



Riflessioni sul contributo della linguistica acquisizionale alla didattica dell'italiano L2

Marina CHINI
(Università di Pavia, Dip. Studi Umanistici)

**XLVIII Congresso Internazionale di Studi della
Società di Linguistica Italiana - Università di Udine
“LINGUE IN CONTATTO / CONTACT LINGUISTICS”
Workshop GISCEL:**

Educazione linguistica in classi multietniche
26 settembre 2014

Schema della relazione

- *Introduzione*
- *Il ruolo delle regolarità e delle sequenze acquisizionali*
- *Il ruolo dell'input*
- *Il ruolo degli indizi (cues)*
- Focus on form e noticing
- *[Aspetti dell'elaborazione o processing dell'input in L2]*
- *Il ruolo del feedback e il trattamento dell'errore*
- *Conclusione*

Il contesto scientifico

- studi e teorie di linguistica acquisizionale (riferimenti in Ellis 2008; Gass, Selinker 2008; VanPatten, Williams 2007)
- studi sull'apprendimento dell'italiano L2 (Giacalone Ramat 2003, 2007; Bernini *et al.* 2008; Bernini 2010)
- studi di didattica acquisizionale (Vedovelli, Villarini 2003; Rastelli 2009, 2010, 2012; Rastelli, Nuzzo 2012; Andorno 2006; Grassi *et al.* 2008, 2010)
- didattica di L2 in classi multiculturali (Favaro 1992, 2002; Balboni 1994, Demetrio, Favaro 1997; Favaro 2002; Pistolesi 2007, Grassi 2007)
- sociolinguistica della migrazione (Clyne 2003; Chini 2004, 2009, 2011)

Didattica acquisizionale

E' definibile come “un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo della L2, non violi le sequenze implicazionali”,

(Vedovelli 2003: 178; cfr. pure Rastelli 2009)

-> La prospettiva che adotteremo è volta a cogliere alcune implicazioni didatticamente rilevanti di ricerche e nozioni di ambito acquisizionale.

Recenti sviluppi della linguistica acquisizionale

- Sviluppi dei suoi vari filoni: generativo, funzionalista, cognitivo (cfr. Ellis 1994, 2008²; Mitchell, Myles 1998; Doughty, Long 2003; VanPatten, William 2007; Gass, Selinker 1994, 2008).
- In ambito internazionale crescente attenzione agli aspetti psico- e neurolinguistici dell'acquisizione, con l'utilizzo di metodiche nuove (Sanz 2005, Dörnyei 2009; Pütz, Sicola 2010; Gass, Mackey 2012, Part III; per l'Italia cfr. Rastelli 2013b).
- Fra i vari costrutti elaborati: interlingua, varietà di apprendimento, transfer o influsso interlinguistico, input e intake, *processing*.
- > recente enfasi sul ruolo dell'INPUT, specie in approcci cognitivi (Robinson 2001; Croft, Cruse 2004; Robinson, N. Ellis 2008) e costruttivisti (N. Ellis 2003), ma non solo (Carroll 2001).
- > Tema potenzialmente rilevante anche in campo glottodidattico, laddove il docente è il principale fornitore dell'input nella lingua di apprendimento.

Vari fattori dell'acquisizione di L2

- Meccanismi psico- e neurolinguistici, recentemente al centro dell'attenzione:
 - dicotomie apprendimento esplicito vs. apprendimento implicito e procedurale vs. dichiarativo;
 - ruolo dei vari tipi di memoria;
 - correlati neurali dell'apprendimento o dell'uso di L2;
 - meccanismi del *processing* (Ellis *et al.* 2009; Sanz, Leow 2011; Morgan-Short, Ullman 2012; Rastelli 2013a);
 - fattori generali di tipo linguistico (universali linguistici, marcatezza, naturalezza e iconismo);
 - fattori linguistici specifici legati alle caratteristiche di L2, L1 e delle altre lingue note al soggetto (-> influssi interlinguistici)
 - fattori individuali relativi alle caratteristiche del soggetto apprendente (es. età, attitudine alle lingue, motivazione, stili cognitivi, ecc.),
 - fattori esterni ambientali e interazionali specifici del contesto di apprendimento, sociale o istituzionale (come la classe scolastica).
- Sintesi in Ellis (1994, capp. 6-11), Gass, Selinker (2008, capp. 4, 6,7, 12)
- > necessaria consapevolezza nel docente su tutti i fattori, ma non su tutti si può intervenire. Ci concentreremo su alcuni su cui è possibile intervenire.

Ruolo delle regolarità e sequenze acquisizionali

- anni '70: ricerche sullo sviluppo morfologico in inglese L2 (dai *Morpheme studies* in poi) mostrano ordini di acquisizione e poi sequenze acquisizionali ricorrenti
 - dagli anni '80 e '90, per l'italiano L2 evidenziate alcune sequenze acquisizionali per i livelli morfologico e sintattico, soprattutto all'interno del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat 2003). Ad es. per lo sviluppo di tempo e modo in italiano L2 (v. infra), dell'accordo di genere, ecc.
 - Diversi lavori evidenziano che in contesto scolastico tappe e difficoltà acquisizionali relative a L2 sono simili, se non identiche, a quelle osservate in contesto sociale (Gass, Selinker 2008, cap. 11). Ellis (1984) rileva in situazioni istituzionali per l'inglese L2 sequenze acquisizionali (relative a morfologia verbale, negazione, frasi interrogative) analoghe a quelle evidenziate in contesti di apprendimento naturale o sociale.
- > le regolarità di sviluppo in L2 paiono valere sia per l'apprendimento in contesto "naturale" che in contesto istituzionale (scolastico).

