stessa classe risente di molteplici variabili quali l'eterogeneità dei gruppi di apprendenti, delle loro caratteristiche individuali e delle loro singole modalità di contatto con la L2. Le difficoltà legate alla pianificazione riguardano anche l'individuazione delle strutture sulle quali attuare il FonF e verso cui dirigere l'attenzione selettiva dei discenti (Mueller-Hartmann, Schocker 2018).

Infine, abbiamo visto nel Capitolo 3 come diverse risorse, anche tecnologiche, possono concorrere alla realizzazione di attività di focalizzazione sulla forma, quali testi audiovisivi, multimediali o manipolati e potenziati per creare condizioni di input *enhancement* e input *flood*. La fattibilità di questi interventi, così come la reperibilità e le disponibilità dei vari supporti e strumenti tecnologici non è sempre da dare per scontata. Anche in questo caso, il divario fra la

² Questo riguarda, sorprendentemente, anche i *teachergrams*, ovvero quei docenti che insegnano le lingue straniere su Instagram o su altre piattaforme social. Nonostante la dimensione informale, tecnologica e innovativa di tali contesti di apprendimento, alcune ricerche in ambito italiano (Uras 2024; Troncarelli 2016) hanno mostrato come le prassi didattiche attuati da tali docenti facciano riferimento a paradigmi pedagogici ormai tramontati, che non mettono l'apprendente al centro del processo di apprendimento e che vedono la L2 esclusivamente come oggetto di apprendimento e non come mezzo per attuare la comunicazione.

³ Cf. discussione nel § 3.5; Andorno 2018; Boivin 2018; Petrocelli 2020; Kabel et al. 2022.

teoria e la prassi didattica può rivelarsi ampio e costituire una sfida considerevole per l'insegnante.

Per riassumere, l'implementazione efficace di attività didattiche a diverso livello di focalizzazione nella classe di L2 richiede una piena consapevolezza del *continuum* FonM, FonF e FonFs, delle dinamiche del processo acquisizionale e dell'esistenza di risorse molteplici e alternative a disposizione dell'insegnante. La prassi didattica in questa direzione implica un'alternanza fra momenti formali (come le spiegazioni metalinguistiche) e momenti di uso linguistico più libero in cui l'insegnante esercita un minore controllo e pone al centro del processo il discente. In queste fasi, l'insegnante funge da regista della relazione apprendente-lingua target (Balboni 2015; si veda anche il § 3) e l'intervento didattico è necessariamente caratterizzato da forte dinamismo e adattabilità, plasmando i diversi gradienti di focalizzazione sulla forma e le attività di FonF in base al contesto, agli apprendenti e agli obiettivi.

4.2 La focalizzazione sulla forma nella classe di lingua: proposte ed esperienze concrete

Nonostante le indicazioni della più moderna glottodidattica e l'ampia diffusione dell'approccio comunicativo, le attività didattiche che si svolgono in classe nelle scuole italiane (e spesso anche in ambito internazionale) hanno un orientamento di prevalente FonFs. Le ragioni alla base di questa tendenza sono molteplici: un primo aspetto è la formazione degli insegnanti di L2, che a causa di una purtroppo scarsa attenzione governativa e della disponibilità limitata di risorse economiche non sempre avviene secondo percorsi sistematici e approfonditi dal punto di vista pedagogico e acquisizionale (Petrocelli 2021; Gauci et al. 2016). In un contesto di forte ancoraggio a un modello di lezione ancora 'tradizionale', non sempre i docenti con molti anni di esperienza alle spalle sono disposti a modificare il loro modo di insegnare, rischiando spesso di non adeguare la didattica alle nuove sfide pedagogiche e agli avanzamenti tecnologici che caratterizzano la società contemporanea (Kennedy 2016; Della Putta 2023). Un ulteriore fattore che può spingere gli insegnanti ad adottare approcci scarsamente comunicativi è il controllo della classe: optare per attività più strutturate e 'scolastiche' garantisce una migliore gestione dell'aula, mantenendola più concentrata e più facilmente gestibile (Petrocelli 2020; Della Putta, Sordella 2022a, cap. 5). Poiché l'apprendimento è tuttavia lungi dall'essere un processo lineare, questo approccio rischia di collidere con il sillabo interno dell'apprendente (*built-in syllabus*; Ellis 2005) e le sue reali necessità comunicative e acquisizionali.

Alla luce di alcune indagini recenti condotte in Italia sull'insegnamento dell'italiano L2 e dell'inglese, nei sottoparagrafi che seguono illustreremo una serie di proposte ed esperienze volte a introdurre diverse attività integrate di focalizzazione sulla forma, e in particolare di FonF, nei percorsi didattici di lingua straniera.

4.2.1 Esperienze e buone pratiche per una didattica dell'inglese a diverse intensità di focalizzazione

Alcune recenti indagini hanno esplorato l'implementazione di una didattica a diverse intensità di focalizzazione sulla forma a FonF prevalente nelle classi di inglese LS in scuole secondarie di primo e di secondo grado in Italia.

Due lavori recenti di Petrocelli (2020; 2021) hanno esaminato l'applicazione dei dodici principi di R. Ellis (vedi § 3) da parte di docenti di inglese della scuola secondaria di secondo grado. Attraverso l'osservazione di classe e la somministrazione di questionari, le due ricerche hanno messo in luce le diverse strategie messe in atto dagli insegnanti per favorire la focalizzazione sulla forma, prendendo in particolare analisi quelle di FonF, di norma attuate durante il lavoro degli allievi attorno a task, ad attività ludiche e alla preparazione di progetti con ampia portata comunicativa.

Un primo esempio delle proposte pedagogiche rinvenute da Petrocelli ha una classica natura ludica: la classe di inglese L2 viene divisa in gruppi che si sfidano in una serie di giochi quali trova le differenze, il gioco dell'oca, Pictionary o Taboo, ma anche *board games* creati specificamente dall'insegnante o giochi immersivi in mondi virtuali online (Petrocelli 2020, ma cf. anche Cinganotto 2017). Se gli studenti sono realmente motivati a partecipare al gioco, la lezione diventa a bassa focalizzazione (FonM) data la dinamica immersiva nell'inglese e il desiderio di vincere dei partecipanti. Nel contesto che si viene così a creare, però, non mancano i momenti di FonF: si rinvergono facilmente *Language-related episodes* (vedi § 3.3.5) o diverse attività di trattamento dell'errore da parte dell'insegnante o dei compagni. Le indagini di Petrocelli mostrano come anche nei contesti di insegnamento dell'inglese settoriale vi possa essere spazio per momenti di FonF e FonM, oltre che alle classiche attività di analisi del lessico settoriale o delle strutture morfosintattiche che ne caratterizzano la sua microlingua. In un istituto tecnico, sono state organizzate lezioni in inglese incentrate su temi inerenti alle diverse aree di specializzazione, come per esempio i biocarburanti, il motore e l'alimentazione. Ciascuna classe è stata successivamente divisa in gruppi, e ogni gruppo ha presentato al resto della classe un sottotema specifico (per esempio un tipo di biocarburante o un tipo di alimentazione). La lezione si è conclusa con un dibattito

per giungere a un accordo su quale fosse l'opzione migliore fra quelle presentate, in un'attività tipicamente a bassa focalizzazione che offre ai discenti numerose opportunità di produrre output, interagire, negoziare il significato e spostare occasionalmente l'attenzione sulla forma (Petrocelli 2021). Oltre al dibattito e alle presentazioni in classe, alcune esperienze riportate nelle indagini hanno previsto la preparazione di progetti e la realizzazione di prodotti video o multimediali, spesso in maniera collaborativa. Ne sono esempi, sempre in contesti di insegnamento dell'inglese settoriale, la preparazione a casa di presentazioni di gruppo nella L2 su tematiche specifiche anche con l'ausilio dei manuali di testo e di internet. Le presentazioni sono successivamente illustrate in classe da uno studente portavoce per ciascun gruppo seguendo il modello della *Flipped Classroom* (Balboni 2019, 159) in cui sono gli studenti ad assumere il ruolo di esperti della materia, con una conseguente forte implicazione motivazionale (Petrocelli 2021).

In una direzione simile si muove un altro progetto in cui sono gli studenti a tenere delle lezioni su contenuti specialistici in lingua inglese, illustrando un tema all'intera classe ma anche al docente e creando delle «microcomunità di apprendimento» (Petrocelli 2021), in cui gli studenti contribuiscono con la loro conoscenza settoriale e il docente fornisce gli strumenti del linguaggio specialistico nella L2, in un'alternanza continua fra FonM e FonF. Altre attività pratiche riportate negli studi di Petrocelli hanno previsto la creazione di progetti con il supporto di strumenti audiovisivi e multimediali secondo il modello del TBLT. All'interno di un corso di Letteratura inglese nella scuola secondaria di secondo grado, lo studio dell'*Amleto* di Shakespeare è stato integrato con la visione della versione cinematografica della tragedia, dopo la quale gli studenti hanno analizzato in gruppo un personaggio specifico per poi presentarlo alla classe. È seguito un dibattito per stabilire quale personaggio, in base ai diversi profili, fosse da ritenere il maggior responsabile della tragedia, dando luogo a un'attività comunicativa libera e volta al raggiungimento di un obiettivo comune.

Una serie di tecniche di FonF che si discostano in misura minore da una lezione di stampo più tradizionale e che sono state rinvenute in una delle ricerche poco sopra citate (Petrocelli 2020) sono i cosiddetti *consciousness-raising tasks*. L'insegnante elicitava una struttura linguistica, nel caso specifico il futuro, attraverso un'attività di produzione di output, durante la quale i discenti vengono invitati a elencare e condividere possibili preoccupazioni riguardo al futuro, rispondendo alla domanda «What worries you about the future?». Questa prima fase è sostanzialmente a FonM, ed è seguita da una fase di maggiore FonF in cui le produzioni linguistiche vengono trascritte alla lavagna dalla docente senza fornire alcun riscontro metalinguistico. Segue una ulteriore attività di *consciousness-raising*, in cui gli

studenti passano dalla produzione orale alla produzione scritta dopo avere visualizzato le frasi alla lavagna, producendo due liste di previsioni rispettivamente negative e positive sul futuro. Questa fase è seguita nuovamente da un compito a minore focalizzazione sulla forma, in cui la classe deve identificare, fra le previsioni proposte, il *worst* e il *best case scenario*. La lezione si conclude con un momento finale di FonFs, in cui l'insegnante riflette con la classe sulle diverse forme di futuro che sono emerse nel corso dell'esperienza, per incoraggiare la riflessione metalinguistica e rafforzare la conoscenza esplicita.

Un'altra ricerca (Cinganotto 2017) ha studiato le caratteristiche e gli esiti di un progetto di formazione per docenti promosso da Indire,⁴ attuato nel 2016; tale progetto ha proposto agli insegnanti una serie di attività immersive che si avvalgono delle nuove tecnologie e che sono caratterizzate da un forte FonM. Le attività hanno stimolato i docenti in formazione ad attuare, più o meno consapevolmente, diversi interventi di FonF, modulati in base alle caratteristiche e al livello di competenza degli studenti.

Un filone di studi nell'ambito della traduzione audiovisiva, infine, propone *task* di sottotitolazione e doppiaggio attivo per favorire un apprendimento *task-based* e promuovere processi di focalizzazione sulla forma a vario grado di intensità, fra cui anche di FonF (cf., *inter alia*, Incalcaterra McLoughlin, Lertola 2011; Talaván, Ávrila-Cabrera 2015). Queste attività coinvolgono gli studenti in progetti di traduzione di videoclip di diversa lunghezza: in base al loro livello di competenza, agli apprendenti vengono affidati compiti traduttivi che devono rispettare alcuni requisiti formali, fra cui la lunghezza dei sottotitoli e la sincronizzazione labiale; i partecipanti all'attività devono, inoltre, usare software appropriati per la traduzione e la sottotitolazione audiovisiva (come SubEdit o Windows Movie Maker), al cui utilizzo vengono formati in inglese. In contesto universitario, Ghia (2016) ha proposto ad apprendenti avanzati di inglese la produzione di sottotitoli interlinguistici (ovvero sottotitoli nella L1 degli apprendenti) per accompagnare un dialogo filmico inglese. Le necessità tipiche dei sottotitoli, cioè la traduzione dalla L2 alla L1, il passaggio dal mezzo orale al mezzo scritto e la condensazione testuale hanno incoraggiato i partecipanti a focalizzare la forma del messaggio e ad acquisire consapevolezza di alcuni tratti caratteristici della grammatica dell'inglese parlato. Una volta realizzati, i progetti vengono poi mostrati all'intera classe. Trattandosi di compiti di natura più specialistica e prettamente linguistica, queste attività sono in genere concepite per un pubblico di apprendenti più avanzato e spesso specializzato.

