

## QUALCHE RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA DI L2 ISPIRATA ALLA RECENTE RICERCA ACQUISIZIONALE

*Marina Chini*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni la linguistica acquisizionale ha avuto un forte sviluppo, anche in Italia, all'interno di diversi quadri teorici variamente orientati (Ellis, 1994, 2008<sup>2</sup>; Mitchell, Myles, 1998; Doughty, Long, 2003; VanPatten, William, 2007), recentemente con forti accentuazioni di stampo psico- e neurolinguistico (Sanz, 2005, Dörnyei, 2009; Pütz, Sicola, 2010; Gass, Mackey, 2012, Part III), approfondendo riferimento a costrutti consolidati, quali quelli di interlingua o varietà di apprendimento (*learner variety*, cfr. Klein, 1986; Hendriks, 2005), di *input* e *intake*, marcatezza, principi o tendenze universali, Grammatica Universale (per un primo orientamento, cfr. Chini, 2005, capp. 2-3). La ricerca su L2 si è rivelata un campo di indagine promettente non solo ai fini applicativi relativi all'insegnamento di L2/LS, fini che ne avevano giustificato i primi passi, ma pure in chiave teorica, evidenziando l'incidenza di alcuni principi basilari della facoltà umana del linguaggio e illuminando aspetti della sua struttura e del suo funzionamento (cfr. Klein, 1991; Giacalone Ramat, 2008). Le interlingue infatti si configurano quasi come laboratori naturali, ideali per studiare nascita e sviluppo di un nuovo sistema linguistico a partire da un certo input, poggiando sulla facoltà del linguaggio e sui suoi principi, oltre che su meccanismi cognitivi più generali.

L'apprendimento di L2 in contesto guidato, relativamente meno studiato in Europa di quello spontaneo, fa leva su queste stesse componenti, oltre che su fattori ambientali e interazionali specifici della classe di lingua, studiati dalla glottodidattica e su cui può intervenire il docente: vari metodi e tecniche didattiche, particolari configurazioni interazionali e specifici compiti comunicativi in cui sono coinvolti docente e apprendenti, materiali e tecnologie di supporto, tutti elementi volti a incentivare i processi acquisizionali subconsce o per lo meno a favorire l'apprendimento esplicito, consapevole, di L2 (Ciliberti, 1994; De Marco, 2000)<sup>2</sup>. Diversi studi ( rassegna in Gass, Selinker, 2008<sup>3</sup>, cap. 11) hanno evidenziato da un lato che in contesto scolastico tappe e difficoltà acquisizionali relative a L2 sono simili, se non identiche, a quelle osservate in

<sup>1</sup> Università di Pavia.

<sup>2</sup> Sul rapporto fra apprendimento o acquisizione di L2 e istruzione si vedano alcune utili sintesi in Ellis 1994, capp. 13-14; Doughty 2003; Housen/Pierrard 2005, Gass/Selinker 2008<sup>3</sup>, cap. 11. In questo contributo utilizzeremo di norma come sinonimi i termini di apprendimento e di acquisizione/acquisizionale; in specifici passaggi tuttavia (come quello cui si riferisce questa nota), dove sarà pertinente, li contrapporremo esplicitamente, intendendo con il primo (equivalente al krasheniano *learning*) un processo consapevole, che ha tipicamente luogo nella classe di lingua, con il secondo (*acquisition*) un processo inconsapevole, che può aver luogo in classe o fuori (cfr. Krashen 1985).

contesto sociale (a conferma del comune ricorso agli stessi principi), dall'altro è pure emerso che, contrariamente a quanto talora supposto da alcuni (ad esempio Krashen, 1985), l'istruzione formale non è superflua o controproducente, ma anzi, soprattutto a certe condizioni, può fare la differenza, influenzando positivamente sulla velocità di acquisizione e facilitando il raggiungimento di livelli di competenza più avanzati in L2 (Pavesi, 1986; Ellis, 1997; Doughty, 2003; Housen, Pierrard, 2005; Rastelli, 2009).