L'istruzione in L2 serve?

- Alcuni studiosi ritengono di scarsa utilità l'istruzione di L2, la correzione degli errori, l'insegnamento della grammatica:
 - > con Krashen (1985), molti si esprimono a favore di un insegnamento che si limiti a fornire un input comprensibile e ricco e a favorire la posizione bassa del “filtro affettivo” nell'apprendente.
- Successivi studi mostrano che l'istruzione formale non è superflua o controproducente, ma può “fare la differenza”, influenzando positivamente sulla velocità di acquisizione e facilitando il raggiungimento di livelli di competenza più avanzati in L2 (Pavesi 1986; Ellis 1997; Doughty 2003; Housen, Pierrard 2005; Rastelli 2009). Cfr. lo studio di Pavesi (1986) sulle relative in inglese L2.
- Ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*) di Pienemann:
“l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale” (Pienemann 1986: 313).

Una nota sequenza acquisizionale dell'italiano L2 e la sua insegnabilità

- presente (e infinito) > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo
(Banfi, Bernini 2003: 90).
- > Dall'ipotesi dell'Insegnabilità si ricava che il condizionale è (profittevolmente) insegnabile solo dopo che l'interlingua ha elaborato l'imperfetto indicativo e il futuro (oltre che presente e passato composto)
- > utilità per il docente di conoscere le sequenze acquisizionali almeno:
 - per farsi aspettative realistiche su quanto può imparare ad un certo stadio un apprendente,
 - per organizzare un syllabo organizzato in modo conforme a tali sequenze (*developmentally moderated*), per quanto possibile.

Per quanto riguarda l'italiano L2 sono note per ora sequenze acquisizionali riguardanti l'ambito della temporalità e modalità verbale, l'accordo di genere, la subordinazione, le forme anaforiche, strutture sintattiche marcate (Giacalone Ramat 2003).

Il ruolo dell'input per l'acquisizione: alcune posizioni

- In ambito generativo: l'input è ritenuto un innesco (*trigger*) per lo sviluppo di L2, il quale poi segue logiche e principi specifici, legati alla Grammatica Universale e ai suoi principi (discussione in White 2003).
- Per Krashen (1985) l'input sarebbe l'unico elemento utile per l'acquisizione, anche in classe. Basta un input "**comprensibile**", non troppo complesso, motivante, per poter far partire l'acquisizione, senza alcun insegnamento formale o grammaticale (Ipotesi dell'Input [comprensibile] di Krashen 1985).
- Un'ipotesi che combina l'attenzione all'input a quella al contesto dell'interazione didattica è il **Modello dell'Interazione di Long** (1996): l'intera l'interazione in L2, soprattutto in contesti con negoziazione del significato, facilita l'acquisizione di L2.
- Conferisce un ruolo centrale all'input, integrandosi con tale ipotesi di Long, il **Modello Integrato di Gass** (1997; slide successiva).
- Altre posizioni e recenti recenti, fra cui il Progetto europeo VILLA (v. infra).

Modello Integrato di Gass (1997) -1

- Il modello di Gass comprende quattro fasi di elaborazione di L2, nelle quali sarebbero attivi fattori e conoscenze di vario tipo:
- 1) **fase di “percezione” (*apperception* *) dell’input**: primo contatto con l’input in L2, orale o scritto. Fase non solo esterna e sensoriale, ma già cognitiva, che prepara l’input percepito in L2, all’analisi. Essa sarebbe sensibile a fattori personali, psicologici e ambientali [in parte manipolabili dal docente], fra gli altri a: personalità dell’apprendente, sue conoscenze precedenti, grado di attenzione, frequenza nell’input. Tale fase comporterebbe già una certa attenzione subconscia per la forma;
- 2) **fase di comprensione dell’input**: per comprendere l’input l’apprendente si varrebbe di strategie di negoziazione, domande di chiarimento; dal canto suo il nativo (o il docente) potrebbe facilitare la comprensione con modifiche dell’input, ripetizioni, parafrasi e facilitazioni di vario genere (cfr. Modello Interazionista di Long [1996]); per la comprensione dell’input si applicherebbero inoltre indizi pragmatici e non verbali, conoscenze linguistiche, universali o specifiche legate a L1, L2 o ad altre lingue note;

* “Apperception is an internal cognitive act in which a linguistic form is related to some bit of existing knowledge (or a gap in knowledge) [...] Thus, apperceived input is that bit of language that is noticed in some way by the learner because of some recognizable features” (Gass 1997: 4).

Modello Integrato di Gass (1997) - 2

- **3) fase di accettazione dell'input e passaggio all'*intake*:**
dall'input, compreso ed elaborato, si passerebbe all'*intake* (Corder 1967), cioè alla parte dell'input fatta propria dall'apprendente.
Su essa si innescherebbe, nell'apprendente, la formazione, verifica, conferma o modifica di ipotesi su L2 e la sua grammatica, grazie all'azione di meccanismi di tipo cognitivo e linguistico, anche innati;
- **4) fase di integrazione dell'*intake* nel sistema dell'interlingua,** grazie a principi linguistici (es. marcatezza, naturalezza) e a meccanismi cognitivi, talora innati. Quanto percepito ed elaborato a partire dall'input in L2, integrato nel sistema dinamico dell'interlingua, ne provocherebbe la ristrutturazione e, auspicabilmente, l'evoluzione della grammatica di interlingua transitoria finora elaborata dall'apprendente nella direzione della lingua bersaglio.