⁴ Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, www.indire.it.

Alla luce dei risultati delle ricerche riassunte in questo sottoparagrafo, il FonF appare più facilmente attuabile in contesti di insegnamento dell'inglese settoriale, di lezioni CLIL o di letteratura, ovvero dove la L2 è usata come lingua veicolare. In particolare, le attività che danno il la o integrano momenti di FonF sono spesso task ludici, creazioni di progetti audiovisivi, come la sottotitolazione di un videoclip, o l'attuazione di momenti di *Flipped Classroom*. Oltre a favorire i processi di *noticing*, queste attività sono ampiamente apprezzate dagli studenti e contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento sereno e un contesto di uso della L2 altamente motivante, nonché autentico e plausibile nell'uso extrascolastico.

4.2.2 Esperienze e buone pratiche per una didattica dell'italiano L2 a diverse intensità di focalizzazione

Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, diverse ricerche hanno preso in esame le caratteristiche e gli esiti di proposte pedagogiche caratterizzate da diverse intensità di focalizzazione sulla forma a FonF prevalente. Si tratta di interventi didattici a natura *Task-based* o *Task-supported* (vedi § 3.2.2) attuati in vari contesti educativi.

Nel volume a cura di Cortés Velásquez e Nuzzo (2018) sono raccolti diversi studi condotti in Italia in cui vengono applicati diversi *task*, soprattutto sotto forma di compiti comunicativi quali l'acquisto di beni e prodotti, la richiesta di servizi o la richiesta di informazioni (cf. per esempio Lania, Mastrocesare 2018). I *task* sono plasmati su un pubblico target (per es. gli studenti sinofoni arrivati in Italia tramite progetti di mobilità internazionale) e sui loro bisogni specifici come, per esempio, il rinnovo del permesso di soggiorno o l'iscrizione agli esami universitari. Tali proposte riescono ad attivare diverse intensità di focalizzazione sulla forma, includendo anche molti momenti di FonF.

Il *Task-supported learning* e la didattica per progetti (*Project based learning*, Krajcik, Blumenfeld 2006) sono alla base del progetto formativo *Italiano L2 a scuola*, realizzato dall'Università di Torino in collaborazione con il Servizio Inclusione Scolastica del Comune della stessa città (cf. Della Putta, Sordella 2022a; 2022b). *Italiano L2 a scuola* fornisce un supporto formativo ad alunni stranieri neoarrivati nelle scuole primarie e secondarie di primo grado e prevede lezioni laboratoriali in cui gli studenti mettono a punto un progetto per arrivare a un prodotto tangibile (ad esempio la creazione di un video musicale, di un libro di ricette o di un racconto a fumetti) avvalendosi dell'apprendimento cooperativo. Ciascuna lezione è strutturata secondo il modello del *Task-supported learning* e ogni *task* verte su una fase specifica della realizzazione del progetto finale, così da fornire agli studentigli strumenti necessari al suo completamento:

ad esempio, un progetto che culmina nella realizzazione di un cartone animato prevedrà fasi di discussione sui gusti degli apprendenti in merito ai generi di animazione e fasi di dibattito per arrivare alla scelta concordata di un genere; altre fasi riguarderanno la redazione dello *storyboard* e l'uso di un software per creare il videoclip. Durante le fasi di discussione e di lavoro di gruppo, i docenti mettono in atto il FonF, aiutando gli studenti a trovare la parola o la struttura grammaticale giusta o necessaria per esprimersi. Al contempo, molte delle attività di FonFs sono di natura ludica, e coinvolgono per esempio l'uso di *flashcards* e compiti di disegno e manualità con apprendenti più giovani, oppure l'utilizzo di veri e propri *board games* tradizionali o realizzati appositamente dal docente (ad esempio il celebre gioco di *Memory* con tessere legate al tema di una lezione). Come abbiamo visto (vedi § 4.2.1), le attività ludiche sono mirate a stimolare la produzione linguistica libera dei discenti e a favorire la collaborazione tra di loro per raggiungere un obiettivo comune, passando attraverso un uso efficace e puntuale della L2.

Volgendo ora lo sguardo all'uso della sottotitolazione e del doppiaggio attivi di videoclip e cortometraggi, vediamo diversi studi che li annoverano fra le tecniche utili per favorire l'attenzione alla forma linguistica mentre l'apprendente è coinvolto primariamente in un compito pratico (Lertola 2019). Anche in queste ricerche, come già visto nel § 4.2.1 per l'inglese, l'applicazione attiva della traduzione audiovisiva stimola nella classe la riflessione metalinguistica e crea opportunità sia di FonF sia di FonFs. Nell'ambito del progetto *Italiano L2 a scuola*, viene riportata un'esperienza didattica in cui il doppiaggio di un videoclip permette di arricchire il repertorio lessicale degli apprendenti neoarrivati in relazione a diverse sfere semantiche (come le emozioni, l'aspetto fisico e l'abbigliamento), ma anche di focalizzarsi a livello morfosintattico sull'accordo di genere e numero all'interno del sintagma nominale italiano e, a livello pragmatico, sull'adeguata costruzione della narrazione (Della Putta, Sordella 2022a, 110 ss.).

L'uso delle nuove tecnologie all'interno di un modello didattico basato sui *task* per promuovere episodi di focalizzazione sulla forma è infine descritto in Canuto e Ciavattini (2023). Le autrici illustrano un laboratorio di lingua italiana erogato a distanza durante il *lockdown* dovuto alla pandemia da COVID-19 a un piccolo gruppo di studenti di italiano L2 tramite l'ausilio di varie piattaforme e strumenti interattivi online (*Google Meet*, *Google Jamboard*, *Padlet*). La didattica ha seguito un impianto CMC (Computer Mediated Communication) e ha previsto momenti ludici (giochi online di *Memory*, risoluzione di puzzle e cruciverba, labirinti), l'uso di social network quali Instagram e YouTube, l'interazione online e attività collaborative mediante MuteLab e Padlet. Lo studio descrive in particolare la creazione di un video per la descrizione di alcuni musei. Nel percorso che porta

alla realizzazione del prodotto finale si sono alternati momenti più ‘tradizionali’, quali attività di comprensione del testo, di produzione scritta e di dialogo, con task che hanno dato esito a momenti sia di FonM che di FonF. Un esempio è l’alternanza fra l’identificazione su Google Maps del tragitto più breve per raggiungere un museo (*task*) e la descrizione più formale dei quadri presenti nello stesso museo, o la combinazione di un *task* di creazione di un sistema di difesa per proteggere la tomba del Faraone con un esercizio di comprensione del testo, corredato da potenziali episodi di FonFs (Canuto, Ciavattini 2023, 938). I *task* hanno un orientamento prettamente comunicativo (FonM) e consentono agli alunni di utilizzare proattivamente le loro conoscenze pregresse in ambito storico, civico e digitale e di sfruttare la loro creatività. Durante il lavoro al *task* si creano momenti di FonF proattivo su strutture linguistiche precise, come l’uso e la pratica della forma passiva *venire + participio passato* coniugata al tempo futuro nel *task* della maledizione del Faraone, con esiti frasali quali «se entrerai nella Piramide verrai mangiato da un leone»; in altri casi il FonF è reattivo, con sequenze di negoziazione della forma o con richieste di chiarificazione e riformulazione fatte o dal docente o dal gruppo classe. A *task* concluso, molte delle strutture focalizzate vengono riprese ed esercitate con esercizi di FonFs, che ne facilitano la memorizzazione e la sistematizzazione.

In generale, possiamo asserire che gli interventi sulla forma linguistica degli insegnanti di *Italiano L2 a scuola* hanno natura sia attiva sia reattiva: quando sono reattive, in linea con quanto riscontrato da Pallotti (2021), le azioni didattiche sulle produzioni dei discenti vertono primariamente sull’efficacia comunicativa, per spostarsi solo successivamente (ed eventualmente) sul lessico e sulla sintassi, in un’ottica di FonF piuttosto che di FonFs – favorendo le mappature tra forma e funzione negli apprendenti; quando, invece, gli interventi dei docenti sono proattivi, hanno natura maggiormente intrusiva oppure sono volti a incoraggiare l’uso linguistico con una funzione primariamente strumentale, ovvero il raggiungimento di un obiettivo (vincere una gara, spiegare qualcosa al resto della classe e/o all’insegnante, reperire informazioni), componente centrale che definisce la nozione stessa di *task* e i processi di focalizzazione a esso legati.

Anche i resoconti degli insegnanti coinvolti in *Italiano L2 a scuola*, raccolti bisettimanalmente (i cosiddetti ‘diari di bordo’, cf. Della Putta, Sordella 2022b), fanno trasparire una certa capacità di essere flessibili nel pensare e nell’attuare le lezioni. In particolare, in molte occasioni i docenti mostrano di saper accogliere momenti a intensità di focalizzazione diverse da quelle prestabilite, alle volte con focus maggiore sul significato, alle volte sulle forme, a seconda delle necessità degli studenti. Ne vediamo un esempio nel seguente estratto (Della Putta, Sordella 2022a, 92):

in origine, il programma era di proporre un *task* in cui venisse attivata la descrizione dell'aspetto fisico e del carattere degli allievi: ogni studente avrebbe dovuto descrivere in forma scritta un compagno; le rappresentazioni sarebbero poi dovute girare nel gruppo classe e, dalla loro lettura, si sarebbero dovuti individuare i compagni descritti. La fase di *pre-task* avrebbe dovuto elicitarle le conoscenze lessicali sul corpo e sulla psiche e fornire le descrizioni di alcuni personaggi famosi a mo' di modello. Tuttavia, [...] l'insegnante nota, all'inizio della lezione, che era ancora forte l'interesse per l'argomento trattato negli incontri precedenti, ovvero il cibo e le ricette. Il docente decide quindi di far proseguire la discussione che naturalmente si stava sviluppando, stimolando il confronto orale su questo argomento durante un'attività manuale.

4.3 L'importanza della formazione degli insegnanti per attuare la focalizzazione sulla forma

Molte proposte glottodidattiche moderne, fra le quali annoveriamo l'unità didattica (vedi § 3.5.1), il CLIL (vedi § 3.2.4) e il *Task-based/supported Language Teaching* (vedi § 3.2.3), possono attivare, grazie all'ampia varietà di tecniche e attività che le caratterizzano, diverse intensità di focalizzazione sulla forma; vengono così potenzialmente seguite le raccomandazioni della ricerca pedagogico/acquisizionale che ha dimostrato come l'apprendimento linguistico avvenga tramite canali conoscitivi diversi, più o meno formali, e che richiede di 'tenere insieme', nell'insegnamento, due caratteristiche apparentemente antitetiche della lingua: la sua oggettualità e la funzionalità.

Anche altre possibilità pedagogiche più tradizionali, come il PPP (vedi § 3.5.1), possono essere foriere di varietà di focalizzazione se adeguatamente attuate, così come momenti di spiegazione più esplicita della grammatica, se adeguatamente portati in aula, possono rivelarsi utili non solo per stimolare un FonFs attivo e coinvolgente, ma anche per dare avvio a fasi di FonF e di FonM, in cui possono avvenire discussioni libere sui tratti della L2 che si stanno studiando esplicitamente (vedi § 3.5).