Muovendoci in un'ottica interessata a identificare alcune condizioni che possano promuovere l'acquisizione di L2 in classe, ci proponiamo qui di riprendere alcuni esiti e costrutti della ricerca acquisizionale recente, soprattutto in chiave applicativa. Ci soffermeremo in particolare sul filone di ispirazione cognitiva che, a nostro parere, più si presta a riflessioni su eventuali ricadute glottodidattiche. Diversi recenti approcci a L2, ispirati alla linguistica cognitiva (Robinson, 2001; Croft, Cruse, 2004; Robinson, N. Ellis, 2008) e alla visione costruttivista dell'acquisizione (N. Ellis, 2003), enfatizzano, per esempio, fortemente il ruolo dell'input, delle sue caratteristiche distribuzionali, di salienza e frequenza, per l'acquisizione, specificano le fasi del trattamento dell'input in vista della costruzione della nuova competenza in L2 (Gass, 1997), ricorrono a descrizioni funzionali e talora neurobiologiche dei processi acquisizionali (Sanz, 2005; Gullberg, Indefrey, 2006). Sempre più frequente è il ricorso in studi su L2 a costrutti psicologici e neurolinguistici quali la dicotomia fra apprendimento esplicito vs. implicito, procedurale vs. dichiarativo, l'appello al ruolo dei vari tipi di memoria, il rimando ai correlati neurali dell'apprendimento o dell'uso di L2 (da ultimo Ellis *et al.*, 2009; Pütz, Sicola, 2010; Sanz, Leow, 2011; Morgan-Short, Ullman, 2012).

Non è qui possibile descrivere nel dettaglio né discutere le implicazioni teoriche di tali approcci (in parte divergenti fra loro). Essi giungono talora a rifiutare visioni, più consolidate fra i linguisti, di tipo "simbolico" (rappresentanti, cioè, la conoscenza linguistica come un insieme di simboli, ossia di unità indipendenti dal contesto, e di regole), per abbracciare una visione "emergentista" della cognizione umana (N. Ellis, 2003; MacWhinney, 2008; Dörnyei, 2009, cap. 3), secondo cui essa (e la stessa complessità delle lingue) sarebbe un fenomeno umano "emergente", basato su processi non simbolici, più semplici e di livello più basso (pattern di attivazione e connessioni), e condizionato da capacità cognitive generali (quelle di stabilire attenzione condivisa, comprendere l'intenzione altrui, formare categorie, individuare patterns, imitare, notare elementi nuovi, interagire con soggetti della stessa specie; Tomasello, 2003; Larsen-Freeman, Cameron, 2008). Qualcuno come Hulstijn (2002) propone di riconciliare posizione "simboliste" ed "emergentiste". Ad approcci non simbolici si ispirano le simulazioni connessioniste dell'acquisizione, che mostrano come almeno alcuni aspetti morfologici e sintattici possano essere acquisiti senza fare ricorso a regole, solo sulla base di regolarità e connessioni stabilite a partire dall'input (ad esempio, Sokolik-Smith, 1992; MacWhinney, 2008).

Non è questo il luogo per una disamina attenta di tali approcci né intendiamo sottoscriverne ogni loro implicazione; intendiamo qui unicamente tentare di mettere a frutto alcune riflessioni da essi suggerite, riprendendo in chiave didattica alcune nozioni e generalizzazioni emerse da tali filoni di studio. Proseguiamo in tal modo un discorso recentemente affrontato in altre sedi (Chini, in stampa a e b), collocabile all'interno della "didattica acquisizionale" ("un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo della L2, non violi le sequenze implicazionali", Vedovelli, 2003: 178; cfr. pure Rastelli, 2009) o, per lo meno, iscrivibile

in una didattica di L2 riflessiva. La prospettiva che adotteremo è pertanto applicata, volta a cogliere implicazioni didatticamente rilevanti di tali ricerche e nozioni.