Altri modelli attenti all'input - 1

- Modelli di stampo cognitivo, basati sull'uso (*usage-based*), enfatizzano il ruolo delle caratteristiche dell'input, in particolare della **frequenza** (N. Ellis 2002) e della salienza di sue specifiche strutture, per la loro acquisizione. Talora si tratta di modelli connessionisti o costruzionisti che escludono il ricorso a conoscenze o apparati specificamente linguistici innati, ma fanno leva su meccanismi semplici, di tipo generale (*domain-general*) che, applicati a dati linguistici, porterebbero alla formazione di complesse rappresentazioni linguistiche (N. Ellis 2003; MacWhinney 2008).
- In tale quadro per apprendere L2, le sue regole, i suoi pattern ci si baserebbe unicamente sull'analisi delle **caratteristiche distribuzionali** dell'input, in una prospettiva appunto basata sull'uso e sensibile alla frequenza (N. Ellis 2002; 2008).
- Tradotte in chiave didattica tali prospettive suggerirebbero di applicare in classe dispositivi atti a incrementare frequenza e salienza delle forme di L2 nell'input dell'apprendente, in modo che questi ne possa trarre (anche solo da sé) generalizzazioni e regole.

Altri modelli attenti all'input - 2

- Altri approcci attenti all'input **socio-interazionisti** (Gass, Madden 1985; Gass 2003) sottolineano come l'input nell'interazione sia particolarmente efficace per l'acquisizione, soprattutto se comprende sequenze problematiche con **negoziamento del significato**, che richiedono agli interlocutori riaggiustamenti di vario genere e un lavoro sulla forma linguistica, finalizzati al raggiungimento della piena comprensione e al superamento degli ostacoli comunicativi (Long 1996: 418).
- > Tali riflessioni paiono molto rilevanti nei contesti di insegnamento integrato di lingua e contenuti (***Content and Language Integrated Learning, CLIL***), per prepararsi al quale è opportuno che il docente si impadronisca di meccanismi interazionali e di strategie, verbali e non verbali, che rendano più comprensibile ed elaborabile l'input in L2 fornito (tramite gesti, supporti visivi, schemi, enfasi su parole-chiave; Maggi, Mariotti, Pavesi 2002; Pavesi 2002; Coyle, Holmes, King 2009).
- Attenzione ai risvolti cognitivi e psicolinguistici di interazioni in L2. L'interazione con negoziazione sarebbe produttiva pure in quanto stimolerebbe le capacità cognitive (fra cui l'attenzione):
“it connects input, internal learner capacities, particularly **selective attention**, and *output* in productive ways” (Long 1996: 451-452).

Altri modelli attenti all'input - 3

- Riflessione sull'input in chiave critica di Susan Carroll (1999) e del suo *Autonomous Induction Model* (Carroll 2001):
 - 1) Per Carroll l'input per l'acquisizione (diverso, tra l'altro, dall'input per il *processing*) non sarebbe un dato esterno, ma piuttosto una forma di rappresentazione mentale condizionata dalla Grammatica Universale;
 - 2) la relazione fra ciò che è presente nell'input e ciò che viene acquisito è indiretta, non mediata da consapevolezza, attenzione, istruzione esplicita, correzione.
- Sul tema dell'input, cfr. anche Valentini (2014) e diverse relazioni al Convegno CIS di Bergamo del giugno 2014.
- Focus sull'input anche nel Progetto europeo VILLA (prossima slide).

Progetto europeo VILLA - 1

- Progetto europeo VILLA “Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation” (coord. M. Watorek, R. Rast).
- Focalizza in modo sistematico la sua attenzione sul ruolo delle proprietà dell’input e sulla loro influenza nel processo di apprendimento di L2, in un’ottica cognitivo-funzionale.
- Ha coinvolto fra il 2011 e il 2014 5 paesi europei, fra cui l’Italia (sedi di Bergamo e Pavia, coordinate risp. da G. Bernini e da M. Chini)
- Ha studiato l’apprendimento iniziale del polacco, lingua pervasivamente flessiva, da parte di apprendenti con 5 diverse L1 (italiano, nederlandese, inglese, francese, tedesco), giovani adulti (con un solo gruppo di bambini tedescofoni di 10 anni).
- Apprendenti istruiti tutti dalla stessa docente madrelingua, che a lezione usava solo il polacco, con due stili didattici diversi (v. prossima slide).

Progetto VILLA - 2

- 1) stile puramente comunicativo (*meaning-based input*, come nel caso del gruppo di italofoeni a Pavia);
- 2) stile comunicativo con momenti di focalizzazione sulla forma, senza però lezioni di grammatica (*form-based input*, come nel caso degli apprendenti italofoeni a Bergamo).
-> in tutto 10 corsi di polacco con 176 partecipanti.
- Le 10 lezioni seguite da ogni partecipante (per un totale di 14 ore di input in polacco) su un arco di due settimane, sono state in parte precedute, in parte seguite da test linguistici (di percezione, segmentazione, comprensione, riconoscimento di parole e fonemi, decisione lessicale, giudizi di grammaticalità, produzioni di brevi testi) e psicolinguistici (su differenze individuali, stili di apprendimento, motivazioni, ecc.).
- Alcune elaborazioni sono già state presentate, anche per quanto concerne apprendenti italofoeni di italiano (in particolare da Giuliano Bernini, Roberta Grassi, Ada Valentini e Jacopo Saturno).