In questo capitolo abbiamo però visto come sia difficile, per gli insegnanti, abbracciare e comprendere fino in fondo una didattica che crei opportunità di focalizzazione mista e che, comunque, tenga sempre in primo piano l'attenzione al significato e allo scambio comunicativo. In effetti, le attività e i progetti virtuosi presi in analisi nel § 4.2.1 per l'inglese e nel § 4.2.2 per l'italiano L2 hanno natura sperimentale o sono avvenuti all'interno di percorsi formativi in cui la vicinanza fra docenti e formatori era forte. Senza voler dipingere a tinte fosche l'esperienza quotidiana di chi insegna lingue straniere, abbiamo visto nei §§. 3.5 e 4.1 che le prassi di docenza quotidiane

sono monolitiche più che variabili, e prediligono il FonFs al FonF e al FonM. In Italia come altrove, dunque, in merito all'opportunità di focalizzare la forma con diversi gradi di intensità osserviamo una frattura fra la ricerca e la pratica, frattura che secondo molti studiosi non dà ancora visibili tracce di guarigione (cf. discussione in Loewen, Sato 2024, cap. 13).

Per molti (cf. discussione in Della Putta 2023) la formazione degli insegnanti, se adeguatamente attuata, potrebbe concorrere a rinsaldare il *theory/practice divide*: le più comuni attività formative rivolte agli insegnanti trovano origine nel modello formativo della *lectio* (Balboni 2008a), che persegue lo scopo di trasmettere materiale culturale - di norma un *sapere su qualcosa* (Balboni 2021) - che, si crede, possa diventare un *sapere fare qualcosa*, una competenza procedurale; questo modello riesce molto raramente a incidere sul lavoro dei docenti che, pur accumulando conoscenze utili, non modificano sostanzialmente il loro modo di insegnare, rischiando così di rimanere ancorati a modelli didattici non in linea con gli avanzamenti scientifici o non adatti alle nuove sfide pedagogiche che si pongono loro innanzi (Kennedy 2016). Il modello della *lectio* non riesce, in buona sostanza, a sanare la frattura fra ricerca e pratica (Van Schaik et al. 2019) e non contribuisce adeguatamente alla costruzione del sapere pedagogico, che trascende il sapere teorico per tramutarlo in conoscenza utile all'insegnamento. Un corso di formazione, per poter incidere sulle prassi dei docenti che lo seguono, dovrebbe favorire la costruzione di una teoria pratica (*practical theory*, Berkman, Wilson 2021), ovvero di una struttura epistemologica in grado di suggerire operazioni attuabili che portino verso la soluzione di un problema esistente in un particolare contesto del mondo reale. Le teorie pratiche possono aiutare gli insegnanti a cambiare le loro disposizioni psicologiche verso il nuovo, capendolo e accettandolo, e possono altresì aiutare l'implementazione di nuovi modi di insegnare. Per favorire la costruzione di una teoria pratica, vari ricercatori (Sims et al. 2022; Sims, Fletcher-Wood 2020) suggeriscono di organizzare un corso di formazione attorno a quattro momenti cardine, che presentiamo qui di seguito:

1. approfondimento: gli insegnanti approfondiscono la conoscenza di un tema, di norma a loro già parzialmente noto, che ha rilevanza pratica per la didattica. L'oggetto di questo primo passo formativo potrebbe essere, per esempio, il ruolo dell'attenzione selettiva nell'acquisizione di una L2 e il costrutto del *noticing*, che potrebbe essere trattato tramite esemplificazioni pratiche, letture e spiegazioni teoriche e riflessioni sulla propria esperienza di apprendenti e docenti.
2. scopo: in questa fase gli insegnanti sono aiutati a mettere in relazione quanto approfondito nel punto precedente con la loro prassi pedagogica e sono spinti a ragionare su come la

- conoscenza di 1) possa aiutare la loro pratica. Per esempio, essi potrebbero essere spinti a riflettere sul fatto che il *noticing* può essere aiutato tramite tecniche di *Focus on Form*, e che avere contezza della sua importanza per l'apprendimento li può aiutare a pensare ad atti pedagogici più efficaci.
3. tecniche: gli insegnanti, in questa fase, pensano, assieme ai formatori, a quali tecniche didattiche potrebbero aiutare la messa in pratica di quanto visto in 1) e 2). Le tecniche possono essere recuperate dal bagaglio di sapere prassico già in mano ai docenti: si potrebbe ad esempio ragionare su come la manipolazione grafica di un testo scritto possa facilitare il *noticing* di alcune forme, o come la modulazione del tono di voce può aiutare a notare meglio una correzione.
 4. pratica: in questa ultima fase i docenti sono aiutati a tramutare quanto in 1), 2) e 3) in pratica pedagogica concreta, ovvero all'interno di una classe (di lingua). Gli insegnanti sono quindi invitati a portare le tecniche elaborate in 3) nelle loro classi e a provare a usare, seguendo la nostra linea di esempio, varie tecniche di *Focus on Form* con i loro allievi. Gli insegnanti, in questa fase, discutono con i formatori la riuscita di questi interventi pedagogici ed eventualmente li rimodulano per migliorarne l'efficacia.

Da un punto di vista metodologico e organizzativo, le più recenti metanalisi e revisioni riportano il sostanziale consenso della società scientifica in merito a quattro caratteristiche che un corso di formazione dedicato agli insegnanti dovrebbe avere (Admiraal et al. 2016; Coe et al. 2014, ma cf. anche discussione critica in Sims et al. 2022):

- sostegno affettivo e temporale: i corsi di formazione efficaci aiutano gli insegnanti con incontri distribuiti in un arco di tempo medio/lungo, e prevedono uno o più momenti di (meta)riflessione sulle modalità in cui l'auspicato cambiamento avviene. Le nuove prassi non sono mai semplici da capire e implementare, e il formatore dovrebbe sostenere anche emotivamente i formandi nel loro percorso di scoperta di nuove vie operative.
- costruzione attiva della conoscenza: i docenti devono essere spinti a cercare le conoscenze a loro utili in diverse fonti: materiale classico quali i libri, ma anche in supporti informatici, nell'esperienza degli altri colleghi, nel formatore e in attività di ricerca portate avanti dagli stessi insegnanti.
- co-costruzione della conoscenza e delle prassi: i docenti costruiscono assieme il loro sapere professionale, che è tanto più efficace quanto più condiviso con colleghi ed esperti. Un corso di formazione dovrebbe favorire lo scambio di esperienze e l'atto formativo dovrebbe essere inteso come un dialogo fra i docenti e fra docenti e formatore.

- valore alle prassi e alle conoscenze preesistenti: l'atto formativo non porta solo 'novità', ma dovrebbe dare valore a quanto i docenti sanno già fare, indagando e valorizzando il loro repertorio di prassi e attività pedagogiche. È un'ottica costruttivista, questa (Dolci 2008), che si sposa con una prospettiva antropologica non giudicante e che sia in grado di stare «molto vicino all'esperienza» (Dei 2017, 44) degli insegnanti, aiutandoli a costruire nuove conoscenze e modalità di lavoro a partire da quelle già esistenti.

I progetti di formazione per insegnanti di lingue che fanno riferimento ai quattro momenti e alle quattro caratteristiche qui descritte sono, naturalmente, molto numerosi: andrebbe oltre le possibilità di questo capitolo farne una metanalisi narrativa, o anche solo una sintesi adeguata. Ricordiamo, però, il progetto di formazione al *Task Based Language Teaching* condotto con insegnanti neozelandesi (Erlam, Tolosa 2022), radicato in prassi formative costruttiviste; il progetto ha raggiunto risultati apprezzabili sull'applicazione di una metodologia difficile da maneggiare per i docenti. Risultati positivi sono emersi anche da alcuni percorsi formativi che hanno applicato un approccio costruttivista e socioculturale al *training* di docenti volontari di una L2 a cittadini migranti (Vinogradova, Ross 2019; Della Putta 2025), così come risultati molto positivi sono stati raggiunti da corsi dedicati a insegnanti di L1 e L2 in ambito statunitense (cf. Johnson, Golombek 2016). Balboni (2021) propone un modello di formazione *flipped* che, anch'esso, prende ispirazione dai principi poco sopra esposti. Infine ricordiamo il progetto *Italiano L2 a scuola*: la buona attuazione di una didattica per progetti a natura *Task-supported* con ampia variazione di focalizzazione sulla forma, di cui abbiamo dato notizia nel § 4.2.2, è dovuta principalmente alla formazione degli insegnanti, che seguono percorsi di *training* in linea con quanto delineato in questo paragrafo.

Come abbiamo visto nel § 2.3, gli avanzamenti della linguistica acquisizionale e della glottodidattica sono stati, nell'ultimo quarantennio, sostanziali e rapidi, giungendo a proporre modelli di apprendimento linguistico sempre più raffinati e complessi e, conseguentemente, proposte pedagogiche via via più efficaci, ma anche difficili da comprendere profondamente e da attuare in classe. La transizione fra vecchi e nuovi paradigmi di insegnamento non è stata indolore e ha, in alcuni casi (cf. Kumaravadivelu 2003), scardinato nozioni fondanti e in un qualche modo rincuoranti come quella di metodo, storicamente centrali al discorso educativo. La formazione - un tipo di formazione che stia realmente vicina ai docenti - può aiutare a far comprendere e ad attuare i miglioramenti che gli avanzamenti scientifici suggeriscono. Questo vale, a maggior ragione, per il tema che abbiamo trattato in questo libro: le diverse possibilità di focalizzazione sulla forma e le loro applicazioni nella classe di lingua.

Abbreviazioni

CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EIL	Enhanced Incidental Learning
EM	Embodiment
FonF	Focus on Form
FonFs	Focus on Forms
FonM	Focus on Meaning
IF	Input flood
L1	Lingua madre
L2	Lingua straniera/seconda
LC	Linguistica Cognitiva
LREs	Language Related Episodes
PPP	Presentazione, Pratica, Produzione
TBLT	Task Based Language Teaching
TE	Textual Enhancement
TSLT	Task Supported Language Teaching
UD	Unità Didattica

Bibliografia

- Admiraal, W.; Kruijer, J.; Lockhorst, D.; Schenke, W.; Sligte, H.; Smit, B. (2016). «Affordances of Teacher Professional Learning in Secondary Schools». *Studies in Continuing Education*, 38(2), 281-98.
- Aka, N. (2020). «Incidental Learning of a Grammatical Feature from Reading by Japanese Learners of English as a Foreign Language». *System*, 91.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102250>
- Altakhaineh, A.R.M.; Ibrahim, M.K. (2019). «The Incidental Acquisition of English Prepositions by Arabic-Speaking EFL Learners: Evidence From Al Ain University of Science and Technology». *Sage Open*, 9(3).
<https://doi.org/10.1177/2158244019861497>
- Andorno, C. (2018). «La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti». Calaresu, E.; Dal Negro, S. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Milano: AltLA, 23-38.
- Andorno, C. (2020). «Quando i bambini fanno i linguisti. Osservare la competenza metalinguistica in un laboratorio di Éveil aux langues». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 353-69.
- Andorno, C. (2022). «Ideational, Interpersonal, and Textual Functions of Coverbal Gestures in Speech. Remarks from a Teacher Talk Sample». Voghera, M. (ed.), *From Speaking to Grammar*. Berlin: Peter Lang, 57-74.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2019). «Il plurilinguismo nella classe italiana: dalla ricerca sull'immigrazione alle prospettive di sperimentazione e analisi nel contesto subalpino». Del Savio, M.; Pons, A.; Rivoira, M. (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e subalpina Occidentale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 361-76.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2020). «Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di éveil aux langues». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 330-52.
- Andorno, C.; Valentini, A.; Grassi, R. (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: Utet Università.
-

