

4 Focalizzare la forma oggi: sfide e risorse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Le sfide della focalizzazione sulla forma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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