Alcuni primi esiti di VILLA

- ruolo decisivo delle lingue materne degli apprendenti nell'aiutarli a muoversi nelle prime fasi dell'acquisizione di una L2 completamente nuova, nella segmentazione e comprensione dell'input in L2;
- peso di processi cognitivi e linguistici (frequenza, marcatezza, trasparenza, salienza percettiva, regolarità);
- ricadute didattiche della ricerca svolta sulle prime fasi di apprendimento di una L2 morfologicamente complessa (v. Convegno di Mulhouse del giugno 2014). Da approfondire.
- Su ciò attesi sviluppi futuri, sulla base di un'ampia mole di dati audio e videoregistrati e trascritti in VILLA, nel Progetto europeo SLAT (*Second Language Acquisition and Teaching*), che coinvolge più o meno la stessa rete di studiosi, compresi studiosi delle Università di Bergamo e Pavia. Es. studi di Starren et al. (2013) e Saturno (i.s.).

Ruolo degli indizi o *cues*

- Secondo il **Competition Model** o *CM* (MacWhinney 1987, Bates, MacWhinney 1989), proposto dapprima per L1, ma applicato anche a L2 (cfr. Gudmundson 2010 sul genere nell'italiano L2), l'apprendimento di categorie e funzioni linguistiche sarebbe basato sull'identificazione nell'input di **indizi (*cues*)** formali (e semantici), più o meno frequenti, univoci e affidabili, che rimandano a tali categorie e regole.
- Alcune caratteristiche significative di tali indizi sono la loro affidabilità (*reliability*), disponibilità (*availability*), validità (*validity*, compresa la *conflict validity*), e il peso (Bates/MacWhinney 1989).
- Studi sull'apprendimento di L1 (e L2) mostrano che indizi con alto grado di affidabilità e di validità sono acquisiti precocemente, sia in L1 che in L2.
- Sviluppo recente nel **Modello unificato dell'acquisizione linguistica** (MacWhinney 2008), applicabile a L1 e a L2 e di impianto più esplicitamente connessionista. Esso si basa sulle medesime nozioni del CM (*cue strength*, *cue reliability*, *cue availability*) e sull'idea di un apprendimento linguistico statistico-probabilistico basato su indizi, aggiungendo però nuove componenti e facendo appello alle mappe autoorganizzate o di Kohonen. I meccanismi per L1 sarebbero un sottoinsieme di quelli attivi in L2 (MacWhinney 2008: 342). Cfr. sull'italiano L2 Rosi (2009) e Gudmundson (2010).

Possibili applicazioni didattiche del CM

- Invito a **sfruttare nella didattica gli “indizi”** (o *cues*) delle varie categorie in L2 (specie morfologiche e morfosintattiche), e a confrontare esplicitamente in classe il possibile diverso peso che tali indizi hanno in L2 e L1.
- > Accanto a una didattica di tipo comunicativo può essere proficuo, sulla base di descrizioni grammaticali aggiornate e di considerazioni statistico-tipologiche, **focalizzare episodicamente l'attenzione del discente sugli indizi più univoci e validi delle categorie di L2**, promuovendone un apprendimento dapprima implicito, quindi fornendo una riflessione più esplicita che potrà rafforzare, pure indirettamente, l'acquisizione implicita delle categorie di L2 con quella esplicita.
- > Questione complessa della possibile **interfaccia fra apprendimento esplicito e implicito** (cfr. sintesi in N. Ellis 2005). N. Ellis sostiene una “interfaccia debole”. Paradis (2008) è contrario a un'interfaccia diretta, ma ritiene che meccanismi di tipo implicito operino a partire da enunciati prodotti in contesti di insegnamento/apprendimento esplicito (Chini 2012a: 131-133).

I *cues* nella didattica

Alcuni casi possibili (cfr. Chini 2012b: 65-66):

- la categoria di L2 non è presente in L1 (es. genere, assente in turco, presente nelle lingue romanze):
 - > il docente potrà aiutare a costruire la categoria di L2 a partire dai suoi indizi più affidabili e frequenti in L2;
- la categoria è presente sia in L2 che in L1, ma nelle due lingue si manifesta con *cues* di tipo diverso (ad es. morfologici in L2, lessicali in L1), oppure vi è una risoluzione di tipo diverso dei casi di conflitto fra indizi:
 - > il docente potrà aiutare il discente a cogliere nell'input in L2 tali indizi e la loro diversa tipologia, esponendo l'apprendente prioritariamente agli indizi più frequenti e univoci (“affidabili” e “validi”), poi pure a quelli meno univoci e a contesti conflittuali
- se la categoria di L2 è presente pure in L1 ed è affidata allo stesso tipo di indizi che in L2,
 - > non sarà inutile fare notare i *cues* di L2 e trattare al momento debito gli inevitabili casi in cui il riferimento a L1 con i suoi tipi di indizi potrebbe favorire errori in L2.

