

Elena Nuzzo, Roberta Grassi

# **INPUT, OUTPUT E INTERAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE**





---

# Indice

<b>Introduzione</b>	9
<b>1. Imparare senza studiare, studiare senza imparare</b>	13
1.1 Apprendimento spontaneo e apprendimento guidato . . . . .	13
1.2 Percorsi e modalità di sviluppo dell'interlingua . . . . .	15
1.2.1 <i>Fenomeni e tappe comuni</i> . . . . .	16
1.2.2 <i>Elementi di variabilità interindividuale</i> . . . . .	21
1.3 L'apprendimento guidato . . . . .	26
1.3.1 <i>Vincoli di insegnabilità</i> . . . . .	27
1.3.2 <i>Vantaggi dell'insegnamento</i> . . . . .	27
1.3.3 <i>Tipi di apprendimento e tipi di conoscenza</i> . . . . .	29
1.4 Insegnare: come e cosa? . . . . .	34
1.4.1 <i>Quale funziona meglio?</i> . . . . .	36
1.4.2 <i>Che cosa insegnare e quando: il sillabo</i> . . . . .	36
1.5 Il sillabo nella storia della glottodidattica . . . . .	38
<b>2. L'intervento sull'input</b>	43
2.1 Definizioni e ruoli dell'input nell'acquisizione di L2 . . . . .	43
2.2 Input per la comprensione vs. input per l'acquisizione . . . . .	49
2.3 Modifiche per la comprensibilità . . . . .	53
2.3.1 <i>Componenti della comprensione e graduazione dell'input</i> . . . . .	53
2.3.2 <i>Facilitazione della comprensione: la didattica dell'ascolto e della lettura</i>	56
2.3.3 <i>Input per la comprensione nel parlato: i registri semplificati</i> . . . . .	58
2.3.4 <i>Input per la comprensione nello scritto: le riscritture a difficoltà controllata</i> . . . . .	60
2.4 L'input nell'interazione . . . . .	67
2.5 Modifiche per l'acquisizione . . . . .	70
2.5.1 <i>Potenziamento e strutturazione dell'input</i> . . . . .	73
2.6 La questione dell'intensità d'esposizione . . . . .	80
2.7 L'input nella storia della glottodidattica . . . . .	83

<b>3.</b>	<b>L'intervento sull'output</b>	<b>93</b>
3.1	Il ruolo dell'output nell'acquisizione della L2 . . . . .	93
3.2	La prospettiva del <i>focus on forms</i> . . . . .	99
3.2.1	<i>La sequenza PPP</i> . . . . .	100
3.2.2	<i>Aspetti problematici del FonFs</i> . . . . .	104
3.3	La prospettiva del <i>focus on meaning</i> . . . . .	106
3.3.1	<i>L'insegnamento linguistico esclusivamente comunicativo</i> . . . . .	107
3.3.2	<i>I contesti di immersione</i> . . . . .	108
3.3.3	<i>Aspetti problematici del FonM</i> . . . . .	109
3.4	La prospettiva del <i>focus on form</i> . . . . .	110
3.4.1	<i>Partire dal compito</i> . . . . .	111
3.4.2	<i>Prima e dopo il task</i> . . . . .	114
3.4.3	<i>Aspetti problematici del FonF</i> . . . . .	118
3.5	L'output nella storia della glottodidattica . . . . .	119
<b>4.</b>	<b>Il trattamento dell'errore</b>	<b>123</b>
4.1	Apprendenti e insegnanti nell'ambiente linguistico . . . . .	123
4.2	Il "terzo turno" del parlato didattico . . . . .	125
4.3	Il trattamento dell'errore: tra correzione e feedback . . . . .	130
4.3.1	<i>Che cosa correggere: errore, norma e forme target</i> . . . . .	131
4.3.2	<i>Perché correggere: i motivi e gli obiettivi</i> . . . . .	135
4.3.3	<i>Quando correggere: affettività e informatività</i> . . . . .	136
4.3.4	<i>Come correggere: principali tipi di feedback, ancoraggi teorici ed esiti della ricerca</i> . . . . .	138
4.4	La correzione nello scritto . . . . .	146
4.5	La correzione tra pari . . . . .	154
4.6	La correzione nella storia della glottodidattica . . . . .	158

## **Bibliografia**

## Attribuzioni

Il volume è stato concepito unitariamente dalle due autrici.

Nella stesura Elena Nuzzo ha scritto i capitoli 1 e 3, Roberta Grassi ha scritto i capitoli 2 e 4.



---

# Introduzione

Questo volume nasce con l'intento di approfondire il rapporto tra l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue seconde: un rapporto meno lineare di quanto comunemente si pensi. Per imparare una lingua diversa da quella materna, infatti, non è necessario studiarla: da sempre gli esseri umani si spostano, entrano in contatto con codici linguistici differenti da quello che hanno acquisito dalla nascita e imparano a usarli per comunicare. È anche vero, però, che l'apprendimento di una lingua seconda, almeno in età adulta, risulta agevolato dall'intervento didattico, che può velocizzare il processo e far raggiungere livelli di competenza superiori rispetto a quelli ottenuti mediante l'acquisizione spontanea.

Per contro, molti ragazzi escono dalla scuola senza essere in grado di usare le lingue straniere che hanno studiato per anni; eppure, tanti tra i giovani che si avvicinano alla professione dell'insegnamento, ma anche tra gli insegnanti d'esperienza, sono fermamente convinti che lo studio formale, organizzato, basato sulla spiegazione delle regole e svolto all'interno di una struttura educativa porti inevitabilmente a padroneggiare la lingua straniera oggetto di tali sforzi. Insomma, studio e apprendimento delle lingue straniere vengono per lo più percepiti come due fenomeni sovrapponibili, coincidenti. La realtà, tuttavia, presenta un quadro più complesso: l'insegnamento non è una condizione necessaria né sufficiente perché una lingua seconda venga imparata; può però rivelarsi uno strumento prezioso per facilitare il percorso di apprendimento. Sviluppare questa consapevolezza rappresenta a nostro parere un primo passo importante per avvicinarsi con uno sguardo maturo ai temi che rientrano nell'area della Didattica delle lingue.

Partendo da questa premessa, il volume indaga gli spazi di manovra a disposizione dell'insegnante per guidare, ottimizzandolo, il processo spontaneo di acquisizione linguistica dei propri studenti, mettendo in luce anche i limiti dell'insegnamento, ovvero i meccanismi naturali di cui l'intervento

didattico deve tenere conto se non vuole risultare inutile o addirittura controproducente. Proprio il lavoro di “guida” svolto dall’insegnante ci sembra l’immagine che rende al meglio il ruolo di chi accompagna e sostiene il percorso naturale di apprendimento della lingua. L’idea di scindere il concetto di “insegnare”, trasformandolo in “guidare l’apprendimento”, coglie a nostro parere la moderna centralità da dare all’apprendente e ai suoi processi cognitivi, in ascolto dei quali l’insegnante e l’insegnamento devono porsi. Questo ci pare debba essere il punto di vista tanto del glottodidatta quanto dell’insegnante: pur riconoscendo che l’insegnabilità dipende dall’apprendibilità e non viceversa, entrambi dovrebbero operare presupponendo che l’insegnamento abbia un ruolo e un peso da giocare nell’accompagnare - anzi, come detto, guidare per favorire - i percorsi di apprendimento nel contesto didattico.