- Arnbjörnsdóttir, B.; Ingvarsdóttir, H. (eds) (2018). *Language Development Across the Life Span. The Impact of English on Education and Work in Iceland*. Cham: Springer International Publishing.
- Asher, J.J.; Price, B.S. (1967). «The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences». *Child Development*, 38(4), 1219-27.
- Baars, B.J. (2002). «The Conscious Access Hypothesis: Origins and Recent Evidence». *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 47-52.
- Balboni, P.E. (2008a). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2008b). «Italiano L2: una via italiana». *Studi di Glottodidattica*, 2, 17-31.
- Balboni, P.E. (2012). «Modulo, Unità Didattica, Unità d'Apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica». Benucci, A.; Caruso, G. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*. Napoli: E.S.I.; 99-110.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse. Quarta edizione*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Balboni, P.E. (2019). *Le nuove sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società 'liquide'*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2020). «La grammatica e la sindrome del pendolo». *Costellazioni*, 11, 53-68.
- Balboni, P.E. (2021). «Formare i docenti di lingue: è possibile capovolgere lo schema?». *Italiano LinguaDue*, 13(1), 1-12.
- Balboni, P.E.; Daloso, M. (2011). *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balota, D.A.; Yap, M.J.; Cortese, M.J. (2006). «Visual Word Recognition: The Journey from Features to Meaning». Traxler, M.J.; Gernsbacher, M.A. (eds), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Elsevier, 285-375.
- Barni, M.; Vedovelli, M. (2022). «La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguisimo e plurilinguisimo». Della Putta, P.; Serena, E. (a cura di), *L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione*. Num. spec.; *LEND – Lingua e nuova didattica*, 14-26.
- Barsalou, L. (2008). «Grounded Cognition». *Annual review of psychology*, 59, 617-45.
- Basturkmen, H.; Loewen, S.; Ellis, R. (2002). «Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom». *Language Awareness*, 11, 1-13.
- Bednarek, M. (2018). *Language and Television Series. A Linguistic Approach to TV Dialogue*. Cambridge: CUP.
- Benati, A. (2020). *Focus on Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2011). «Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field». Benson, P.; Reinders, H. (eds), *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 7-16.
- Benson, P. (2021). *Language Learning Environments*. Bristol: Multilingual Matters.
- Berber Sardinha, T.; Veirano Pinto, M. (2019). «Dimensions of Variation Across American Television Registers». *International Journal of Corpus Linguistics*, 24(1), 3-32.
- Berkman, E.T.; Wilson, S.M. (2021). «So Useful as a Good Theory? the Practicality Crisis in (social) Psychological Theory». *Perspectives on Psychological Science*, 16(4), 864-74.
- Bettoni, C.; Di Biase, B. (2007). «Come sviluppare la resa in grammatica del lessico in italiano L2: un esperimento in una scuola primaria di Sydney (How to Promote

- Grammatical Development from Lexical Acquisition in Italian L2: An Experiment in a Sydney Primary School)». *Studi Di Glottodidattica*, 1(2), 1-13.
- Bettoni, C.; Di Biase, B. (2011). «Beyond Canonical Order: The Acquisition of Marked Word Orders in Italian as a Second Language». *EUROSLA Yearbook*, 11, 244-72.
- Bird, S.; Williams, J.N. (2002). «The Effect of Bimodal Input on Implicit and Explicit Memory: An Investigation of Within-Language Subtitling». *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-33.
- Birello, M.; Odelli, E.; Vilagrasa, A. (2017). «A lezione con i task: fra teoria e operatività». *Educazione Linguistica. Language Education*, 6, 199-215.
- Bodenhause, G.V.; Hugenberg, K. (2009). «Attention, Perception, and Social Cognition». Strack, F.; Förster, J. (eds), *Social Cognition: The Basis of Human Interaction*. New York: Psychology Press, 1-22.
- Boivin, M.-C. (2018). «A Review of the Current Empirical Research on Grammar Instruction in the Francophone Regions». *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1-47.
- Bonvino, E.; Garbarino, S. (a cura di) (2022). *Intercomprensione*. Bologna: Caissa.
- Borro, I. (2018). «L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali». *Cortés Velasquez, Nuzzo* 2018, 41-76.
- Borro, I. (2021). «Comparing the Effectiveness of TBLT and PPP on L2 Grammar Learning: A Pilot Study with Chinese Students of Italian L2». Long, M.; Ahmadian, M.J. (eds), *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borro, I. (2022). «Enhanced Incidental Learning». Benati, A.; Schwieter, J.W. (eds), *Second Language Acquisition Theory. The Legacy of Professor Michael Long*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bosisio, C. (2014). «La glottodidattica oggi: scienza (interdisciplinare) dell'educazione (pluri)linguistica». Chini, M.; Bosisio, C. (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci, 33-45.
- Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.
- Brown, D. (2016). «The Type and Linguistic Foci of Oral Corrective Feedback in the L2 Classroom: A Meta-Analysis». *Language Teaching Research*, 20(4), 436-58.
- Bruton, A. (2000). «What Exactly are Positive and Negative Evidence in SLA?». *RELC Journal*, 2, 120-33.
- Bryfonski, L.; McKay, T. (2017). «TBLT Implementation and Evaluation: A Meta-Analysis». *Language Teaching Research*, 23, 603-32.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.
- Bybee, J. (2008). «Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition». Robinson, P.; Ellis, N.C. (eds), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 216-36.
- Calaresu, E. (2022). «Quanto mondo c'è in un testo? Referenti, sottintesi e strategie di comprensione». *Italiano LinguaDue*, 14(1), 542-58.
- Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; de Pietro, J.F.; Lőrincz, I.; Meißner, F.J.; Noguerol, A. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Graz: European Centre for Modern Languages.
<http://carap.ecml.at/PublicationsonFREPA/tabid/3195/language/fr-FR/Default.aspx>
- Canuto, C.; Ciavattini, I. (2023). «L'uso del task supported teaching and learning in didattica a distanza. Lo studio di un caso nel progetto "Italiano L2 a scuola"», 15(1), 929-49.

- Caon, F. (2022). «Una mappa dei fattori che influenzano l'apprendimento linguistico». Caon, F. (a cura di), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 13-26.
- Caon, F. (2023). *La canzone nell'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
- Cardona, M.; De Iaco, M. (2023). *Processi cognitivi ed educazione linguistica. Una guida essenziale*. Roma: Carocci.
- Caruana, S. (2003). *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*. Milano: FrancoAngeli.
- Caruana, S. (2021). «An Overview of Audiovisual Input as a Means for Foreign Language Acquisition in Different Contexts». *Language and Speech*, 64(4), 1018-36.
- Celce-Murcia, M. (1980). «Language Teaching Methods from the Greeks to Gattegno». *MEXTESOL Journal*, 4(4), 2-13.
- Chaume, F. (2004). *Cine y Traducción*. Madrid: Catédra.
- Chen, D.; Hutchinson, J.B. (2019). «What is Memory-Guided Attention? How Past Experiences Shape Selective Visuospatial Attention in the Present». Hodgson, T. (ed.), *Processes of Visuospatial Attention and Working Memory*. New York: Springer, 185-212.
- Chini, M. (2018). «I repertori linguistici e le competenze». Chini, M.; Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori alloggoti, dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli, 93-118.
- Chini, M.; Ferraris, S. (2003). «Morfologia del nome». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 37-69.
- Chun, M.M.; Wolfe, J.M. (2001). «Visual Attention». Goldstein, E.B. (ed.), *Blackwell Handbook of Perception*. New York: Blackwell Publishing, 272-310.
- Cignetti, L.; Demartini, S.; Fornara, S.; Viale, M. (2024). *Insegnare l'italiano come lingua prima*. Bologna: il Mulino.
- Cinganotto, L. (2017). «Lingua inglese, didattica immersiva e game-based learning in un progetto di formazione per docenti promosso da Indire». *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 158-75.
- Cintrón-Valentín, M.; Ellis, N.C. (2016). «Salience in Second Language Acquisition: Physical Form, Learner Attention, and Instructional Focus». *Frontiers in Psychology*, 7, 1284.
- Coe, R.; Aloisi, C.; Higgins, S.; Elliot Major, L. (2014). *What Makes Great Teaching?: Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.
- Cognini, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa*. Pisa: ETS.
- Colombo, A.; Graffi, G. (2017). *Capire la grammatica: il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.
- Comisso, E.; Della Putta, P. (2023). «Fostering the Learning of the Russian Motion Verbs System in Italian-Speaking Students: An Experimental Study Inspired by Embodied Approaches to Language Teaching». Della Putta, P.; Suñer, F. (eds), *Applying Embodied Cognition to Second Language Teaching: Engaging the Body*. Num. spec., *Review of Cognitive Linguistics*, 21(1), 64-85.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, C.M. (2014). «Le basi Glottodidattiche del CLIL». *La Ricerca*, 6, 17-20.
- Order, S.P. (1967). «The Significance of Learners' Errors». *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-70.
- Correggia, M. (2024). *Come i bambini parlano della lingua. Osservazione della consapevolezza metalinguistica in un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria* [Tesi di laurea non pubblicata]. Torino: Università di Torino.

- Cortés Velásquez, D.; Nuzzo, E. (a cura di) (2018). *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: Roma Tre-Press.
- Criado, R. (2013). «A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching». *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 97-115.
- D'Aguanno, D. (2019). *Insegnare l'italiano scritto: idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Daini, R. (2006). «Funzioni attentive e coscienza di sé». Cacciari, C.; Papagno, C. (a cura di), *Psicologia generale e neuroscienze cognitive*. Bologna: il Mulino.
- Daloiso, M. (2018). «La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla Linguistica Cognitiva». *Italiano LinguaDue*, 10(1).
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/10384>
- Daloiso, M.; Balboni, P.E. (2009). «L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva». Ianes, D.; Cramerotti, I. (a cura di), *Dirigere scuole inclusive*. Trento: Erickson, 253-73.
- Dalton-Puffer, C. (2011). «Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Danan, M. (2004). «Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies». *META*, 49(1), 67-77.
- Danesi, M.; Diadori, P.; Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T. (1975). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- Dei, F. (2017). «Di Stato si muore? Per una critica dell'antropologia critica». Dei, F.; Di Pasquale, C. (a cura di), *Stato, violenza, libertà. La "critica del potere" e l'antropologia contemporanea*. Roma: Donzelli, 9-49.
- DeKeyser, R.M. (2005). «What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues». *Language Learning*, 55(1), 1-25.
- DeKeyser, R.M. (2015). «Skill Acquisition Theory». VanPatten, B.; Williams, J. (eds), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, 94-112.
- Dell'Acqua, R.; Turatto, M. (2006). *Attenzione e percezione. I processi cognitivi tra psicologia e neuroscienze*. Roma: Carocci.
- Della Putta, P. (2018). «Embodied Semantics and the Mirror Neurons: Past Research and Some Proposals for the Future». Baicchi, A.; Digonnet, R.; Sandford, J. (eds), *Sensory Perceptions in Language, Embodiment and Epistemology*. Berlin: Springer, 21-44.
- Della Putta, P. (2019). «Promoting Learning and Unlearning Through Textual Enhancement in a Closely Related L1-L2 Relationship». *European Journal of Applied Linguistics*, 7, 1-30.
- Della Putta, P. (2023). «L'insegnante di lingue e la sua formazione. Note da una esperienza torinese». *Italiano a stranieri*, 34, 3-9.
- Della Putta, P. (2025). «Characteristics and Outcomes of a Socioculturally-Oriented Training Course for Volunteer Teachers of L2 Italian». Dalton-Puffer, C.; Bacovsky-Novak, T.; Heaney, H.; Hüttner, J. (eds), *Current Challenges and New Horizons in Language Teacher Education*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Della Putta, P.; Sordella, S. (2022a). *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*. Pisa: ETS.
- Della Putta, P.; Sordella, S. (2022b). «"Xinfu resta ancora in silenzio...". Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione». Della Putta, P.A.; Serena, E. (a cura di), *L'insegnante di lingue: formazione, azione e cognizione, numero speciale di LEND – Lingua e nuova didattica*, 5, 53-68.