Focus on form e noticing

- **Attenzione** come costrutto psicolinguistico decisivo per ogni tipo di apprendimento:
“Attention, accomplished in part through negotiation, is one of the crucial mechanisms in this process” (Gass 1997: 132).
- **Noticing**, definito come un’esperienza individuale che consente una potenziale verbalizzazione (*availability for verbal report*; Schmid 1990).
- Per Schmidt (1995: 20) solo quanto l’apprendente nota nell’input diverrebbe *intake* utile per l’apprendimento:
“The “noticing hypothesis” states that what learners notice in input is what becomes intake for learning.” (Schmidt 1995: 20).
- > “noticing is the necessary and sufficient condition for converting input into intake” (Schmidt 1990: 130).
- “SLA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be.” (Schmidt 2001: 3–4).

Noticing e didattica di L2

- Il docente può promuovere diverse attività favorevoli al *noticing*: sequenze interazionali con negoziazione sulla forma o sul significato, diversi tipi di *feedback* del docente, in senso correttivo più o meno esplicito, riformulazioni corrette del docente di quanto espresso dal discente (*recast*), lavoro più o meno esplicito sulle forme di L2, in momenti con maggiore o minore focalizzazione metalinguistica, con o senza riflessione grammaticale.
- Schematizzando il nesso fra input, interazione e apprendimento, riprendiamo da Gass e Mackey (2006: 4) il relativo **Modello dell'interazione e dell'apprendimento:**
Interazione [con *feedback*-negoziazione-*recasts*] -> Attenzione -> *Noticing* -> Apprendimento
- Il ruolo della consapevolezza (o *awareness*) nell'acquisizione (collegata al *noticing*) e nella memorizzazione emerge in lavori empirici, a supporto parziale alle tesi di Schmidt (Robinson 1995, 2003; Leow 2000).
- Anche se il *noticing* e la consapevolezza non fossero strettamente necessari per l'acquisizione (ma solo per l'apprendimento consapevole), non si può negare che essi le forniscano un contributo importante, anche con effetto ritardato (Ellis 1997: 131).

Il modello di Ellis (1997)

Percorso:

INPUT → *noticing* → INTAKE → *comparing* →
[*integrating*] IMPLICIT KNOWLEDGE (IL) → OUTPUT

Fattori che influiscono su vari punti del percorso:

- La *form-focused instruction* e la *explicit knowledge* avrebbero un'azione sulla *implicit knowledge*.
- L'*implicit knowledge* inciderebbe a sua volta sul *comparing* e sul *noticing*
- La *explicit knowledge* potrebbe incidere sul *comparing* e sul *noticing* (relazione meno sicura).

Altri fattori cognitivi: attenzione e memoria

- **Attenzione:** Per N. Ellis (2005) l'attenzione è rilevante per l'apprendimento consapevole, mentre quello inconsapevole si fonderebbe su altri meccanismi non coscienti, di tipo connessionista.
Tuttavia processi consci e non, pur diversi, sarebbero dinamicamente correlati, giocando l'attenzione un ruolo pure nell'acquisizione subconscia.
- **Memoria** (Randall 2007): l'acquisizione di L2 comporta il passaggio da un'elaborazione della lingua controllata, condizionata dai limiti della memoria a breve termine, ad una automatica.
Le conoscenze, una volta automatizzate, verrebbero immagazzinate nella memoria a lungo termine e tale spostamento libererebbe la memoria a breve termine consentendole di applicarsi a compiti più complessi.
- **Nesso decisivo fra memoria e attenzione.** Perché un'informazione nuova venga appresa, passando nella memoria a lungo termine, è necessario che prima entri nell'ambito dell'attenzione focalizzata (per Schmid [1990] isomorfa al *noticing*) e nella memoria di lavoro.
- La capacità della **memoria di lavoro**, che condiziona estensione ed efficacia dell'attenzione focalizzata, sarebbe positivamente correlata al successo in L2, costituendo pertanto un indicatore significativo dell'**attitudine linguistica** (Robinson 2003: 653-663).

Didattica e attenzione alla forma

- Il docente può facilitare la memoria facendo leva sul sistema dell'attenzione:
 - con una riflessione esplicita su L2 e sulle sue strutture,
 - ricorrendo anche alla ripetizione, in modo da facilitare il passaggio dalla memoria di lavoro a quella a lungo termine.
- Conferma l'efficacia dell'attenzione alla forma nella didattica di L2 la meta-analisi di Norris e Ortega (2000), condotta su una cinquantina di studi sperimentali, relativi a metodi con *Focus on form* (FoF) e *focus on forms* (FoFs).

FoF è la (momentanea) focalizzazione dell'attenzione del discente sulla forma in contesti prevalentemente comunicativi;

FoFs: focalizzazione su forme linguistiche isolate.
- Da Norris e Ortega (2000) emerge la seguente scala di (decrescente) **efficacia acquisizionale**:

focus on form con riferimento esplicito alle regole grammaticali > *focus on forms* con riferimento esplicito alle regole grammaticali > *focus on form* senza riferimento esplicito alle regole grammaticali > *focus on forms* senza riferimento esplicito alle regole grammaticali (Norris, Ortega 2000).