Non intendiamo proporre qui una disamina di modelli operativi o una rassegna di tecniche, ma uno sguardo che renda il lettore criticamente consapevole di tre importanti aree di manovra nel lavoro di “guida all’apprendimento” svolto dall’insegnante. Le aree messe al centro di questo volume, presentate e discusse alla luce dei risultati ottenuti dalle ricerche condotte negli ultimi decenni, sono la manipolazione dell’input fornito agli studenti, l’intervento sull’output prodotto dai discenti, e il trattamento degli errori.

Il primo capitolo del libro (di E. Nuzzo) sostanzia le basi dell’argomentazione di fondo dell’intero volume, ovvero, i limiti e i vincoli entro i quali può legittimamente e proficuamente muoversi l’intervento didattico per ottimizzare l’apprendimento di una lingua seconda. Pertanto, dopo aver introdotto il tema della differenza tra acquisizione e apprendimento e illustrato brevemente i principi essenziali alla base dello sviluppo naturale dell’interlingua, si presentano e discutono i vantaggi che la ricerca ha riconosciuto all’insegnamento, soprattutto in termini di maggiore rapidità, maggiore accuratezza, minore rischio di stabilizzazione e sviluppo più equilibrato di tutte le abilità, senza trascurare quelli legati alla sfera affettivo-emozionale. L’opposizione acquisizione/apprendimento viene poi approfondita dal punto di vista dei diversi tipi di conoscenze che si possono sviluppare in relazione alla L2 e, conseguentemente, dei modi di selezionare e sequenziare gli obiettivi didattici, ossia di definire il sillabo. Quest’ultimo argomento offre lo spunto per una breve sezione di taglio storico, nella quale si accenna a come tali questioni siano state affrontate e risolte da diverse prospettive metodologiche.

Nei capitoli successivi vengono poi presi in esame singolarmente i tre aspetti che abbiamo selezionato come “leve” per l’ottimizzazione dell’apprendimento in contesto guidato, ovvero, rispettivamente, l’input proposto allo studente, la produzione a lui richiesta, e i riscontri a questa forniti.

Sebbene il concetto di input sia imprescindibile per l’acquisizione di L2, il lungo dominio dell’ipotesi della “povertà dello stimolo” nell’acquisizione della



prima lingua ha portato a un prevalente disinteresse verso lo studio analitico dei dati linguistici primari da parte della ricerca di stampo cognitivista. Non così però in glottodidattica, dove la possibilità di controllare e manipolare l'input è cruciale (sia nella selezione da materiali autentici che in predisposizioni *ad hoc*). Nel secondo capitolo (di R. Grassi), dunque, inquadra la nozione di input in ottica glottodidattica, si tratta delle due principali forme in cui la manipolazione del materiale linguistico si concretizza, ovvero rispettivamente le modifiche in direzione della maggiore comprensibilità vs. le modifiche per l'elaborazione e l'acquisizione. Le prime coinvolgono la tematica dei registri semplificati e della "semplificazione" testuale, con applicazioni nella didattica e facilitazione della lettura e dell'ascolto, mentre le seconde richiedono l'introduzione dei concetti di *noticing* e input potenziato. Quest'ultimo è visto prima in generale e poi in alcune sue specifiche realizzazioni, come ad esempio la cosiddetta "inondazione" dell'input, il potenziamento testuale, o l'input strutturato. Il capitolo affronta anche le peculiarità dell'input interazionale e alcuni problemi aperti legati all'ottimizzazione dell'intensità d'esposizione all'input. Conclude anche questo secondo capitolo una parte di taglio storico-critico, che attraverso alcuni rimandi emblematici mostra visioni contrastanti dell'input in diverse stagioni metodologiche.

La ricerca riconosce che, oltre all'esposizione all'input, anche la produzione di output è cruciale per lo sviluppo della L2. Nel terzo capitolo (di E. Nuzzo) vengono quindi innanzitutto presentate le ragioni della centralità dell'output nel processo di acquisizione, a partire da ciò che gli studiosi, anche da prospettive teoriche diverse, hanno messo a fuoco: l'importanza della produzione di output, per esempio, per mettere in pratica le conoscenze linguistiche acquisite (eventualmente trasformandole da esplicite a implicite), o per "forzare" la propria competenza linguistica sostituendo un'elaborazione sintattica a una semantica, o, ancora, per mettere alla prova le proprie ipotesi sul funzionamento della L2. Si mostra poi quali siano gli strumenti a disposizione dell'insegnante per "manipolare" l'output, ossia quali tipi di attività e interventi didattici concorrano a stimolare la produzione in classe, in quale misura e con quali limiti. Si pone l'accento in particolare su due obiettivi diversi nell'orientare la produzione, corrispondenti alle due prospettive didattiche note in letteratura rispettivamente come *focus on forms* e *focus on form*: 1) far reimpiegare e mettere in pratica, con gradi variabili di "controllo", strutture linguistiche precedentemente presentate sulla base di un sillabo esterno, e 2) far utilizzare le risorse linguistiche a disposizione degli apprendenti per far "emergere" il sillabo interno e quindi procedere alla focalizzazione sulle strutture linguistiche impiegate. Anche questo terzo capitolo si chiude con qualche cenno storico al ruolo dell'output secondo diversi approcci metodologici.

Nella scelta del tema conclusivo del volume si palesa la matrice interazionista del lavoro: pur non limitandosi a trattare gli strumenti didattici dell'oralità, esso rivela infatti la nostra convinzione che, in fondo, sia nella modulazione e nella gestione dell'interazione in classe che risiedono le principali armi a disposizione dell'insegnante per lo sviluppo dell'apprendimento nei suoi studenti.

L'ultimo capitolo (di R. Grassi) affronta quindi metonimicamente il feedback come parte distintiva dell'interazione del contesto didattico, che come è noto si struttura su tre turni (e non su due come l'interazione extradidattica): domanda (input), risposta (output), e riscontro (feedback). Dopo una introduzione terminologica e concettuale, nel capitolo vengono discussi temi legati all'opportunità o meno di correggere - per quali ragioni e con quali finalità - ma anche al quanto, quando e come riparare l'errore. Acclarando, con i distinguo necessari, che la ricerca oggi ha dimostrato la superiorità della correzione sulla sua assenza, si affronta il tema prima nel parlato e poi nello scritto, con riflessioni sulle principali tipologie di feedback, con la loro rilevanza teorica e dimostrata efficacia relativa. Segue un approfondimento sul tema, solo recentemente investigato, delle particolarità e degli effetti della correzione tra pari. Completa anche questo capitolo uno sguardo critico alla correzione nella storia della glottodidattica, condotto attraverso alcuni selezionati richiami di particolare rilevanza.