- Della Putta, P.; Sordella, S. (c.d.s.). *Docenti in formazione e glottodidattica inclusiva per allievi neoarrivati in Italia. I risultati di un percorso formativo partecipativo*.
- Della Putta, P.; Strik-Lievers, F. (c.d.s.). «Prospettive contrastive e acquisizioni sul disapprendimento fra spagnolo e italiano». Vilei, L. (a cura di), *Atti del VII congresso ASELI/T*. Berna: Peter Lang.
- Della Putta, P.; Suñer, F. (2023). «Using the Body to Activate the Brain. Research Trends and Issues. Introduction to the Special Issue». Della Putta, P.; Suñer, F. (eds), *Applying Embodied Cognition to Second Language Teaching: Engaging the Body*. Num. spec.; *Review of Cognitive Linguistics*, 21(1), 1-8.
- Diadori, P.; Carpicci, S.; Caruso, G. (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci.
- Diamond, A. (2013). «Executive Functions». *Annual Review of Psychology*, 64, 135-68.
- Doughty, C.; Williams, J. (eds) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Douglas Fir Group (2016). *A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World*, 100(1), suppl., *Celebrating 100 Years of The Modern Language Journal*.
- Dolci, R. (2008). «Un impianto costruttivistico per la formazione on line». Balboni, P.E.; Margiotta, U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano*. Milano: UTET, 282-99.
- Dressman, M.; Sadler, R.W. (eds) (2020). *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Duso, E.M. (2023). *Quale grammatica per apprendere l'italiano L2. Proposte didattiche per giovani e adulti*. Roma: Carocci.
- Ekiert, M. (2016). «Article Omission: Toward Establishing How Referents are Tracked in L2 English». Ortega, L.; Tyler, A.; Park, H.; Uno, M. (eds), *Usage-Inspired L2 Instruction: Researched pedagogy*. Amsterdam: Benjamins, 155-69.
- Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-46.
- Ellis, N.C. (2002). «Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-88.
- Ellis, N.C. (2003). «Constructions, Chunking and Connectionism». Doughty, C.; Long, M. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, 63-103.
- Ellis, N.C. (2012). «Emergentism». Chapelle, C.A.; Gullberg, M.; Williams, J. (eds), *The Encyclopedia of Applied Linguistics: Cognitive Approaches*. Wiley: Blackwell.
- Ellis, N.C. (2018). «Salience in Usage-Based SLA». Gass, S.; Spinner, P.; Behney, J. (eds), *Salience in Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 21-40.
- Ellis, N.C.; Larsen-Freeman, D. (2006). «Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue». *Applied Linguistics*, 27-4, 558-89.
- Ellis, N.C.; Wulff, S. (2020). «Usage-Based Approaches to L2 Acquisition». VanPatten, B.; Williams, J. (eds), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. London: Routledge, 75-93.
- Ellis, R. (2005). «Principles of Instructed Language Learning». *System*, 33(2), 209-24.
- Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-46.
- Ellis, R. (2010). «Second Language Acquisition, Teacher Education and Language Pedagogy». *Language Teaching*, 43(2), 182-201.
- Ellis, R. (2014). «Principles of Instructed Second Language Learning». Celce-Murcia, M.; Brinton, D.M.; Snow, M.A. (eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle: National Geographic Learning, 31-45.

- Ellis, R. (2015). «Form-Focused approaches to learning, teaching and researching grammar». Christison, M.; Christian, D.; Duff, P.; Spada, N. (eds), *Teaching and Learning Grammar: Research Findings and Future Directions*. New York: Routledge, 194-213.
- Ellis, R. (2016). «Focus on Form: A Critical Review». *Language Teaching Research*, 20, 405-28.
- Ellis, R.; Loewen, S.; Erlam, R. (2006). «Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar». *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-68.
- Erlam, R. (2016). «I'm Still not Sure What a Task Is: Teachers Designing Language Tasks». *Language Teaching Research*, 20(3), 279-99.
- Erlam, R.; Sakui, K.; Ellis, R. (2006). *Instructed Second Language Acquisition: Case Studies*. Wellington: Learning Media.
- Erlam, R.; Tolosa, C. (2022). *Pedagogical Realities of Implementing Task-Based Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ferguson, C.A. (1971). «Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins». Hymes, D. (eds), *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 141-50.
- Fernández-Fontecha, A.; O'Halloran, K.L.; Wignell, P.; Tan, S. (2020). «Scaffolding CLIL in the Science Classroom Via Visual Thinking: A Systemic Functional Multimodal Approach». *Linguistics and Education*, 55.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2011). «Insegnare la grammatica italiana con i task». Corrà, L.; Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, 284-95.
- Forchini, P. (2013). «Using Movie Corpora to Explore Spoken American English. Evidence from Multi-Dimensional Analysis». Bamford, J. et al. (eds), *Variation and Change in Spoken and Written Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 123-36.
- Forsberg, A.; Guitard, D.; Adams, E.; Pattanakul, D.; Cowan, N. (2023). «Working Memory Constrains Long-Term Memory in Children and Adults: Memory of Objects and Bindings». *Journal of Intelligence*, 11, 94.
- Franconeri, S.L.; Simons, D.J. (2003). «Moving and Looming Stimuli Capture Attention». *Perception & Psychophysics*, 65, 999-1010.
- Gagarina, N. (2002). «Thoughts on Optional Infinitives (in Russian)». Hole, D.; Law, P.; Zhang, N. (eds), *Linguistics by Heart. Webfest for Horst-dieter Gasde*. Berlin: ZAS, 1-23.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Galetto, M. (2024). *Glottodidattica e riflessione linguistica nella scuola primaria* [Tesi di laurea non pubblicata]. Torino: Università di Torino.
- Gallese, V.; Lakoff, G. (2005). «The Brain's Concepts». *Cognitive Neuropsychology*, 22, 455-79.
- Gambier, Y.; Caimi, A.; Mariotti, C. (eds) (2015). *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern: Peter Lang.
- Gass, S.M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S.M. (2003). «Input and Interaction». Doughty, C.; Long, M. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 224-55.
- Gass, S.M.; Mackey, A. (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S.M.; Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Gass, S.M.; Spinner, P.; Behney, J. (2018). «Salience in Second Language Acquisition and Related Fields». Gass, S.M.; Spinner, P.; Behney, J. (eds), *Salience in Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 1-18.

- Gass, S.M.; Varonis, E. (1994). «Input, Interaction, and Second Language Production». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gauci, P.; Ghia, E.; Caruana, S. (2016). «L'insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta». Vedder, I.; Santoro, E. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Cesati, 67-78.
- George, D.N.; Kruschke, J.K. (2012). «Contextual Modulation of Attention in Human Category Learning». *Learning and Behavior*, 40, 530-41.
- Ghia, E. (2011). «Saliency in Language: The Characterization of a Complex Phenomenon». *SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 40(1), 81-103.
- Ghia, E. (2012a). *Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning*. Oxford: Peter Lang.
- Ghia, E. (2012b). «Audiovisual Translation as Acquisitional Input: Quantitative and Qualitative Aspects». Alderete-Díez, P.; Incalcaterra McLoughlin, L.; Ní Dhonnchadha, L.; Ní Uigín, D. (eds), *Translation, Technology & Autonomy in Language Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang, 117-36.
- Ghia, E. (2016). «Film Dialogue and Audiovisual Translation in the Teaching of Spoken English: Taking Stock, Defining New Possibilities». Ghia, E.; Marcucci, G.; Di Stefano, F. (a cura di), *Dallo schermo alla didattica di lingua e traduzione: otto lingue a confronto*. Pisa: ETS, 185-205.
- Gholami, L. (2022). «The Efficacy of Incidental Attention to Formulaic and Nonformulaic Forms in Focus on Form». *The Modern Language Journal*, 106(2), 449-68.
- Gibbons, P. (2003). «Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom». *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-73.
- GISCCEL (1975). *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*.
<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Godfroid, A. (2016). «The Effects of Implicit Instruction on Implicit and Explicit Knowledge Development». *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 177-215.
- Godfroid, A.; Boers, F.; Housen, A. (eds) (2013). «An Eye for Words: Gauging the Role of Attention in Incidental L2 Vocabulary Acquisition by Means of Eye-Tracking». *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 483-517.
- Godfroid, A.; Hopp, H. (eds) (2022). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Psycholinguistics*. London: Routledge.
- Godfroid, A.; Winke, P.M.; Gass, S. (eds) (2013). «Thematic Issue on Eye Tracking in Second Language Acquisition Research». *Studies in Second Language Acquisition*, 35(2).
- Goffman, L.; Gerken, L. (2020). «An Alternative to the Procedural-Declarative Memory Account of Developmental Language Disorder». *Journal of Communication Disorders*, 83.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.105946>
- Goldberg, A. (2003). «Construction: A New Theoretical Approach». *Trends in Cognitive Science*, 7(5), 219-24.
- Goldschneider, J.M.; DeKeyser, R.M. (2001). «Explaining the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition” in English: A Meta-Analysis of Multiple Determinants». *Language Learning*, 51(1), 1-50.
- Goo, J.; Granena, G.; Yilmaz, Y.; Novella, M. (2015). «Implicit and Explicit Instruction in L2 Learning». Rebuschat, P. (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: Benjamins, Amsterdam, 443-82.
- Gottlieb, H. (2004). «Language-Political Implications of Subtitling». Orero, P. (ed.), *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 83-100.
- Graffi, G. (2019). *Breve storia della Linguistica*. Roma: Carocci.

- Grassi, R. (2010). «Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto». Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra, 103-28.
- Grassi, R. (2016). «Oltre l'input potenziato: il potenziamento del feedback». *Valentini* 2016, 117-32.
- Grassi, R. (2018b). «Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale». Grassi 2018a, 35-52.
- Grassi, R. (a cura di) (2018a). *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche al confronto*. Firenze: Cesati.
- Grassi, R.; Mangiarini, C. (2010). «Feedback 'implicito' e feedback 'esplicito' a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2». Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico = Atti del Convegno - Seminario* (Bergamo, 16-18 giugno 2008). Perugia: Guerra Edizioni, 129-61.
- Green, M.C.; Brock, T.C.; Kaufman, G.F. (2004). «Understanding Media Enjoyment». *Communication Theory*, 14(4), 11-27.
- Griffin, Z.M.; Ferreira, V.S. (2006). «Properties of Spoken Language Production». Traxler, M.J.; Gernsbacher, M.A. (eds), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Elsevier, 21-59.
- Grossberg, S. (1999). «The Link Between Brain Learning, Attention, and Consciousness». *Consciousness and Cognition*, 8, 1-44.
- Han, Z.; Park, E.S.; Combs, C. (2008). «Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities». *Applied Linguistics*, 29(4), 597-618.
- Hasko, V. (2009). «The Locus of Difficulties in the Acquisition of Russian Verbs of Motion by Highly Proficient Learners». *The Slavic and East European Journal*, 53, 360-85.
- Hatch, E. (1978). «Discourse Analysis and Second Language Acquisition». Hatch, E. (ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley (MA): Newbury House, 401-35.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Holme, R. (2012). «Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom». *TESOL Quarterly*, 46(1), 6-29.
- Housen, A.; De Clercq, B.; Kuiken, F.; Vedder, I. (2019). «Multiple Approaches to Complexity in Second Language Research». *Second language research*, 35(1), 3-21.
- Housen, A.; Simoens, H. (2016). «Introduction: Cognitive Perspectives on Difficulty and Complexity in L2 Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 163-75.
- Housen, A.; Pierrard, M. (2005). «Investigating Instructed Second Language Acquisition». Housen, A.; Pierrard, M. (eds), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlino: de Gruyter, 1-27.
- Hulstijn, J.H.; De Graaf, R. (1994). «Under What Conditions Does Explicit Knowledge of a Second Language Facilitate the Acquisition of Implicit Knowledge? A Research Proposal». *AILA Review*, 11, 97-112.
- Hulstijn, J.H. (2003). «Incidental and Intentional Learning». Doughty, C.; Long, M. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 349-81.
- Illeris, K. (ed.) (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists – In Their Own Words*. London: Routledge.
- Incalcaterra McLoughlin, L.; Lertola, J. (2011). «Learn Through Subtitling: Subtitling as an Aid to Language Learning». Incalcaterra McLoughlin, L.; Biscio, M.; Ní Mhainín, M.A. (eds), *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling*, Oxford: Peter Lang, 243-63.