Lavoro esplicito sulla forma linguistica in classe

- Il lavoro esplicito sulla forma linguistica e su regole grammaticali di L2 non contribuisce solo all'apprendimento esplicito, ma alla lunga anche a quello implicito, all'acquisizione di L2, soprattutto ricorrendo a tre modalità (N. Ellis 2011: 43-45):
 - 1) favorendo il *noticing* di tratti di L2, specie di quelli non salienti e non frequenti, plurifunzionali, su cui l'istruzione può focalizzare l'attenzione, spiegandoli, fornendo input che li contenga;
 - 2) incoraggiando il *noticing the gap*, cioè la constatazione della distanza e differenza fra le ipotesi su L2 dell'apprendente, la sua interlingua e il sistema d'arrivo;
 - 3) con la pratica guidata dell'*output* in L2, produttiva per l'acquisizione e l'automatizzazione di strutture di L2, oltre che per l'apprendimento esplicito.

Aspetti dell'elaborazione o *processing* dell'input in L2

- VanPatten fornisce alcuni principi che guiderebbero l'elaborazione o *processing* dell'input in L2 (VanPatten 1996, 2005):
 - primato del significato (quindi delle parole contenuto, delle unità lessicali su quelle grammaticali; di forme grammaticali non ridondanti sulle ridondanti)
 - principio "First Noun", per cui l'apprendente tende ad assegnare il ruolo di soggetto al primo nome/pronome presente nella frase udita.

Processing Instruction (PI)

- VanPatten propone un tipo di istruzione detta ***Processing Instruction*** (o PI; VanPatten 2004, 2005), focalizzata sulla forma, volta ad aiutare gli apprendenti nella loro elaborazione dell'input, mentre costruiscono nessi forma-significato, mediante tre modalità:
 - 1) fornire agli apprendenti informazioni su una forma o su una struttura linguistica di L2;
 - 2) informarli su una particolare strategia di *processing* che potrebbe influenzare negativamente la loro individuazione della forma o della struttura di L2 durante la comprensione;
 - 3) spingerli a elaborare la forma o struttura di L2 presentando loro un input strutturato in modo tale da scoraggiare la loro tendenza ad applicare strategie di *processing* "naturali", ma devianti, inducendoli invece ad adottare altre strategie di *processing* più adeguate.

Suggerimenti della PI-

Altre teorie attente al *processing*

La PI richiede al docente di identificare strategie di *processing* potenzialmente problematiche e devianti per una specifica L2, sulla base dei principi suddetti, e di ideare attività che distolgano da esse l'apprendente, secondo le seguenti **linee guida** (VanPatten 2005: 275; cfr VanPatten 2004 per un approfondimento):

- (Affronta) una cosa per volta
- Mantieni il focus sul significato
- Gli apprendenti devono lavorare sull'input
- L'input dovrebbe essere orale e scritto
- Passa dalla frase al discorso
- Tieni presenti le strategie di *processing* degli apprendenti.

Cenni alla Teoria della Processabilità (Pienemann 1998, 2005; Bettoni 2012)
Modello Dichiarativo-Procedurale di Ullman (2005), Modello di Paradis (2008) e
Modello Unificato di MacWhinney (2008).

Il ruolo del *feedback* del docente e il trattamento dell'errore

- Vari studi sperimentali si occupano dell'**efficacia** del *feedback* del docente. Già lo studio di Doughty e Varela (1998) su classi CLIL di inglese L2 mostra che le classi i cui docenti riformulano correggendo gli errori relativi a forme verbali al condizionale registrano significativi miglioramenti in tale ambito rispetto alle classi senza riformulazioni correttive.
Evitare sempre di correggere gli errori e focalizzare l'attenzione solo sulla comunicazione, come richiesto da approcci puramente comunicativi, non sembra favorire l'apprendimento.
- Le **modalità di correzione** (per es. per enunciati come *L'estate scorsa sono viaggiato molto*) possono essere varie, più o meno esplicite (cfr. Grassi 2010: 113):
 - A) la **sollecitazione**, più o meno chiara, a una correzione (*prompt*): **Come hai detto?**
 - B) la **riformulazione corretta** di quanto detto dal discente (*recast*), più o meno enfatizzata, piuttosto implicita: es. **[Ah] L'estate scorsa hai viaggiato molto.**
 - C) l'**informazione metalinguistica**, una modalità esplicita: es. **Devi usare un altro ausiliare con il verbo viaggiare.**

Feedback più o meno esplicito

Dal feedback (FB) più implicito al più esplicito (Lyster, Saito 2010):

■ Feedback con PROMPTS o sollecitazioni:

Richieste di chiarimento < Ripetizioni < Elicitazioni <
Indicazioni metalinguistiche < Indicazioni metalinguistiche +
ripetizioni/elicitazioni

FB IMPLICITO ←-----→ FB ESPLICITO

■ Feedback con RIFORMULAZIONI:

Riformulazioni corrette < correzioni esplicite

FB IMPLICITO ←-----→ FB ESPLICITO

Output ed errori

- **Ottica interna, dell'interlingua:** L'*output* dell'apprendente, compresi i suoi "errori" (Corder 1967) sono da leggere come finestre sull'interlingua, indizi su tale sistema e sulle regole che vi vigono.
 - > Tutto l'*output* del discente, non solo l'errore, è uno strumento utile per diagnosticare la competenza del discente e seguirne l'evoluzione, per collocare la sua interlingua in un preciso punto dell'iter acquisizionale, a uno specifico stadio delle sequenze acquisizionali evidenziate dalla ricerca e poi decidere su quali strutture puntare nella didattica successiva.
- Gli "errori" dei discenti possono essere pure letti in modo più estrinseco, dal punto di vista del sistema d'arrivo (**ottica esterna, normativa**):
 - essere classificati sulla base di vari parametri (es. livello linguistico toccato: fonetica, morfologia, sintassi);
 - strategie applicate (omissione, sostituzione, ecc.);
 - effetti comunicativi (causano o no difficoltà comunicative);
 - fonte (interferenza da L1, sovrestensione o generalizzazione; cfr. Dulay, Burt, Krashen 1982 [1985], cap. VII).