Nel procedere del discorso lungo i diversi capitoli si è cercato primariamente di dare un resoconto chiaro e affidabile dello stato dell'arte sui diversi temi affrontati, pur senza tacere le questioni aperte e i dibattiti in atto, e fornendo al lettore, accanto a un quadro attuale, anche una sintesi in chiave diacronica dei principali punti di svolta nell'evolversi delle posizioni teoriche e metodologiche relativamente alle questioni al centro dei singoli capitoli. Lo sviluppo metodologico della Didattica delle lingue non è invece in questo volume introdotto di per se stesso, bensì presupposto e richiamato ove funzionale alla trattazione delle tematiche affrontate.

Per come è concepito, il volume si rivolge a insegnanti in servizio e in formazione, nonché a studenti e appassionati di lingue straniere. La sua fruizione è compatibile con la frequenza di corsi universitari o post-laurea di Didattica delle lingue o Glottodidattica, ma anche funzionale all'approfondimento autonomo per motivi di studio individuale, di aggiornamento professionale o di interesse personale.

Elena Nuzzo, Roberta Grassi

---

# 1. Imparare senza studiare, studiare senza imparare

40 years of instructed SLA (ISLA) research and classroom studies have demonstrated that teachers cannot teach whatever they want, whenever they want, if language learning is their goal. (Long, 2016: 9)

## 1.1 Apprendimento spontaneo e apprendimento guidato

Per imparare una lingua diversa da quella materna, cioè una lingua seconda (o L2), non è necessario frequentare un corso o studiare un manuale: la L2 si può imparare in modo spontaneo e naturale, semplicemente usandola. È quanto accade quotidianamente a tutte quelle persone che lasciano il Paese di origine e si ‘immergono’ nella lingua (e cultura) del Paese ospitante senza avere il tempo e/o le risorse per accedere a una specifica istruzione linguistica (Long, 2015: 4). In Italia, per esempio, incontriamo spesso lavoratori immigrati che si esprimono efficacemente in italiano con colleghi e conoscenti, senza avere mai studiato la nostra lingua. Alcuni addirittura parlano il dialetto della regione in cui risiedono, e di certo non l’hanno imparato frequentando un corso. Viceversa, chi studia a scuola una lingua straniera<sup>1</sup> non è sempre in grado di usarla in situazioni comunicative reali. Sono molti i ra-

---

1. Generalmente s’intende per lingua seconda (o L2) qualsiasi lingua venga appresa in un momento successivo rispetto a quella materna (o L1). Si è poi soliti distinguere tra L2 e LS (lingua straniera): la prima viene appresa in un contesto nel quale si parla comunemente, mentre la seconda viene appresa in un contesto nel quale si usa abitualmente la L1 dell’apprendente. In questo primo capitolo non applicheremo la distinzione terminologica tra L2 e LS, e pertanto useremo alternativamente i termini L2, lingua seconda, lingua straniera per indicare una lingua diversa da quella materna, indipendentemente dal contesto di apprendimento.

gazzi italiani che, pur avendo alle spalle un cospicuo numero di ore di lingua straniera nel loro percorso scolastico, si trovano in grande difficoltà nel momento in cui devono concretamente utilizzare la lingua studiata.

Dunque, ci sono persone che imparano le lingue senza studiarle e persone che le studiano senza impararle: perché? Per capirlo occorre partire da due assunti ormai condivisi da chi si occupa di ricerca scientifica sulla didattica delle lingue, ma non altrettanto noti a tutti coloro che insegnano, o che studiano, le lingue straniere: 1) l'acquisizione di una lingua seconda è un processo naturale, che si verifica anche in assenza di insegnamento, specialmente in contesti di immersione linguistica; 2) i meccanismi coinvolti nell'acquisizione spontanea sono verosimilmente all'opera anche quando ci troviamo in una classe scolastica. Come ricorda Pallotti (1998: 2),

nonostante esistano importanti differenze tra i due tipi [spontaneo e guidato] di apprendimento, entrambi si basano fondamentalmente su processi comuni. La scuola è un contesto di uso della lingua con caratteristiche particolari, ma gli apprendenti, più o meno guidati, sono tutti esseri umani con caratteristiche comuni.

La più importante conseguenza di ciò, o almeno quella che a noi interessa maggiormente in questa sede, è che l'insegnamento della L2, se non tiene conto dei processi naturali che regolano l'acquisizione, può risultare poco efficace. Insomma, sapere come si imparano spontaneamente le lingue seconde costituisce un punto di partenza irrinunciabile se si desidera capire come agisce l'intervento "artificiale" dell'insegnamento per ottenere un risultato analogo, ossia la capacità di usare una L2 per i propri scopi comunicativi, e addirittura per potenziare e ottimizzare tale risultato. Del resto - se la metafora non è troppo audace -, sarebbe impensabile che ci si occupasse di farmaci e cure mediche senza sapere come funziona il sistema immunitario umano. Ecco perché, prima di concentrarci sull'insegnamento delle lingue seconde, che costituisce l'oggetto d'interesse principale del volume, desideriamo dedicare qualche pagina al fenomeno dell'acquisizione spontanea.

Ancora prima, però, riteniamo utile una breve precisazione. Nei paragrafi che seguono ci occuperemo prevalentemente, se non esclusivamente, di apprendimento di aspetti grammaticali della L2, soprattutto perché è su questo che si è concentrata gran parte della ricerca scientifica nell'ambito dell'acquisizione delle lingue seconde. Siamo tuttavia consapevoli che imparare una lingua comporta anche molto altro, e che l'apprendimento linguistico può essere utilmente osservato e analizzato da prospettive differenti, come per esempio quella dello sviluppo delle diverse abilità ricettive e produttive, della competenza pragmatico-comunicativa o delle strategie di apprendimento. È d'altra parte vero che la conoscenza grammaticale, intesa qui come capacità

d'uso delle strutture della lingua e non necessariamente come consapevolezza metalinguistica (cfr. oltre, § 1.3.3, su questa distinzione), rimane uno degli aspetti su cui si focalizza buona parte dell'attenzione degli insegnanti – e, di riflesso, dei discenti –, oltre a costituire intuitivamente, nella percezione comune, il cuore stesso della conoscenza di una lingua.

Come avviene, dunque, il processo naturale di acquisizione della lingua seconda? A questa domanda stanno provando a rispondere ormai da diversi decenni gli studiosi di linguistica acquisizionale (una panoramica sulla storia e sugli obiettivi della disciplina è proposta da Chini, 2005) o *Second Language Acquisition* nella terminologia anglosassone diffusa in ambito internazionale. Nel prossimo paragrafo sintetizzeremo i principali risultati cui sono pervenuti. Si tratterà naturalmente di una sintesi molto sommaria e parziale, dal momento che i risultati della ricerca in questo settore della linguistica applicata sono ormai talmente sostanziosi da essere raccolti in volumi di dimensioni ragguardevoli (per esempio, Doughty, Long, 2003; R. Ellis 2008; Gass, Selinker, 2008). Procederemo dunque per punti chiave, soffermandoci in particolare su quegli aspetti del processo naturale di sviluppo della L2 che risultano particolarmente rilevanti nel momento in cui si desidera intervenire mediante l'insegnamento.