- Ingrassia, M. (2014). «La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinfonici». *Italiano LinguaDue*, 2, 379-99.
- Izumi, S. (2003). «Processing Difficulty in Comprehension and Production of Relative Clauses by Learners of English as a Second Language». *Language Learning*, 53(2), 285-323.
- Janda, L.A. (2006). «Totally Normal Chaos: The Aspectual Behavior of Russian Motion Verbs». *Harvard Ukrainian Studies*, 28(1-4), 183-93.
- Johnson, K.; Golombek, P. (2016). *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. New York: Routledge.
- Jourdenais, R.; Ota, M.; Stauffer, S.; Boyson, B.; Doughty, C. (1995). «Does Input Enhancement Promote Noticing? A Think Aloud Protocol Analysis». Schmidt, R.W. (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: SL Teaching and Curriculum Center.
- Kabel, K.; Bremholm, J.; Bundsgaard, J. (2022). «A Framework for Identifying Early Writing Development». *Writing and Pedagogy*, 13, 51-87.
- Kachinske, I.; Osthus, P.; Solovyeva, K.; Long, M.H. (2015). «Implicit Learning of a L2 Morphosyntactic Rule, and Its Relevance for Language Teaching». Rebuschat, P. (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: Benjamins, 385-416. <https://doi.org/10.1177/13621688211057529>
- Kamiya, N. (2021). «What Characteristics of Recasts Facilitate Accurate Perception When Overheard by True Beginners?». *Language Teaching Research*, 29(1).
- Kang, E.Y.; Sok, S.; Han, Z. (2019). «Thirty-Five years of ISLA On Form-Focused Instruction: A Meta-Analysis». *Language Teaching Research*, 23, 428-53.
- Keck, C.; Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kecskes, I. (2006). «On My Mind: Thoughts About Salience, Context and Figurative Language from a Second Language Perspective». *SL Research*, 22(2), 219-37.
- Kemmerer, D. (2014). «Word Classes in the Brain: Implications of Linguistic Typology for Cognitive Neuroscience». *Cortex*, 58, 27-51.
- Kennedy, M. (2016). «How Does Professional Development Improve Teaching?». *Review of Educational Research*, 86(4), 945-80.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W.; Perdue, C. (1997). «The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages be Much Simpler?)». *Second Language Research*, 13, 301-47.
- Kim, Y. (2017). «Cognitive-Interactionist Approaches to L2 Instruction». Loewen, S.; Sato, M. (ed.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 126-45.
- Koch, C. (2012). *Consciousness: Confessions of a Romantic Reductionist*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Krajcik, J.; Blumenfeld, P. (2006). «Project-Based Learning». Sawyer, R. (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 317-34.
- Kramsch, C. (2014). «Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction». *The Modern Language Journal*, 98, 296-311.
- Krashen, S.D. (1980). «Attitude and Aptitude in Relation to Second Language Acquisition and Learning». Diller, K. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language*. Rowley (MA): Newbury House Publishers.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon University Press.

- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D.; Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kruschke, J.K. (2001). «Toward a Unified Model of Attention in Associative Learning». *Journal of Mathematical Psychology*, 45(6), 812-63.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Method: Macrostrategies for Language Teaching*. New York: Yale University Press.
- Kusyik, M. (2020). «Informal English Learning in France». Dressman, M.; Sadler, R.W. (eds), *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 333-48.
- La Russa, F. (2021). «Effetti del feedback scritto sulla riscrittura del testo: un confronto tra feedback diretto e indiretto». *LinguaInAzione-ILSA Italiano L2*, 30-44.
- LaBrozzi, R.M. (2016). «The Effects of Textual Enhancement Type on L2 Form Recognition and Reading Comprehension in Spanish». *Language Teaching Research*, 20(1), 75-91.
- Langacker, R.W. (1988). «An Overview of Cognitive Grammar». Rudzka-Ostyn, B. (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 3-48.
- Lania, E.; Mastrocresare, D. (2018). «Italiano L2 per studenti sinofoni: dall'analisi dei bisogni ai task». Cortés Velásquez, Nuzzo 2018, 105-35.
- Lantolf, J.P. (2024). «On the Value of Explicit Instruction: The View from Sociocultural Theory». *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 281-304.
- Larsen-Freeman, D. (2009). «Prediction or Retrodiction?: The Coming Together of Research and Teaching». Losey, K.; Pearson, C. (eds), *Spotlight on Research: A New Beginning. The Selected Proceedings of the 2008 Mitesol Conference*. Raleigh (NC): LuLu, 5-16.
- Larsen-Freeman, D. (2018). «Looking Ahead: Future Directions In, and Future Research Into, Second Language Acquisition». *Foreign Language Annals*, 51(1), 55-72.
- Lavie, N.; Lin, Z.; Zokaei, N.; Thoma, V. (2009). «The Role of Perceptual Load in Object Recognition». *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(5), 1346-58.
- Lee, B. (2021). «The Effects of Proficiency and Textual Enhancement Technique on Noticing». *System*, 96, 1-11.
- Lee, J.; Schallert, D.; Kim, E. (2015). «Effects of Extensive Reading and Translation Activities on Grammar Knowledge and Attitudes for EFL Adolescents». *System*, 52.
- Lee, J.S. (2019). «Informal Digital Learning of English and Second Language Vocabulary Outcomes: Can Quantity Conquer Quality». *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 767-78.
- Lee, J.S. (2020). «An Emerging Path to English in Korea: Informal Digital Learning of English». Dressman, M.; Sadler, R.W. (eds), *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 289-301.
- Lee, S.-K. (2007). «Effects of Textual Enhancement and Topic Familiarity on Korean EFL Students' Reading Comprehension and Learning of Passive Form». *Language Learning*, 57(1), 87-118.
- Lee, S.; Huang, H. (2008). «Visual Input Enhancement and Grammar Learning: A Meta-analytic Review». *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 307-31.
- Leone, P. (2023). *Teletandem. Apprendere le lingue in telecollaborazione*. Bologna: Caissa.
- Leow, R.P.; Egi, T.; Nuevo, A.M.; Tsai, Y. (2003). «The Role of Textual Enhancement and Type of Linguistic Item in Adult L2 Learners Comprehension and Intake». *Applied Language Learning*, 13(2), 1-16.

- Leppänen, S.; Pitkänen-Huhta, A.; Nikula, T.; Kytölä, S.; Törmäkangas, T.; Nissinen, K.; Kääntä, L.; Räisänen, T.; Laitinen, M.; Pahta, P.; Koskela, H.; Läh-Desmäki, S.; Jousmäki, H. (2011). *National Survey on the English Language in Finland: Uses, Meanings and Attitudes*. Helsinki: eVarieng.
<https://varieng.helsinki.fi/series/volumes/05/evarieng-vo15.pdf>
- Lertola, J. (2019). «Second Language Vocabulary Learning Through Subtitling». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 486-514.
- Lertola, J. (2021). «Towards the Integration of Audiovisual Translation in the Teaching of English as a Foreign Language (EFL) in Higher Education». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 114, 151-68.
- Levelt, W.J.M.; (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lightbown, P. (2019). «Perfecting Practice». Special Issue, *The Modern Language Journal: Optimizing Second Language Practice in The Classroom: Perspectives from Cognitive Psychology*, 103(3), 703-12.
- Li, S.; Vuono, A. (2019). «Twenty-Five Years of Research on Oral and Written Corrective Feedback». *System*, 84, 93-109.
- Liu, S.H.J. (2017). «Text-Based Negotiated Interaction of NNS-NNS and NNS-NS Dyads on Facebook». *ReCALL* 29(3), 294-312.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2018). *Viaggio nella grammatica*. Roma: Carocci.
- Loewen, S. (2005). «Incidental Focus on Form and Second Language Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 27(3), 361-86.
- Loewen, S. (2011). «Focus on Form». Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 576-92.
- Loewen, S. (2014). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Loewen, S. (2021). «Was Krashen Right? An Instructed Second Language Acquisition Perspective». *Foreign Language Annals*, 54, 311-17.
- Loewen, S.; Sato, M. (2018). «Interaction and Instructed Second Language Acquisition». *Language Teaching*, 51. 285-329.
- Loewen, S.; Sato, M. (2024). *A Practical Guide to Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (1980). *Input, Interaction, and Second Language Acquisition* [PhD Dissertation]. Los Angeles: University of California.
- Long, M.H. (1981). «Input, Interaction, and Second-Language Acquisition». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-78.
- Long, M.H. (1985). «A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching». Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.
- Long, M.H. (1989). «Task, Group, and Task-Group Interactions». *University of Hawaii working papers in ESL*, 8(2), 1-26.
- Long, M.H. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». de Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramersch, C. (eds), *Foreign Language Research in a Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39-52.
- Long, M.H. (1996). «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition». Ritchie, W.C.; Bhatia, T.K. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68.
- Long, M.H. (2007). *Problems in SLA*. New York: Routledge.
- Long, M.H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Maiden: Wiley.

- Long, M.H.; Robinson, P. (1998). «Focus on Form: Theory, Research, and Practice». Doughty, C.; Williams, J. (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- Lopriore, L. (2018). «Lingua/e nella formazione dei docenti CLIL: nuovi paradigmi e nuove comunità di docenti». De Meo, A.; Rasulo, M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: AITLA, 265-75.
- Lopriore, L.; Ceruti, M. (2015). «Subtitling and Language Awareness. A Way and Ways». Gambier, Y.; Caimi, A.; Mariotti, C. (eds), *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern: Peter Lang, 293-321.
- Lowie, W.; Verspoor, M. (2015). «Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation». *Language Learning*, 65-10.
- Luis Banega, D.; Zappa-Holman, S. (eds) (2023). *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning*. New York: Routledge.
- Lyster, R. (2004). «Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-focused Instruction». *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. (2015). «Using Form-Focused Tasks to Integrate Language Across the Immersion Curriculum». *System*, 54, 4-13.
- Lyster, R.; Collins, L.; Ballinger, S. (2009). «Linking Languages Through a Bilingual Read-Aloud Project». *Language Awareness*, 18, 366-83.
- Lyster, R.; Ranta, L. (1997). «Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Lyster, R.; Ranta, L. (2013). «Counterpoint Piece: The Case for Variety in Corrective Feedback Research». *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 167-84.
- Macedonia, M. (2019). «Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body». *Frontiers in Psychology*, 10, 2098.
- Mackey, A.; Fujii, A.; Biesenbach-Lucas, S.; Weger, H.; Jacobsen, N.; Fogle, L.; Lake, J.; Sondermann, K.; Tagarelli, K.; Tsujita, M.; Watanabe, A.; Abbuhl, R.; Kim, K. (2013). «Tasks and Traditional Practice Activities in a Foreign Language Context». *Language Learning and Language Teaching*, 34, 71-87.
- MacLeod, C.; Mathews, A. (1988). «Anxiety and the Allocation of Attention to Threat». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 40(4), 653-70.
- Magro, T. (2005). «La relazione fra percezione e attenzione». Dell'Acqua, R.; Turatto, M. (a cura di), *Attenzione e Percezione*. Roma: Carocci, 21-43.
- Mahan, K.R. (2022). «The Comprehending Teacher: Scaffolding in Content and Language Integrated Learning (CLIL)». *The Language Learning Journal*, 50, 74-88.
- Martari, Y. (2019). *Insegnare italiano L2 con i mass media*. Roma: Carocci.
- Mayer, R. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGovern, K.; Baars, B. (2007). *Cognitive Theories of Consciousness*. Memphis: University of Memphis Digital Commons.
- Mehisto, P.; Frigols, M.; Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. London: McMillan Education.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mezzadri, M. (2017). «La sindrome del pendolo: tra sviluppo delle competenze d'uso e studio delle forme. Un'analisi in chiave storica di tendenze millenarie nella didattica delle lingue». *RILA - Rassegna italiana di linguistica applicata*, 49, 255-70.
- Minardi, S. (2021). *Lingua, apprendimento e discipline. La fisica in lingua di scolarizzazione e in CLIL/AIDEL*. Pisa: Pacini.
- Mitchell, R.; Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