Trattamento degli “errori” -1

Gli errori possono essere discussi con i discenti, soprattutto se adolescenti o adulti, in specifici momenti didattici.

Tali interventi didattici possono essere utili in quanto favoriscono nell'apprendente il *noticing*, la consapevolezza su L2 e sulle proprie difficoltà.

Il docente potrà decidere di:

- - essere **selettivo** nelle correzioni, correggendo dapprima prioritariamente errori che causano difficoltà comunicative più che errori morfologici, anche per non scoraggiare la produzione e l'interazione in L2;
- - intervenire poco in lezioni a dominante comunicativa, senza però lasciarsi sfuggire occasioni di **negoziazione del significato** che si potranno presentare o occasionali momenti di *focus on form*.

Il docente dovrà tener conto di ciò che è imparabile e dunque insegnabile (e correggibile), a partire da sequenze acquisizionali e dalla *readiness* dell'apprendente (Pienemann, 1986), soffermandosi su tratti problematici e complessi sulla base delle teorie, linguistiche e psicolinguistiche, e dell'esperienza didattica (cf. Ellis 2006: 34; Pienemann 1998, 2005).

Trattamento degli errori - 2

- Il *feedback* correttivo sarà utile soprattutto con:
 - forme con ridotta salienza percettiva, scarsa trasparenza, codificazione complessa o variabile;
 - forme rare o irregolari (cfr. Grassi 2010: 120).

Meglio gestire un errore per volta, pure per non demotivare.

- > Se è vero che “sbagliando si impara”, la ricerca ha mostrato che si impara soprattutto se si viene corretti esplicitamente e quando si è pronti.

Conclusioni

- Il docente è invitato a offrire un input non solo abbondante (pure multimediale) e comprensibile, contenutisticamente interessante, motivante (Krashen 1985), ma anche interattivo e coinvolgente, stimolando il discente a intervenire e a produrre *output* (Ipotesi dell'interazione [Long 1996] e dell'*output* [Swain 1985]).
- E' opportuno incrementare il *noticing* per favorire non solo l'apprendimento consapevole, ma alla lunga pure l'acquisizione implicita. Come?
 - ricorrendo a mezzi che migliorano la salienza, prosodica e uditiva o visiva delle forme di L2 (con sottolineature, evidenziazioni foniche, paralinguistiche, o visive nello scritto: *input enhancement*; Sharwood-Smith 1993), a un livello implicito;
 - a un livello più esplicito, facendo leva sulla **consapevolezza** (*awareness*; Leow 2000; Robinson *et al.* 2012), tematizzando regole di L2, specie se complesse (tenendo conto dell'età e dello sviluppo cognitivo dei discenti, oltre che della loro L1), sia in modo episodico, in occasione di errori e problemi comunicativi, sia in modo sistematico, tenendo conto di un sillabo orientato in senso acquisizionale;
 - rivalutare il ruolo giocato da momenti didattici focalizzati sulla forma, stimolando la sua attenzione incidentale verso le forme linguistiche di L2 in momenti a dominanza comunicativa (*focus on form*), ma anche proponendo attività con focalizzazione esclusiva sulle forme (*focus on forms*), soprattutto per strutture di L2 marcate o ridondanti.

In sintesi, è opportuno fra l'altro

- organizzare la didattica in modo comunicativamente interessante, fornendo un **input coinvolgente, ricco, comprensibile, anche interazionale**, per es. ricorrendo a compiti interazionali di vario genere (cfr. metodologia *task-based*; Ellis 2003);
- tenere conto delle **sequenze acquisizionali** della L2 in questione e dell'“insegnabilità” delle strutture di L2 sulla base di tali sequenze;
- fare leva sul **noticing**, aumentando la salienza di tratti di L2 facilmente ignorati in contesti puramente comunicativi, di tratti complessi o marcati, e offrendo molto input che li contenga, lavorando sugli indizi o *cues* delle categorie di L2;
- non trascurare il ruolo della **consapevolezza** nell'apprendimento (e nell'acquisizione e memorizzazione) di L2, per es. proponendo pure attività di tipo metalinguistico, commisurate all'età, e correzioni, possibilmente anche esplicite, dell'*output* del discente, tenendo conto anche della L1 del discente e delle ipotesi su L2 che da essa possono essere favorite;
- fornire **istruzioni sull'elaborazione o processing dell'input** in L2;
- incentivare la produzione o **output in L2** pure come *pushed output*, per stimolare l'acquisizione e l'automatizzazione di conoscenze grammaticali esplicite e implicite (Ellis 1997: 115). Cfr. anche Chini (2011).