## 1.2 Percorsi e modalità di sviluppo dell'interlingua

Chiamiamo interlingua il sistema linguistico utilizzato da qualsiasi apprendente di una qualsiasi lingua seconda. Questa fortunata etichetta, proposta più di quattro decenni fa da Selinker (1972) e ormai comunemente adottata nel lessico acquisizionale e glottodidattico (si veda il volume dedicato ai quarant'anni di *interlanguage* da Han, Tarone, 2014), riassume efficacemente le due caratteristiche fondamentali del costrutto cui si riferisce: la sistematicità, tipica di tutte le lingue, e la transitorietà. L'interlingua, infatti, è un sistema dotato di regole come le lingue naturali, ma è fortemente instabile, perché è in continua evoluzione. La nozione di interlingua cerca insomma di:

dare conto del fatto che le produzioni di un apprendente non costituiscono un'accozzaglia di frasi più o meno devianti, più o meno costellate di errori, ma un sistema governato da regole ben precise, anche se tali regole corrispondono solo in parte alla lingua d'arrivo (Palotti, 1998: 21).

Vi sono caratteristiche comuni a tutte le interlingue e tratti che invece sono peculiari di alcune popolazioni di apprendenti, o addirittura di ciascun

individuo. Ciò dipende dal fatto che allo sviluppo dell'interlingua contribuiscono da un lato meccanismi neurolinguistici e strategie cognitive uguali per tutti gli esseri umani, e dall'altro fattori contestuali che variano secondo le esperienze personali. Ne consegue che tutti gli apprendenti percorrono determinate tappe per acquisire la lingua seconda, ma lo fanno con tempi e risultati anche molto diversificati.

### 1.2.1 Fenomeni e tappe comuni

Un fenomeno che accomuna tutte le interlingue nelle fasi iniziali, anche se in misura diversa da un individuo all'altro, è il silenzio. All'inizio del percorso acquisizionale, l'apprendente tende a non produrre lingua, anche perché non sarebbe in grado di farlo. Il suo compito, in questa fase, è soprattutto quello di raccogliere dati e informazioni sulla lingua che deve imparare, di cominciare a capire quali sono i meccanismi che la regolano. Come fosse un detective, l'apprendente cerca di ottenere il maggior numero possibile di indizi per svelare il mistero della lingua obiettivo, e per farlo si serve dell'input (cfr. capitolo 2), ossia di tutti i campioni di L2 - in forma orale o scritta - che ha a disposizione: conversazioni tra parlanti nativi, programmi televisivi e radiofonici, annunci ferroviari, cartelloni e volantini pubblicitari, giornali, libri ecc. Il lavoro di indagine e ricostruzione del sistema linguistico è lungo e complesso. Occorre segmentare la catena fonica (dove cominciano e dove finiscono le parole nel flusso continuo del parlato?) e associare forme e funzioni, ossia attribuire significati alle parole, alle loro variazioni morfologiche e alle loro combinazioni.

Naturalmente, il nostro detective non rimane in silenzio fino al termine del lavoro, ma comincia a formulare ipotesi e a sottoporle a verifica, avventurandosi in qualche tentativo di produzione in L2. In questa fase, l'interlingua è costituita in buona misura da lessemi, cioè elementi privi di flessione e non assegnabili ad alcuna classe morfologica (Bettoni, 2001: 56), e da formule fisse. Le formule sono espressioni che vengono apprese come pezzi interi non analizzati, sebbene nella lingua d'arrivo siano costituite da più componenti. Anche i parlanti nativi utilizzano sequenze formulari, come per esempio *non lo so* o *mi scusi*, ma, a differenza degli apprendenti, sono generalmente in grado di analizzarle nei loro elementi costitutivi (con alcune eccezioni: si pensi a grafie errate come *\*daccordo* [d'accordo] o *\*apposto* [a posto], piuttosto comuni in varietà semicolte dell'italiano, che rivelano come agli scriventi non risulti trasparente la natura formulare delle espressioni).

Accanto alle formule, nell'interlingua di queste fasi iniziali compaiono alcuni enunciati più creativi costituiti da poche parole (o meglio da quei lessemi cui abbiamo accennato poco sopra), e caratterizzati da importanti fe-

nomeni di semplificazione sia strutturale sia semantica. Rientrano tra i fenomeni di semplificazione tipici di questa fase iniziale dell'interlingua l'assenza o la riduzione delle marche morfologiche e la prevalenza delle parole di contenuto rispetto a quelle di funzione, come nell'esempio (1), il ricorso a un ordine pragmatico, invece che sintattico, delle parole, come in (2), e l'omissione di parole che possono essere sostituite da informazioni contestuali, come in (3). Gli esempi (1) e (3) sono ripresi da R. Ellis (2008: 80); l'esempio (2) da Andorno *et al.* (2003: 130).

- (1) clean floor (= Give me something for cleaning floors)
- (2) adesso - la + \*geography\* - adesso Kasala non Sudan + non Eritrea (= per quanto riguarda la geografia, adesso Kasala non è in Sudan e non è in Eritrea)
- (3) ein junge ball weg (= Ein Junge wirft den Ball weg)

In una fase successiva inizia il processo di “grammaticalizzazione” (o “messa in grammatica”) del materiale linguistico acquisito dall'apprendente. Molta della letteratura sull'acquisizione delle seconde lingue è dedicata proprio all'emersione e allo sviluppo della grammatica nell'interlingua, secondo due prospettive complementari: da un lato si cerca di individuare l'ordine in cui diversi elementi grammaticali vengono acquisiti (cfr. il filone dei cosiddetti *morpheme studies* sviluppatosi a partire dagli anni '70 del Novecento), come esemplificato nella tabella 1, e dall'altro si ricostruiscono le sequenze degli stadi di realizzazione di un medesimo elemento grammaticale (si vedano gli studi sulle sequenze di acquisizione, fiorenti soprattutto dagli anni '90), come nel caso molto noto della negazione in inglese, sintetizzato nella tabella 2.

<i>Morfema</i>	<i>Esempio</i>
-ing	she's playing
plural	girls
be copula	she is happy
be ausiliare	she is going
articolo	the girl and the boy
passato irregolare	she left
passato regolare	they arrived
-s terza persona singolare	she reads
-s possessivo	the boy's toy

Tab. 1. L'ordine naturale per l'acquisizione dell'inglese L2 secondo Krashen (1977); lo schema è tratto da Bettoni (2001: 79).

<i>Stadio</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio</i>
1	Negazione esterna (per es. “no” o “not” viene messo all’inizio dell’enunciato).	No you are playing here.
2	Negazione interna (per es. “no”, “not” o “don’t” viene messo tra il soggetto e il verbo principale).	Marianna not coming today.
3	Fusione della negazione con i verbi modali.	I can’t play that one.
4	Fusione della negazione con il verbo ausiliare come nella regola della lingua d’arrivo.	She didn’t believe me. He didn’t said it.

Tab. 2. Sintesi degli stadi nella sequenza di acquisizione per la negazione in inglese L2; lo schema è tratto e adattato da Ellis (2008: 93).