- Montero Perez, M. (2022). «Second or Foreign Language Learning Through Watching Audio-Visual Input and the Role of On-Screen Text». *Language Teaching*, 55(2), 163-92.
- Moore, P. (2023). «Translanguaging in CLIL». Banegas, D.L.; Zappa-Hollman, S. (eds), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning*. New York: Taylor and Francis.
- Morgan-Short, K.; Ullman, M. (2022). «Declarative and Procedural Memory in Second Language Learning». Godfroid, A.; Hopp, H. (eds), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Psycholinguistics*. London: Routledge, 322-34.
- Mueller-Hartmann, A.; Schocker, M. (2018). *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Schöningh: Brill.
- Muñoz, C.; Pujadas, G.; Pattemore, A. (2023). «Audio-Visual Input for Learning L2 Vocabulary and Grammatical Constructions». *Second Language Research*, 39(1), 13-37.
- Musumeci, D. (2009). «History of Language Teaching». Long, M.H.; Doughty, C. (eds), *The Handbook of Language Teaching*. Bristol: Blackwell Publishing, 41-62.
- Nabei, T.; Swain, M. (2002). «Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study of an Adult EFL Student's Second Language Learning». *Language Awareness*, 11(1).
- Nakatsukasa, K. (2016). «Efficacy of Recasts and Gestures on the Acquisition of Locative Prepositions». *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 771-99.
- Nakatsukasa, K. (2021). «Gesture-Enhanced Recasts Have Limited Effects: A Case of the Regular Past Tense». *Language Teaching Research*, 25(4), 587-612.
- Nassaji, H.; Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.
- Nassaji, H.; Tian, J. (2018). «Constructivism». Nassaji, H.; Nurmukhamedov, U.; Plonsky, L.; Shakouri, N.; Tian, J.; Vandergrift, L.; Weaver, C.; Zeraatpishe, M. (eds), *Issues in Applying SLA Theories Toward Reflective and Effective Teaching*. New York: Brill, 23-36.
- Nation, I.S. P.; Waring, R. (2020). *Teaching Extensive Reading in Another Language*. London: Routledge.
- Nelson, R. (2012). «Expanding the Role of Connectionism in SLA Theory». *Language Learning*, 63(1), 1-33.
- Nicoletti, R.; Rumiati, R. (2011). *I processi cognitivi*. Bologna: il Mulino.
- Norris, J.M.; Ortega, L. (2000). «Effectiveness of L2 Instruction: A Resource Synthesis and Quantitative Meta-Analysis». *Language Learning*, 50, 417-528.
- Nunan, D.; Richards, J.C. (eds) (2015). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York: Routledge.
- Nuzzo, E. (2013). «Interagire per imparare le lingue». *LA RICERCA*, 2(4), 88-91.
- Nuzzo, E.; Gauci, P. (2015). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher.
- Nuzzo, E.; Rastelli, S. (2011). *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Oberauer, K.; Hein, L. (2012). «Attention to Information in Working Memory». *Current Directions in Psychological Science*, 21(3), 164-9.
- Ögeyik, M. (2018). «Investigating the Challenges of Pedagogical Content Knowledge Through Think Aloud Protocols and Finding Solutions Through Feedback Practices». *International Journal of Educational Studies*, 5(1), 27-41.

- Öhman, A.; Flykt, A.; Esteves, F. (2001). «Emotion Drives Attention: Detecting the Snake in the Grass». *Journal of Experimental Psychology*, 130(3), 466-78.
- Ortega, L. (2013). «SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/Multilingual Turn». *Language Learning*, 63, 1-24.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: OUP.
- Pallotti, G. (1997). «What do Children Do when they Focus on Form». Díaz, L.; Pérez, C. (eds), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of Eurosla 7*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 437-48.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Roma: Bompiani.
- Pallotti, G. (2015). «Una nuova misura della complessità linguistica: l'Indice di Complessità Morfologica (ICM)». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata – RILA*, 2(3), 195-215.
- Pallotti, G. (2017). «Applying the Interlanguage Approach to Language Teaching». *IRAL*, 55, 393-412.
- Pallotti, G. (2021). «La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti». Sansò, A. (a cura di), *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni = Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana* (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019). Milano: Officina 21, 196-206.
- Pallotti, G.; Borghetti, C.; Rosi, F. (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Cesena: Caissa.
- Panova, I.; Lyster, R. (2002). «Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom». *TESOL Quarterly*, 36, 573-95.
- Pattemore, A.; Muñoz, C. (2020). «Learning L2 Constructions from Captioned Audiovisual Exposure: The Effect of Learner Related Factors». *System*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102303>
- Pavesi, M. (2012). «The Potentials of Audiovisual Dialogue for Second Language Acquisition». Alderete-Díez, P.; Incalcaterra McLoughlin, L.; Ní Dhonnchadha, L.; Ní Uigín, D. (eds), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang, 155-74.
- Pavesi, M.; Ghia, E. (2020). *Informal Contact with English. A Case Study of Italian Post-graduate Students*. Pisa: ETS.
- Pavesi, M.; Perego, E. (2008). «Tailor-Made Interlingual Subtitling as a Means to Enhance Second Language Acquisition». Díaz Cintas, J. (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 215-25.
- Pavesi, M.; Perego, E.; Ghia, E.; Coletto, V. (2019). «Assessing Subtitling in a Dubbing Country: An Empirical Investigation of Learner-Viewers». *SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 48(1), 5-26.
- Pegrum, M. (2016). «Future Directions in Mobile Learning». Churchill, D.; Lu, J.; Chiu, T.K.F.; Fox, B. (eds), *Mobile Learning Design. Lecture Notes in Educational Technology*. Singapore: Springer, 413-31.
- Peirson-Smith, A.; Miller, L. (2021). «Learning Through Sharing: Enhancing Critical Engagement with Pop Culture Content Using Social Media in a Second Language Context». Werner, V.; Tegge, F. (eds), *Pop Culture in Language Education: Theory, Research, Practice*. London: Taylor and Francis.
- Pena, C.; Pladevall Ballester, E. (2020). «Effects of Focus on Form on Primary Clil Students' Foreign Language Performance in Task-Based Oral Interaction». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 8, 53-79.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Perego, E.; Pavesi, M. (2007). «Subtitles and Audiovisual Genres for the Language Learner». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata – RILA*, 39, 147-66.

- Pérez Cañado, M. (2012). «CLIL research in Europe: Past, Present, and Future». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 1-27.
- Pérez-Vidal, C. (2007). «The Need for Focus on Form (FoF) in Content and Language Integrated Approaches: An Exploratory Study». *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 39-54.
- Peters, E.; Webb, S. (2018). «Incidental Vocabulary Acquisition through Viewing L2 Television and Factors That Affect Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 551-77.
- Petrocelli, E. (2020). «Riflessione sui principi di Ellis per l'insegnamento delle lingue: un'indagine qualitativa» *LEND. Lingua e nuova didattica*, 4, 7-33.
- Petrocelli, E. (2021). «Pre-Service Teacher Education: Observing Senior Teachers Through the Theoretical Lens of Ellis's Principles of Instructed Language Learning». *E-JOURNAL – EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(1), 20-52.
- Pica, T. (1985). «The Selective Impact of Classroom Instruction on Second-Language Acquisition». *Applied Linguistics*, 6, 214-22.
- Pica, T. (1987). «Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom». *Applied Linguistics*, 8, 3-21.
- Pica, T. (1988). «Interlanguage Adjustments as an Outcome of NS-NNS Negotiated Interaction». *Language Learning*, 38(1), 45-73.
- Pica, T. (1992). «The Textual Outcomes of Native Speaker-Non-Native Speaker Negotiation». Kramsch, C.; McConnell-Ginet, S. (eds), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington (MA): D.C. Heath & Co, 198-237.
- Pica, T. (2002). «Subject-Matter Content: How Does It Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners?». *Modern Language Journal*, 86(1), 1-19.
- Pica, T.; Doughty, C.; Young, R. (1986). «The Impact of Interaction on Comprehension». *TESOL Quarterly*, 21, 737-58.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La scuola.
- Poupore, G. (2014). «The Influence of Content on Adult L2 Learners' Task Motivation: An Interest Theory Perspective». *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17, 69-90.
- Poupore, G. (2024). «Learner Engagement, Directed Motivational Currents, and Project-Based Learning: A Pedagogical Intervention with English Learners». *English Teaching & Learning*, 48, 213-39.
- Pouresmaeil, A.; Vali, M. (2023). «The Effects of Incidental Focus on Form on Learning Vocabulary, Grammar, and Pronunciation». *Language Teaching Research*.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Puimège, E.; Peters, E. (2019). «Learners' English Vocabulary Knowledge Prior to Formal Instruction: The Role of Learner-Related and Word-Related Variables». *Language Learning*, 69(4), 943-77.
- Py, B. (2004). «L'Apprenant, le chercheur et le discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance». Jeanneret, T. (éd), *Approche critique des discours: Construction des corpus et construction des observables*. Special issue, *Tranel: Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 40, 117-31.
- Ranta, L.; Lyster, R. (2018). «Form-Focused Instruction». Garrett, P.; Cots, J. (eds), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge, 40-56.
- Rast, R. (2015). «I primi passi in un nuovo sistema linguistico». Favilla, M.E.; Nuzzo, E. (a cura di), *Grammatica Applicata: Apprendimento, Patologie, Insegnamento*. Milano: OfficinaVentuno, 111-24.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.

- Rastelli, S. (2011). «L'italiano L2 per I cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e processing nella glottodidattica sperimentale». Bonvino, E.; Rastelli, S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Pavia: Pavia University Press, 79-92.
- Rastelli, S. (2019). *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*. Bologna: il Mulino.
- Rastelli, S. (2020). *The Acquisition of Aspect in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rastelli, S. (2023). «Noncombinatorial Grammar: A Challenge for Memory Research on Second Language Acquisition and Bilingualism». *Journal of Neurolinguistics*, 65, 1-16.
- Rastelli, S.; Bagna, C. (a cura di) (2020). *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali otto commenti*. Ospedaletto: Pacini.
- Reinders, H. (2012). «Towards a Definition of Intake in Second Language Acquisition». *Applied Research on English Language*, 1(2), 15-36.
- Reinhardt, J. (2019). «Social Media in Second and Foreign Language Teaching and Learning: Blogs, Wikis, and Social Networking». *Language Teaching*, 52(1), 1-39.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricucci, M. (2014). *Storia della Glottodidattica*. Roma: Armando Editore.
- Robinson, P. (2016). «Attention and Awareness». Cenoz, J.; Gorter, D. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6, *Language Awareness and Multilingualism*. Berlin: Springer.
- Rodgers, M. (2018). «The Images in Television Programs and the Potential for Learning Unknown Words». *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 191-211.
- Rodgers, M.; Webb, S. (2020). «Incidental Vocabulary Learning Through Viewing Television». *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 171(2), 191-220.
- Rogoff, B.; Callanan, M.; Gutierrez, K.; Erickson, F. (2016). «The Organization of Informal Learning». *Review of Research in Education*, 40, 356-401.
- Rutherford, W.; Sharwood Smith, M. (1985). «Consciousness-Raising and Universal Grammar». *Applied Linguistics*, 6(3), 274-82.
- Sanz, C. (1999). «What Form to Focus On? Linguistics, Language Awareness, and the Education of L2 Teachers». Lee, A.; Valdman, A. (eds), *Meaning and Form: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle, 23-43.
- Sato, C.J. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr.
- Sato, M.; Loewen, S. (2019). «Do Teachers Care About Research? the Research-Pedagogy Dialogue». *English Language Teaching Journal*, 73, 1-10.
- Savignon, S.J. (2001). «Communicative language teaching for the twenty-first century». Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 13-28.
- Savignon, S.J. (2018). «Communicative Competence. Teaching Grammar». *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. New York: Wiley.
- Schmidt, R. (1983). «Interaction, Acculturation and the Acquisition of Communicative Competence». Wolfson, N.; Judd, E. (eds), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 137-74.
- Schmidt, R. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11, 129-58.
- Schmidt, R. (1992). «Psychological Mechanisms Underlying Fluency». *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-83.