Qualche riferimento bibliografico -1

- Andorno C. (2006), “Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica”, in Bosc F., Marengo C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher, 86-111.
- Banfi E., Bernini G. (2003), “Il verbo”, in Giacalone Ramat (a cura di), 70-115.
- Bates E./MacWhinney B. 1987. “Competition, variation and language learning”, in B. MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Erlbaum, Hillsdale, 157-193.
- Bates E./MacWhinney B. 1989. “Functionalism and the Competition Model”, in B. MacWhinney/E. Bates (eds.), *The cross-linguistic study of sentence processing*, CUP, Cambridge, 3-73.
- Bernini G. (2005), “La seconda volta. La ricostituzione di categorie linguistiche nell’acquisizione di L2”, in Costamagna L., Giannini S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*, Roma, Il Calamo, 121-150.
- Bettoni C. (2008), “Quando e come insegnare grammatica”, in Grassi R. et al. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acq. alla classe di it. L2*, Guerra, Perugia, 55-68.
- Bettoni C. (2010), “Come gestire l’errore grammaticale”, in Grassi, Piantoni, Ghezzi (a c. di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, 163-182.
- Chini M. (2011), “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue* 3/2, 1-22 (rivista on line).
- Chini M. (2012a), “Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali sull’italiano L2”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. XLIV, n. 1, 69-91.
- Chini M. (2012b), “Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*. Roma, Bulzoni, 123-140.
- Doughty C.J., Long M.H. (eds.) (2003), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.

Qualche riferimento bibliografico - 2

- Doughty C.J., Williams J. (eds.) (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis N.C. (2001), "Memory for language", in Robinson P. (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 33-68.
- Ellis N.C. (2002), Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 2, 143-188.
- Ellis N.C. (2003), "Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure", in Doughty C., Long M. (eds.), 63-103.
- Ellis N.C. (2005), "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 305-352.
- Ellis N. (2011), "Implicit and explicit SLA and their interface", in Sanz C., Leow R.P. (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*, Washington DC, Georgetown University Press, 35-47.
- Ellis R. (1994, 2008²), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R. (1997), *SLA research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Gass S. M. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Ass.
- Norris J., Ortega L. (2000), "Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis", in *Language Learning*, 509, 417-528

Qualche riferimento bibliografico - 3

- Pavesi M. (1986), "Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context", in *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-53.
- Paradis M. (2008), *Declarative and procedural determinants of second languages*, Amsterdam, Benjamins.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 307-326.
- Piske Th., Young-Scholten M. (eds.) (2009), *Input matters in SLA*, Bristol, Multilingual Matters.
- Randall M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Acquisition*, Benjamins, Amsterdam.
- Rast R. (2008), *Foreign language input: initial processing*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Rastelli S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Robinson P. (ed.) (2001), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schmidt R. W. (1990), "The Role of Consciousness in Second Language Learning", in *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.
- VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah NJ, Erlbaum.
- VanPatten B., Williams J. (eds.) (2007), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*, London: Routledge.



Grazie molte
dell'attenzione!

marina.chini@unipv.it



Appendice: alcuni dati di contesto

*Alcuni dati sulla presenza di
alunni di cittadinanza non
italiana nella scuola italiana*

Alunni di origine straniera nella scuola italiana

- Nell'a.s. 2011/2012 alunni con cittadinanza non it. sono **755.939**, l'**8.4%**, con un aumento del 6.4% rispetto all'a.s. precedente;
- tale presenza tocca praticamente tutto il Paese, in misura diversa;
- forte incremento delle seconde generazioni (44%), spec. nella scuola dell'infanzia (80% degli alunni stranieri) e nella primaria (54%); nella secondaria di I grado (28%), nella secondaria di II grado (10%);
- alcune cittadinanze molto rappresentate nella scuola: romena (141.050, 18.7% degli alunni stranieri), poi albanese (ca. 102.719, 13.6%) e marocchina (95.912, 12.7%); la quarta cittadinanza è quella cinese (34.080, 4.5%). Le altre cittadinanze fra le prime 10 coprono solo il 2-3% del totale (cfr. Tabella 4). 200 Paesi d'origine;
- il problema del ritardo scolastico: maggiore percentuale di ripetenti stranieri rispetto agli italiani (39.5% vs. 10.7%).

Cfr. MIUR/Servizio Statistico, 2012, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. A.s. 2011/12*, ottobre 2012, on line.

Alunni immigrati nelle scuole italiane e lombarde (a.s. 2011-2012)

- Alunni con cittad. non italiana nell'a.s. 2011-2012: **755.939 = 8.4%**.
- 35.5% del totale in scuole primarie;
- 20.7 % in materne, 22.0% in sec. I grado, 21.8% in sec. di II grado.
- Forte crescita alle superiori negli ultimi 10 anni:
14% in 2001-02 -> 21.6% in 2010-2011.
- Nati in Italia: **42%** degli alunni stranieri nel 2010-11, con una punta del 78.3% nelle scuole dell'infanzia.
44.2% nel 2011/12: 334.284; 51% in Lombardia e Veneto.
- Provincia di Pavia: nel 2011-12 **9.418** alunni con cittadinanza non italiana = **13.6%**.
- Cfr. ca. 70.000 di Milano (12.8%).

Primi Paesi d'origine di alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2011-2012

Principali Stati di origine	n. alunni	%
Romania	141.050	18.7
Albania	102.719	13.6
Marocco	95.912	12.7
Cina Repubblica Popolare	34.080	4.5
Moldavia	23.103	3.1
India	21.994	2.9
Filippine	21.281	2.8
Ecuador	19.473	2.6
Tunisia	18.674	2.5
Ucraina	18.374	2.4
Perù	18.011	2.4
Macedonia, ex. Rep. Jugoslava di	17.333	2.3
Pakistan	15.572	2.1