Al di là dei risultati delle singole ricerche e dei numerosi interrogativi che restano ancora aperti, ciò che possiamo ricavare a livello generale da questa vasta letteratura è che lo sviluppo grammaticale delle interlingue avviene secondo schemi regolari e in larga misura prevedibili. E sebbene questi schemi evolutivi siano specifici di ogni lingua bersaglio (la sequenza della negazione inglese che abbiamo visto sopra non si potrebbe ritrovare nell’interlingua di un apprendente dell’italiano, per il semplice fatto che la negazione in italiano segue regole diverse dall’inglese), i principi che li determinano possono essere ricondotti a meccanismi e strategie universali. Gli studi sulle sequenze acquisizionali hanno quindi portato a delineare anche uno schema generale di sviluppo grammaticale in L2 (quello proposto dalla Teoria della processabilità, cfr. Bettoni, Di Biase, 2015 per la più recente panoramica sull’argomento), che è finora risultato applicabile a numerose lingue obiettivo tipologicamente anche molto diverse. A titolo esemplificativo riportiamo le sequenze acquisizionali ipotizzate dalla Teoria della processabilità per la morfologia dell’italiano e per quella del giapponese (tabelle 3 e 4). Rimandando alla bibliografia segnalata per l’illustrazione delle tabelle nel contesto della Teoria, ci basti qui osservare come le prime due colonne risultino uguali nelle due tabelle - perché le procedure attivate dagli apprendenti di italiano e giapponese L2 e il conseguente stadio morfologico sono gli stessi -, mentre cambiano le strutture grammaticali e i relativi esempi, che sono ovviamente specifici di ciascuna lingua.

<i>Procedura</i>	<i>Stadio morfologico</i>	<i>Struttura</i>	<i>Esempio</i>
PROCEDURA INTERFRASALE	MORFOLOGIA INTERFRASALE	Marca del congiuntivo nelle subordinate	<i>immagino siano partiti</i>
PROCEDURA FRASALE	MORFOLOGIA INTERSINTAGMATICA	NP <sub>TOP</sub> Cl <sub>OBJi</sub> AUX V-to <sub>i</sub> NP <sub>SUBJ</sub>	<i>i fichi li ho comprati io</i>
		NP <sub>TOP</sub> Cl <sub>OBJi</sub> V NP <sub>SUBJ</sub>	<i>i fichi li compro io</i>
		NP <sub>SUBJ</sub> AUX V-to	<i>i bimbi sono partiti</i>
		NP <sub>SUBJ</sub> COP aggettivo predicativo	<i>i bimbi sono buoni</i>



<i>Procedura</i>	<i>Stadio morfologico</i>	<i>Struttura</i>	<i>Esempio</i>
PROCEDURA SINTAGMATICA	MORFOLOGIA DEL SV	AUX V-to	<i>sono usciti</i>
	MORFOLOGIA DEL SN	COP aggettivo predicativo N aggettivo	<i>sono buoni</i> <i>bambini buoni</i>
PROCEDURA CATEGORIALE	MORFOLOGIA LESSICALE	marca di persona sul verbo	<i>mangiare vs. mangio</i>
		marca di passato sul verbo	<i>mangia vs. mangiato</i>
		marca di plurale sul nome	<i>bambino vs. bambini</i>
ACCESSO LESSICALE	FORME INVARIATE	singole parole	<i>no lavoro</i>
		formule	<i>mi chiamo Karim</i>

Tab. 3. Stadi di sviluppo morfologico per l'italiano L2 secondo la Teoria della processabilità (adattata da Bettoni, Di Biase, 2015: 121).

<i>Procedura</i>	<i>Stadio morfologico</i>	<i>Struttura</i>	<i>Esempio</i>
PROCEDURA INTERFRASALE	MORFOLOGIA INTERFRASALE	GEN su SUBJ nella frase che modifica N	<i>Kumiko-no sotugyosita daigaku-ga Setagaya-ni arimasu</i> [l'università presso la quale si è laureata Kumiko è Setagaya]
PROCEDURA FRASALE	MORFOLOGIA INTERSINTAG- MATICA	marca di caso non canonica in costruzioni come passivo, causativo, benefattivo	<i>sakana-ga neko-ni tabe-rare-masita</i> [il pesce è stato mangiato dal gatto]
PROCEDURA SINTAGMATICA	MORFOLOGIA DEL SV	N-GEN N	<i>inu-no namae</i> [il nome del cane]
	MORFOLOGIA DEL SN	V-te-V (V-comp V)	<i>hanasi-te mimasu</i> [I try speaking (to them)]
PROCEDURA CATEGORIALE	MORFOLOGIA LESSICALE	marca di caso su N, per es., alternanza NOM / ACC	<i>sensei-ga / sensei-o</i> [maestro]
		flessione verbale, per es. alternanza presente / passato	<i>tabe-masu / tabe-masita</i> [mangio / ho mangiato]
ACCESSO LESSICALE	FORME INVARIATE	singole parole	<i>oisii [squisito]</i>
		formule	<i>arigatoo [grazie]</i>

Tab. 4. Stadi di sviluppo morfologico per l'italiano L2 secondo la Teoria della processabilità (adattata da Bettoni, Di Biase, 2015: 153).

Durante tutto il percorso dello sviluppo grammaticale gli apprendenti producono spesso forme scorrette dal punto di vista del parlante nativo. Gli errori dell'interlingua sono frutto di ipotesi sbagliate sul funzionamento della lingua *target* e rappresentano spie molto interessanti di ciò che l'apprendente sta elaborando nel tentativo di ricostruire il sistema della L2. Dunque gli errori, se accuratamente analizzati e interpretati, possono rivelarci alcuni

aspetti della “grammatica dell’interlingua” di un apprendente in un dato momento. Per esempio, se un apprendente di italiano L2 a un certo punto produce l’espressione *\*ragazze elegante*, possiamo pensare che nella grammatica della sua interlingua in quel momento esista una regola che suona più o meno così: “quando un nome finisce con ‘e’ anche l’elemento che lo accompagna finisce con ‘e’”. Non si tratta ovviamente di una regola corretta nei termini della grammatica dell’italiano, ma indica comunque un avvicinamento alla norma della lingua obiettivo, nella quale nome e aggettivo devono essere accordati per genere e numero, e dove questo accordo si manifesta in molti casi (anche se non in tutti) tramite la presenza della medesima vocale finale negli elementi accordati.

Questo esempio ci porta a riflettere su un altro elemento importante che caratterizza lo sviluppo grammaticale dell’interlingua, ossia la differenza tra l’emersione di una determinata struttura nel sistema linguistico dell’apprendente e il suo uso accurato secondo le norme della lingua d’arrivo. Accade infatti spesso che chi sta imparando una seconda lingua cominci a utilizzare una struttura ma non la usi in modo corretto, o che comunque non lo faccia in tutti i contesti. Lo stesso apprendente dell’esempio precedente potrebbe produrre anche espressioni come *ragazze belle* e *ragazza bella*: le regole che definiscono l’alternanza singolare/plurale e l’accordo tra nome e aggettivo risulterebbero dunque emerse nella sua interlingua, ma non accuratamente applicate a tutti i contesti lessicali che le richiedono. Non solo: il nostro apprendente potrebbe anche produrre, nello stesso momento e in situazioni comunicative analoghe, sia *ragazze belle* sia *\*ragazze belli*: questo tipo di variazione libera (cfr. Pallotti, 1998 e Pallotti *et al.*, 2010 per una discussione sulle diverse manifestazioni della variabilità nell’interlingua) è molto frequente nei sistemi linguistici in evoluzione ed è una spia della loro instabilità e permeabilità al cambiamento. Vediamo in (4) un esempio di questa variazione libera in un estratto dell’intervista a una ragazza ghanese che vive in Italia da un anno (tratto da Pallotti 2005).