- Schmidt, R. (1993). «Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics». Kasper, G.; Blum-Kulka, S. (eds), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 21-42.
- Schmidt, R. (1995). «Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning». Schmidt, R. (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawai'i Press, 1-63.
- Schmidt, R. (2001). «Attention». Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmidt, R. (2010). «Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning». Chan, W.M.; Chi, S.; Cin, K.N.; Istanto, J.; Nagami, M.; Sew, J.W.; Suthiwan, T.; Walker, I. (eds), *Proceedings of CLaSIC 2010* (Singapore, 2-4 December). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-37.
- Schmidt, R.; Frota, S. (1986). «Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner». Day, R. (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 237-369.
- Schwartz, B.; Sprouse, R. (1996). «L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Hypothesis». *Second Language Research*, 12, 4072.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-41.
- Serragiotto, G. (2017). «The Problems of Implementing CLIL in Italy». *International Journal of Linguistics*, 9(5), 82-96.
- Serragiotto, G.; Mollica, A. (a cura di) (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra.
- Seth, A. (2023). *Come il cervello crea la nostra coscienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sheen, Y. (2007). «The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles». *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-83.
- Sherman, J.W. (2001). «The Dynamic Relationship Between Stereotype Efficiency and Mental Representation». Moskowitz, G.B. (ed.), *Cognitive Social Psychology: The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 177-90.
- Shook, J. (1994). «FL/L2 Reading, Grammatical Information, and the Input to Intake Phenomenon». *Applied Language Learning*, 9(5), 77-88.
- Simard, D. (2009). «Differential Effects of Textual Enhancement Formats on Intake». *System*, 37(1), 124-35.
- Simoens, H.; Housen, A.; De Cuyper, L. (2018). «The Effect of Perceptual Salience on Processing L2 Inflectional Morphology». Gass, S.M.; Spinner, P.; Behney, J. (eds), *Salience in Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 107-30.
- Sims, S.; Fletcher-Wood, H. (2020). «Identifying the Characteristics of Effective Teacher Professional Development: A Critical Review». *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63.
- Sims, S. et al. (2022). *Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test*. Annenberg: EdWorkingPaper.
- Slabakova, R. (2013). «Adult Second Language Acquisition: A Selective Overview with a Focus on the Learner Linguistic System». *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3, 48-72.
- Sobrero, A. (2019). «Tesi V, VI, VII. La pedagogia linguistica tradizionale. Caratteri, inefficacia, limiti». Loiero, S.; Lugarini, E. (a cura di), *Tullio De Mauro: "Dieci tesi" per una scuola democratica*. Firenze: Cesati, 85-94.

- Sockett, G. (2013). «Understanding the Online Informal Learning of English as a Complex Dynamic System: An Emic Approach». *ReCALL*, 25, 48-62.
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. London: Palgrave MacMillan.
- Song, J.; Sardegna, V. (2014). «EFL Learners' Incidental Acquisition of English Prepositions through Enhanced Extensive Reading Instruction». *RELJ Journal*, 45, 67-84.
- Sordella, S. (2022). «Towards an Increasingly Less Foreign School. Links Between Migrant Families and Teachers to Build an Educational Alliance». *Educazione Interculturale*, 20(2), 121-33.
- Spada, N. (1997). «Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research». *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Spada, N. (2013). «SLA Research and L2 pedagogy: Misapplications and Questions of Relevance». *Language Teaching*, 48, 69-81.
- Spada, N.; Lightbown, P. (2008). «Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?». *TESOL Quarterly*, 42 (2), 181-207.
- Spada, N.; Tomita, Y. (2010). «Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis». *Language Learning*, 60(2), 263-308.
- Stander, M. (2022). «The Relationship Between Language Learning Strategies, Affective Factors and Language Proficiency». *Language Learning in Higher Education*, 12, 391-408.
- Sternberg, R.J. (2005). «Intelligence, Competence, and Expertise». Elliot, A.J.; Dweck, C.S. (eds), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Publications, 15-30.
- Swain, M. (1985). «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development». Gass, S.M.; Madden, C.G. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 235-53.
- Swain, M.; Lapkin, S. (1995). «Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 16, 371-91.
- Talaván, N.; Ávila-Cabrera, J.J. (2015). «First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as L2 Didactic Tools». Gambier, Y.; Caimi, A.; Mariotti, C. (eds), *Subtitles and Language Learning*. Bern: Peter Lang, 149-72.
- Thompson, E.; Zahavi, D. (2007). «Phenomenology». Moscovitch, M.; Zelazo, P.; Thompson, E. (eds), *Cambridge Handbook of Consciousness*. New York: Cambridge University Press, 67-87.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Tomlin, R.S.; Villa, V.M. (1994). «Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Torresan, P. (2022). *Un alfabeto di 73 lettere*. Milano: Pearson.
- Troncarelli, D. (2016). «La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2». *Italiano a stranieri*, 11, 8-14.
- Truscott, J. (2015). *Consciousness and Second Language Learning*. London: Multilingual Matters.
- Ullman, M.T. (2015). «The Declarative/Procedural Model: A Neurobiologically Motivated Theory of First and Second Language». VanPatten, B.; Williams, J. (eds), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. London: Routledge, 135-58.
- Umiltà, C. (1994). «Attenzione e coscienza». Legrenzi, P. (a cura di), *Manuale di Psicologia generale*. Bologna: il Mulino.
- Uras, M. (2024). «I Teachergram e le metodologie di insegnamento sui social: una ricerca esplorativa». Villarini, A. (a cura di), *La didattica delle lingue nell'era del digitale: teorie, pratiche e strumenti*, LEND-Lingua e nuova didattica, 3, 87-99.

- Valentini, A. (a cura di) (2016). *L'“input” per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, Elaborazione*. Firenze: Cesati.
- Van Lier, L. (2004). *Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Van Peer, W.; Hakemulder, J. (2006). «Foregrounding». Brown, K. (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Oxford: Elsevier, 546-50.
- Van Schaik, P.; Volman, M.; Admiraal, W.; Schenke, W. (2019). «Approaches to Co-Construction of Knowledge in Teacher Learning Groups». *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 30-43.
- Vanderplank, R. (1988). «The Value of Teletext Subtitles in Language Learning». *ELT Journal*, 42(4), 272-81.
- Vanderplank, R. (2020). «Video and Informal Language Learning». Dressman, M.; Sadler, R.W. (eds), *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 183-201.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood (NJ): Ablex.
- Vinogradova, P.; Ross, E. (2019). «Fostering Volunteer ESL Teacher Identity Through Reflection on Apprenticeship of Observation». *TESOL Journal*, 10.
<https://doi.org/10.1002/tesj.480>
- Wagner-Gough, J.; Hatch, E.M. (1975). «The Importance of Input Data in Second Language Acquisition Studies». *Language Learning*, 25, 297-308.
- Watson, N.; Bredlove, M. (2014). *Il cervello e la mente. Le basi biologiche del comportamento*. Trad. it. a cura di R. Lucchi, A. Poli, G. Zunica. Milano: Zanichelli.
- Webb, S.; Rodgers, M.P.H. (2009). «The Lexical Coverage of Movies». *Applied Linguistics*, 30(3), 407-27.
- Werner, V. (2020). «TV Discourse, Grammaticality, and Language Awareness». *TESL-EJ*, 24(3), 1-23.
- White, L. (2020). «Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition». VanPatten, B.; Keating, G.D.; Wulff, S. (eds), *Theories in Second Language Acquisition*, New York: Routledge, 19-39.
- Whittle, A.; Nuzzo, E. (2015). *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*. Milano: AltLA.
- Williams, J. (1999). «Learner-Generated Attention to Form». *Language Learning*, 49(4), 583-625.
- Williams, J. (2001). «The Effectiveness of Spontaneous Attention to Form». *System*, 29(3), 325-40.
- Winke, P. (2013). «The Effects of Input Enhancement on Grammar Learning and Comprehension: A Modified Replication of Lee (2007) with Eye-Movement Data». *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 585-605.
- Wong, W. (2003). «Textual Enhancement and Simplified Input: Effects on L2 Comprehension and Acquisition of Non-meaningful Grammatical Form». *Applied Language Learning*, 13, 17-45.
- Wong, W. (2005). *Input Enhancement. From Theory and Research to the Classroom*. Boston: McGrawHill.
- Wong, W.; Simard, D. (2016). *Focusing on Form in Language Instruction*. New York: Routledge.
- Wood, N.L.; Cowan, N. (1995). «The Cocktail Party Phenomenon Revisited: Attention and Memory in the Classic Selective Listening Procedure of Cherry (1953)». *Journal of Experimental Psychology*, 124(3), 243-62.
- Xuan, Q.; Cheung, A.; Liu, J. (2022). «How Effective is Task-based Language Teaching to Enhance Second Language Learning? a Technical Comment on Bryfonski and Mckay (2019)». *Language Teaching Research*.
<https://doi.org/10.1177/13621688221131127>

- Yang, Y.; Lyster, R. (2010). «Effects of Form-focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms». *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-63.
- Yoshida, R. (2008). «Learners' Perception of Corrective Feedback in Pair Work». *Foreign Language Annals*, 41(3), 525-41.
- Zivony, A.; Eimer, M. (2022). «Expectation-Based Blindness: Predictions About Object Categories Gate Awareness of Focally Attended Objects». *Psychonomic Bulletin & Review*, 29, 1879-89.
- Zourou, K. (2020). «A Critical Review of Social Networks for Language Learning Beyond the Classroom». Dressman, M.; Sadler, R.W. (eds), *The Handbook of Informal Language Learning*. Blackwell: Wiley, 369-82.

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Daloso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (org.) (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*

Per acquistare: <https://fondazionecafoscari.storeden.com/shop>

To purchase: <https://fondazionecafoscari.storeden.com/shop>

17. Daloso, Michele; Mezzadri, Marco (a cura di) (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*
18. Caruana, Sandro; Chircop, Karl; Gauci, Phyllisienne; Pace, Mario (a cura di) (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale.*
19. Maugeri, Giuseppe (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti.*
20. Maugeri, Giuseppe; Serragiotto, Graziano (2021). *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di casa sul Kansai.*
21. Benucci, Antonella; Grosso, Giulia I.; Monaci, Viola (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori.*
22. Balboni, Paolo E. (2022). *"Thesaurus" di Linguistica Educativa: guida, testi, video.*
23. Newbold, David; Paschke, Peter (eds). *Accents and Pronunciation. Attitudes of Italian University Students of Languages.*
24. Coan, Fabio (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità.*
25. Caon, Fabio; Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Tonioli, Valeria (2023). *Criticità nella comunicazione interculturale tra spagnoli e italiani | Puntos críticos en la comunicación intercultural entre españoles e italianos.*
26. Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio; Menegale, Marcella; Serragiotto, Graziano (a cura di) (2023). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan.*
27. Balboni, Paolo E. (2024). *Dizionario di linguistica educativa.*
28. Benucci, Antonella; Bonari, Ginevra; Monaci, Viola; Paris, Orlando (a cura di) (2024). *Lingue, linguaggi e spazi: per una diversa visione del carcere e della mediazione.*

Questo volume esplora il costrutto psicolinguistico della focalizzazione sulla forma e le sue manifestazioni nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere. Da tempo al centro di un ampio dibattito nella linguistica acquisizionale, la focalizzazione sulla forma include quegli episodi in cui, durante la ricezione e/o la negoziazione di input linguistico, l'attenzione dell'apprendente si sposta momentaneamente dal significato di un messaggio alla sua forma linguistica. Il volume, accanto a un inquadramento teorico del costrutto, illustra le sue possibili manifestazioni in contesti di apprendimento formale e informale e ne descrive le più importanti applicazioni glottodidattiche.

Paolo Della Putta è Professore associato in Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente la relazione fra acquisizione e insegnamento, la didattica dell'italiano L2 per studenti neoarrivati e la formazione degli insegnanti. Con Silvia Sordella è autore del libro *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale* (ETS, 2022).

Elisa Ghia è Professoressa associata di Lingua inglese presso l'Università di Pavia. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente l'acquisizione dell'inglese come lingua seconda, la traduzione audiovisiva e la grammatica dell'inglese orale. Con Maria Pavesi, è autrice del volume *Informal Contact with English. A Case Study of Italian Postgraduate Students* (ETS, 2020).



Università
Ca' Foscari
Venezia