

## 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,<sup>1</sup> 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'interlingua<sup>2</sup> dell'apprendente per grado

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

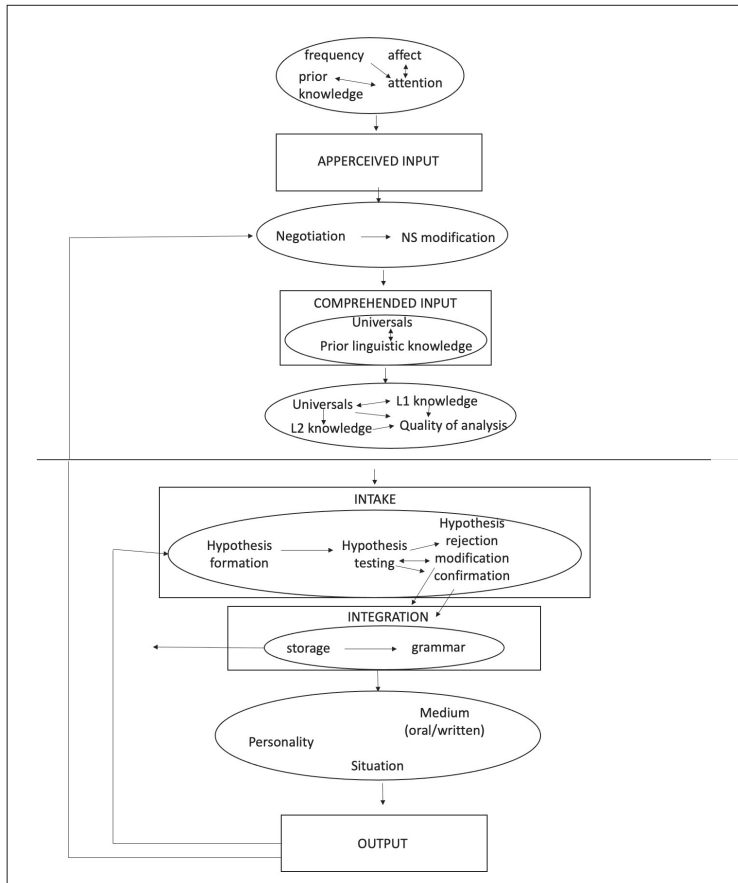
Fra i processi cognitivi in gioco tra la ricezione dell'input e l'acquisizione assumono un ruolo centrale il *noticing* e la produzione di output da parte dell'apprendente. La partecipazione dell'output ai processi di apprendimento linguistico è stata messa in evidenza da Merrill Swain nella sua Ipotesi 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 riassumere 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,

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).<sup>3</sup>

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;

<sup>3</sup> 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: ristru-?  
 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 esplicativa 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 pragmatici 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 elicitare 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 apprendimento<sup>4</sup> (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

<sup>4</sup> 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 aidate 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.<sup>5</sup> 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

<sup>5</sup> 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 Glottodidattica<sup>6</sup> 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»<sup>7</sup> 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

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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 quotidiana<sup>8</sup> 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*<sup>9</sup> (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

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

<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

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 pedagogista 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.<sup>11</sup> 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

<sup>10</sup> Anche se iniziavano a circolare delle grammatiche descrittive dei volgari, come *La Grammatichetta* (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.

<sup>11</sup> 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 didattica l'idea di correttezza formale, da raggiungere tramite la traduzione e l'imitazione di un modello (Balboni 2015, 20).<sup>12</sup> 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

<sup>12</sup> 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,<sup>13</sup> 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 pragmalinguistica vista poco sopra, rendendo completo il quadro epistemologico e operativo del *Communicative Approach*,<sup>14</sup> 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)<sup>15</sup> 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 avvicendate 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

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup> 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)<sup>17</sup> 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;

<sup>16</sup> Per approfondimenti cf. Lyster 2007; Spada 1997; 2013; Long 1989.

<sup>17</sup> 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,<sup>18</sup> dall'insegnamento esplicito.

<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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

<sup>19</sup> Numerose ricerche hanno dimostrato che l'apprendimento degli articoli è un'esperienza molto frustrante per gli allievi (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 sovrageeneralizzazione 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 underling 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.

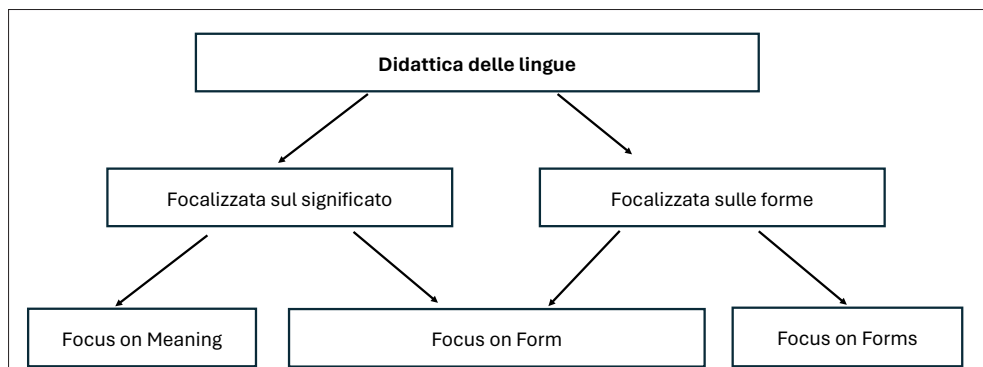
Secondo Long, il *Focus on Form* è in opposizione alle due opzioni pedagogiche viste poco sopra, ovvero il *Focus on Meaning* (FonM) e il *Focus on Forms*.

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.<sup>20</sup> 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).

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



**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.