(4) *Florence risponde alla domanda “ti ricordi un argomento di scienze che studiavate in Ghana?”*

Scienze? (eamo) studiato erba come erba come quando c’è autunno come fai albero diventa tutto cade giù perché è autunno. Quando c’è estate diventa tutto caldo fre- non c’è flesco non c’è aria per dormire bene. Ma però in Ghana il nostro tempo c’è piove e caldo come qui ma però non c’è neve in Ghana allora non c’è non facciamo troppo freddo. (Insomma) piove che non facciamo freddo. E quando io quando c’è quando sta piovendo io sempre va fuori fa la doccia. Che vado vado in giro. Che mi- che mi piace che quando c’è sta piovendo faccio un giro. Sì quando io la sette nove anni, ma quando io ho la dieci anni mica fatto questa cosa più. E in Ghana abbiamo un frutto che si chiama mango. Mango è che è un albero frutt che noi mangiamo.

In questo monologo la ragazza, a distanza di poche parole, usa dapprima le forme di terza persona singolare *va* e *fa*, ma riferite a un soggetto di prima persona (*io sempre va fuori*), e poi quelle di prima persona *vado* e *faccio*, rispondenti a quanto richiesto in quel contesto dalla lingua bersaglio. Inoltre, sempre all'interno del medesimo contesto comunicativo e a distanza molto ravvicinata, mostra di saper utilizzare correttamente la prima persona plurale dell'indicativo per riferirsi alla collettività delle persone che vivono in Ghana (*abbiamo un frutto e che noi mangiamo*), ma anche di sovraestenderla a contesti nei quali non risulta accettabile, come nel caso di *non facciamo troppo freddo*, espressione prodotta tra l'altro a poca distanza dalla versione *target-like non c'è flesco* [fresco]. Non possiamo quindi dire che Florence non conosca la coniugazione del presente indicativo o l'associazione tra soggetto e desinenza verbale, ma neppure che utilizzi accuratamente e sistematicamente queste regole secondo la norma prevista dalla lingua obiettivo.

Quella che abbiamo fin qui illustrato ed esemplificato con il caso di Florence è la tipica variabilità che si riscontra all'interno di ogni sistema interlinguistico, e quindi dei singoli individui che apprendono la L2. Ora discuteremo invece un altro tipo di variabilità, ossia quella interindividuale.

### **1.2.2 Elementi di variabilità interindividuale**

Come abbiamo anticipato introducendo il concetto di interlingua, sebbene tutti, nell'imparare una lingua seconda, seguano il percorso sintetizzato nel paragrafo precedente, si osservano differenze anche notevoli tra un apprendente e l'altro: alcuni sono più veloci di altri, alcuni raggiungono risultati migliori di altri, alcuni manifestano in ogni fase di sviluppo maggiore accuratezza di altri. I fattori che concorrono a determinare questa variabilità sono molteplici, e non abbiamo la pretesa di presentarli tutti. Cercheremo però di mettere in luce i principali, raggruppandoli secondo una prospettiva funzionale all'interesse prevalentemente didattico di questo volume: da un lato quelli che l'insegnamento non può modificare, dall'altro quelli che invece, come vedremo meglio nel resto del libro, possono essere controllati e manipolati tramite l'insegnamento.

Tra i fattori di variabilità appartenenti al primo gruppo prendiamo in considerazione l'età in cui si comincia a entrare in contatto con la L2 e la distanza tipologica tra la L1 e la L2; accenneremo poi brevemente anche a tutto quell'insieme di elementi che risultano strettamente legati alla personalità del singolo apprendente (motivazione, attitudine, stile cognitivo ecc.) e, di conseguenza, particolarmente sfuggenti e difficili da identificare e misurare. Abbiamo detto che con l'insegnamento non si può direttamente intervenire su questi fattori per modificarli, ma ciò non significa che nell'ambito di un

eventuale intervento didattico essi vadano ignorati, anzi: è comunque utile e opportuno che se ne tenga conto, sia per selezionare gli obiettivi, i materiali e le attività più adatti sia per analizzare più consapevolmente i comportamenti linguistici degli apprendenti.

È opinione diffusa che per imparare bene una lingua seconda sia consigliabile cominciare il prima possibile. Del resto, osserviamo spesso come nelle famiglie immigrate siano i più piccoli a raggiungere livelli di competenza più elevati nella lingua del Paese ospitante. Naturalmente, in questi casi, all'età biologica potrebbero affiancarsi altri fattori di vantaggio, come la motivazione o il tempo a disposizione, che concorrono a favorire lo sviluppo della L2. In effetti, il ruolo dell'età nell'acquisizione della L2 è stato ed è tuttora oggetto di ampio dibattito, e le posizioni non sono concordi (per una panoramica degli studi sull'argomento cfr. per esempio Birdsong, 2006). Tuttavia, i risultati della ricerca portano nel complesso a ritenere che esista un'età "critica" determinata dallo sviluppo neurofisiologico dell'essere umano: chi entra in contatto con la L2 prima di tale soglia raggiunge livelli di competenza superiori rispetto a chi inizia l'acquisizione dopo, e la differenza si manifesta più evidente in certi aspetti della competenza linguistica (per esempio, in quello fonologico decisamente più che in quello sintattico). Torneremo brevemente su questo argomento più avanti, al § 1.3.

Fino alla fine degli anni Cinquanta del Novecento si pensava che le abitudini linguistiche della L1 influissero pesantemente sul processo di acquisizione della L2 e che tutti gli errori commessi dagli apprendenti fossero una conseguenza diretta delle differenze strutturali tra la lingua madre e quella da imparare (è la cosiddetta *Ipotesi contrastiva*, cfr. Lado, 1957). Questa posizione è stata superata da diversi decenni, ed è ormai opinione condivisa che molti degli errori osservabili nelle interlingue siano il frutto delle ipotesi formulate mentre si cerca di ricostruire il sistema della lingua d'arrivo (cfr. § 1.2.1). Oggi si ritiene che la L1 agisca in modo indiretto sul processo di acquisizione, ostacolando o favorendo la formulazione di ipotesi corrette sul funzionamento della lingua obiettivo: maggiore è la distanza tipologica tra la L1 e la L2, maggiori sono le probabilità che l'apprendente, influenzato dalla lingua nativa, formuli ipotesi non corrette sulla lingua da apprendere e debba pertanto fare numerosi tentativi prima di ricostruire il sistema della L2. Una notevole distanza tra L1 e L2 può quindi tradursi in un prolungamento dei tempi di acquisizione e, viceversa, la vicinanza tra le due lingue può accelerare il processo.

Che le caratteristiche della personalità incidano sui tempi e sui risultati dell'acquisizione di una lingua seconda appare tanto scontato quanto difficile da provare per mezzo di studi scientifici. Fattori quali la motivazione, l'intelligenza, l'attitudine, l'ambiente culturale, lo stile cognitivo e le strategie

di apprendimento hanno sicuramente un peso non trascurabile nel determinare differenze tra un individuo e l'altro in relazione al processo di acquisizione della L2. Tuttavia, la definizione e la misurazione di queste caratteristiche individuali rappresentano un ostacolo enorme all'individuazione di un nesso chiaro e definito con lo sviluppo interlinguistico. Come ricorda Bettoni (2001: 168),

se la relazione tra le variabili linguistiche e quelle extralinguistiche è stata provata, rimane incerta la direzione tra la causa e l'effetto, come nel caso della motivazione e delle strategie di apprendimento: sono la forte motivazione e l'oculato uso delle strategie che portano al successo linguistico, o è il successo linguistico che aumenta la motivazione e incoraggia/permite la messa in atto delle strategie?

Passando a trattare i fattori di variabilità che si possono manipolare con l'insegnamento, prendiamo in considerazione il grado di esposizione all'input e le opportunità di partecipazione a interazioni verbali.

L'esposizione all'input è condizione essenziale per l'acquisizione di una lingua seconda. I meccanismi che abbiamo rapidamente illustrato nei paragrafi precedenti non potrebbero avere luogo in assenza di input, ovvero senza tutti gli esempi di L2 con cui l'apprendente viene in contatto, in forma sia orale sia scritta. Appare dunque evidente come coloro che sono massicciamente esposti all'input abbiano maggiori possibilità di acquisire rapidamente la lingua *target* rispetto a coloro che ricevono input in misura più modesta. E non è solo una questione di quantità: più ampia è la varietà di situazioni e di contesti comunicativi che l'apprendente ha a disposizione per formulare e verificare le sue ipotesi sul funzionamento della L2, più sarà agevolato il suo compito di ricostruire il sistema linguistico che sta imparando. In altre parole, occorre che l'input sia vario, oltre che abbondante.

Generalmente, nei contesti di acquisizione spontanea, l'input è rappresentato da "pezzi" di lingua non espressamente progettati per essere elaborati e compresi da parlanti non nativi (cfr. § 2.3.3): per esempio, trasmissioni e réclame alla TV, alla radio e sui siti internet, annunci vari in luoghi pubblici, cartelloni e volantini pubblicitari, giornali, moduli ecc. Vi sono però anche alcuni casi in cui viene prodotto un input specificamente destinato a parlanti non nativi, come quando i parlanti nativi usano una varietà linguistica semplificata perché fanno di avere di fronte un interlocutore con cui non condividono la lingua madre. Si tratta del cosiddetto *foreigner talk* (Ferguson, 1971), che di solito si caratterizza per un eloquio più lento rispetto a quello abituale, un'articolazione più chiara, un volume più alto, una sintassi limitata a frasi brevi e semplici, e un lessico di base privo di espressioni idiomatiche e gergali (cfr. § 2.1). Sebbene l'uso del *foreigner talk* abbia risvolti talvolta ridi-

coli o addirittura offensivi, la sua importanza nel processo di apprendimento delle lingue è cruciale: essere esposti a maggiori o minori quantità di input modificato, o a un input modificato in modo più o meno corretto, può influire sul processo di acquisizione della lingua seconda.

Ma l'input non è solo modificabile in modo unilaterale: è anche negoziabile. Nel corso di uno scambio verbale tra parlante nativo e non nativo, entrambi i partecipanti tendono a chiedere chiarimenti o a produrre spontaneamente riformulazioni, autocorrezioni, ripetizioni ecc., specialmente se si verificano intoppi o dubbi di comprensione. Vediamo un paio di esempi (tratti da Nuzzo, 2007)<sup>2</sup>:

- (5) PNN: eh so che tu lavori vicino alla casa alla casa della padrona # del mio appartamento #  
 eh non lo so si tu le può portare il # el ## el impegno no  
 PN: l'assegno?  
 PNN: el assegno el assegno per pagare l'affitto?  
 [...]
- (6) PN: ieri ho hai ho visto che hai fatto questa festa e vicino allo stereo c'erano alcuni miei cd  
 a cui sono affezionato ch'erano un po' in disordine  
 PNN: oh # ah sì ?  
 PN: sì  
 PNN: sì abbiamo ascoltato un po' di di tui eh cd perché sono troppo buoni e  
 PN: son belli  
 PNN: sì e spero che non ti ti fa fastidio.  
 PN: no infatti non mi dà fastidio semplicemente se la prossima volta li mettete a posto poi  
 dopo che li avete sentiti  
 [...]

Nel primo caso l'esitazione della parlante non nativa (PNN) spinge l'interlocutrice nativa (PN) a fornire un suggerimento (*l'assegno?*); nel secondo, invece, il parlante nativo "corregge" due volte, con delle riformulazioni probabilmente quasi inconsapevoli, le scelte lessicali della sua interlocutrice non nativa, anche se non ci sono stati veri e propri ostacoli alla comprensione.

I riaggiustamenti prodotti o suggeriti dal parlante più esperto offrono al meno esperto l'opportunità di notare la mancata coincidenza tra la forma prodotta (errata, inesatta o incompleta) e quella attesa, fornendo al tempo stesso un "buon modello" che risponde immediatamente alle esigenze espressive dell'apprendente. In altre parole, l'apprendente di fronte alla re-

2. In questa trascrizione e nella successiva il simbolo # indica una pausa breve e ## una pausa media.

azione dell'interlocutore è indotto a capire che il proprio pensiero avrebbe potuto essere espresso meglio e a confrontare subito la propria produzione verbale con quella, verosimilmente più appropriata, proposta dal parlante esperto. Dunque il lavoro di negoziazione, oltre a favorire il successo della comunicazione rendendo più comprensibili parti di input che non lo erano, ha delle ricadute positive sull'acquisizione della L2. Questo non significa ovviamente che comprensione e acquisizione siano la stessa cosa: la comprensione si riferisce a un singolo evento, mentre l'acquisizione riguarda uno stato permanente (si veda il capitolo 2 per un ulteriore approfondimento di questa distinzione in riferimento al ruolo dell'input). Significa piuttosto che la negoziazione induce l'apprendente a notare strutture della lingua bersaglio sulle quali magari non avrebbe fermato la sua attenzione se le avesse solo sentite, insieme a molte altre, all'interno dell'input. Il feedback dell'interlocutore lo aiuta cioè a verificare rapidamente le ipotesi sul funzionamento di una certa struttura che aveva messo alla prova producendo il suo enunciato.

C'è un altro aspetto dell'interazione che la rende così preziosa per l'acquisizione della seconda lingua, e cioè la necessità di produrre output. Quando cerchiamo di capire l'input che riceviamo, spesso possiamo affidarci anche solo a indizi semantici, interpretando il significato delle frasi senza fare necessariamente ricorso a conoscenze morfosintattiche. Per esempio, se cogliamo in un discorso le parole *gatto*, *mangia* e *pesce*, indipendentemente dall'ordine e dalla forma in cui compaiono probabilmente interpretiamo l'enunciato come *Il gatto mangia il pesce*. Se invece dobbiamo produrre lingua - e nel corso di un'interazione siamo sostanzialmente obbligati a farlo - la situazione cambia, perché per cercare di rendere il più possibile comprensibile il nostro output siamo spinti a "grammaticalizzarle" le parole. Secondo la studiosa che per prima ha sottolineato l'importanza dell'output nell'acquisizione (Swain, 1995), la fase di produzione orale può forzare l'apprendente a passare da una processazione semantica a una sintattica. Usare la L2 per dire qualcosa, quindi, non serve solo a mettere in pratica conoscenze linguistiche già acquisite, ma anche a "forzare" la propria competenza linguistica al fine di rendere comprensibile quello che esce dalla nostra bocca (torneremo più approfonditamente su questi temi al capitolo 3).

In conclusione, oltre che dalla possibilità di essere esposti a un input ricco, vario e modificato al punto giusto, esiti diversi nell'acquisizione possono dipendere anche dalle opportunità di partecipare a scambi verbali - specialmente con parlanti più esperti - che consentono di ricevere feedback e di essere indotti a produrre output.

Ricapitolando quanto abbiamo visto finora, è possibile - e accade a molte persone - imparare una lingua diversa da quella materna in modo spontaneo, usandola. I meccanismi cognitivi che sono alla base di questo processo di ac-

quisizione spontanea sono sempre attivi quando impariamo un'altra lingua, anche se lo facciamo a scuola, ed è quindi opportuno conoscerli per capire come su di essi agisce l'insegnamento, e come potrebbe agire meglio. Lo sviluppo dell'interlingua segue alcune tappe che sono uguali per tutti gli apprendenti, ma è anche caratterizzato da notevole variabilità nei tempi e nei risultati. La variabilità dipende da numerosi fattori, alcuni intrinseci all'individuo che impara (l'età, la L1, la personalità), altri legati al contesto, come l'esposizione all'input e le opportunità di interagire con altri parlanti ricevendo feedback e producendo output. Questi fattori possono essere "manipolati" mediante l'intervento didattico, che risulta così in grado di potenziare e ottimizzare i meccanismi naturali di acquisizione.

### 1.3 L'apprendimento guidato

Gli studiosi sono ormai relativamente concordi nel ritenere che l'insegnamento della L2 consenta di raggiungere risultati migliori di quelli che si ottengono mediante l'acquisizione spontanea - almeno per quanto riguarda gli apprendenti adolescenti e adulti -, soprattutto in termini di rapidità e di risultato finale (cfr., tra i molti contributi sul tema, Long, 1983; Norris, Ortega, 2000; Doughty, 2003). In altre parole, grazie all'insegnamento è possibile accelerare il percorso acquisizionale e ottenere livelli di competenza e di accuratezza vicini a quelli dei parlanti nativi, evitando o riducendo il rischio di stabilizzazione, o fossilizzazione (Long, 2003 suggerisce di sostituire il concetto di stabilizzazione a quello - più definitivo e a suo parere scientificamente meno fondato - di fossilizzazione, proposto da Selinker, 1972 e ampiamente diffuso in letteratura). È stato infatti notato come negli apprendenti spontanei, specialmente se esposti alla L2 per la prima volta in età adulta, l'interlingua tenda spesso a evolvere soltanto fino a un certo livello per poi stabilizzarsi, benché non abbia percorso interamente le sequenze di sviluppo grammaticale o non abbia raggiunto un grado di accuratezza morfosintattica, fonologica e lessicale che possa far considerare concluso il percorso acquisizionale. Possiamo osservare esempi concreti di questo fenomeno in molti cittadini immigrati che vivono da tempo in Italia e che, nonostante il contatto prolungato con la lingua obiettivo, continuano a utilizzare una varietà fortemente semplificata dell'italiano.

Il tema della stabilizzazione è complesso e delicato, sia perché risulta difficile da indagare sia perché implica il riferimento a concetti sfuggenti e a quesiti ancora irrisolti, o forse addirittura impossibili da risolvere: quando dobbiamo ritenere concluso il percorso acquisizionale, ossia, quando possiamo



dire che un apprendente ha finito di imparare la L2? Forse nel momento in cui diventa indistinguibile da un parlante nativo di quella lingua? Ma siamo sicuri che il parlante nativo debba essere considerato il modello, l'obiettivo da raggiungere - in termini di competenza linguistica - per l'apprendente? Ed eventualmente, a quale parlante nativo possiamo riferirci nell'ampia varietà sociolinguistica che caratterizza ogni comunità di parlanti? Non possiamo né vogliamo discutere qui questioni tanto spinose. Tuttavia, sarà opportuno tenerne conto via via che approfondiremo il ruolo dell'insegnamento nell'apprendimento della L2.

### **1.3.1 Vincoli di insegnabilità**

Prima di procedere nella discussione su come e perché l'insegnamento offra la possibilità di ottenere risultati migliori nell'apprendimento di una lingua seconda rispetto all'acquisizione spontanea, occorre soffermarsi su una considerazione tanto sgradevole quanto evidente: non è detto che l'insegnamento sia sempre efficace. Anzi, sono piuttosto frequenti i casi di scarso successo nell'insegnamento delle lingue straniere. Da che cosa dipendono?

Alla base di un intervento didattico poco efficace vi è spesso il mancato rispetto dei vincoli naturali di apprendibilità: se per imparare una lingua dobbiamo percorrere determinate tappe uguali per tutti (cfr. § 1.2.1), forzare queste tappe cercando di insegnare cose per cui gli apprendenti non sono ancora "pronti" può risultare inutile, se non dannoso. Questo concetto è stato formalizzato nella cosiddetta Ipotesi dell'insegnabilità (Pienemann, 1984; 1985; 1986; 1989): l'insegnamento risulta efficace solo se verte su strutture linguistiche dello stesso livello, o di un livello appena superiore, rispetto a quelle già sviluppate dall'apprendente. Tra le variabili che incidono sul successo dell'intervento didattico questa ipotesi considera dunque prioritaria la "prontezza acquisizionale" dell'apprendente. Come suggerisce Bettoni (2010: 55) con una metafora molto efficace, «[...] se uno non ha ancora imparato a stare in piedi, anche se gli insegniamo a correre nel migliore dei modi possibili, faticherà a impararlo». Insomma, il livello di sviluppo dell'interlingua è un indicatore prezioso della possibilità di acquisire una determinata struttura della lingua obiettivo mediante l'insegnamento, e un insegnante non può trascurarlo nel momento in cui programma un'attività didattica o valuta le *performance* dei suoi allievi.

### **1.3.2 Vantaggi dell'insegnamento**

Ritorniamo ora a quanto avevamo affermato all'inizio del paragrafo dedicato all'apprendimento guidato, ovvero che l'insegnamento della L2 consente