Può qui essere utile riprendere le riflessioni di Widdowson (1990), secondo cui il compito del linguista applicato [forse meglio: uno dei suoi compiti] è mediare fra ricerca/teoria [qui acquisizionale] e glottodidattica, attraverso due processi interdipendenti: dapprima l'*appraisal* o valutazione delle idee soggiacenti la teoria/ricerca, articolata in due momenti: interpretazione-spiegazione della teoria e specificazione della sua possibile valenza applicativa ("the transfer value of ideas", Widdowson, 1990: 31); in un secondo tempo seguirebbe il processo di applicazione (*application*), in due fasi: la proposta di specifiche tecniche (o *operation*), formulata sulla base delle conclusioni della precedente valutazione, e la loro valutazione empirica, quest'ultima da attuarsi da parte del docente, possibilmente assistito dal linguista applicato, e volta a monitorare gli effetti acquisizionali della tecnica adottata. In quanto segue ci concentreremo dapprima sul versante dell'*appraisal* relativo ad alcune nozioni e costrutti di teorie acquisizionali potenzialmente rilevanti per l'insegnamento (parr. 2-4), quindi getteremo un ponte verso la prima fase applicativa (*operation*; parr. 5-6), affidando ai docenti(-ricercatori) interessati la seconda, con la sperimentazione in classe della reale efficacia delle proposte operative fatte, secondo un percorso suggerito anche da Ellis (1997, cap. 1).

## 2. IL RUOLO DELL'INPUT PER L'ACQUISIZIONE SECONDO APPROCCI TEORICI INTEGRATI E COGNITIVI

Fra le numerose teorie sull'acquisizione di L2 (Long, 2007 ne conta una sessantina, nel complesso) iscrivibili in specifici filoni (principalmente: innatista, cognitivo-funzionale, socio-ambientalista; cfr. Mitchell, Myles, 1998; VanPatten, William, 2007), si sono fatti strada approcci teorici integrati che tengono conto di principi e fattori acquisizionali evidenziati da varie tradizioni teoriche e che ci paiono interessanti pure per i loro possibili risvolti didattici. Negli anni '80, le principali proposte di tipo integrato sono state il popolare (e poi criticato) Modello del Monitor di Krashen, collegato alla sua Ipotesi dell'Input (Krashen 1985), noto pure per le sue applicazioni didattiche (si pensi al *Natural Approach*, Krashen, Terrell, 1983), e il Modello multidimensionale di Clahsen, Meisel e Pienemann (1983). Diamo per noto il primo, più divulgato pure in Italia (cfr. Dulay, Burt, Krashen, 1982 [1985]). Il secondo considera l'azione congiunta di principi e processi cognitivi (analoghi ai "principi operativi" di Slobin per L1, ad esempio l'evitamento delle interruzioni nelle unità linguistiche di base; Slobin, 1973: 199-200), di strategie universali di elaborazione linguistica (ad esempio, la strategia dell'ordine canonico che porta a evitare strutture che sconvolgano tale ordine o interrompano unità linguistiche) e di fattori socio-contestuali, quali il grado di integrazione dell'apprendente nella società d'arrivo e i suoi atteggiamenti (cfr. Clahsen, 1986). In tale ambito, alla luce anche delle sequenze acquisizionali osservate per il tedesco L2 e altre L2, soprattutto da parte di Pienemann (1986) è stata formulata l'Ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*), secondo cui, "l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale" (Pienemann, 1986: 313): in sintesi sarebbe insegnabile solo ciò che in un certo momento è imparabile, che si colloca cioè immediatamente dopo lo stadio già raggiunto dall'apprendente in una certa sequenza

acquisizionale. Traducendo con un esempio sull'italiano L2: data la nota sequenza acquisizionale in (1), il condizionale sarebbe insegnabile solo dopo che l'interlingua ha elaborato l'imperfetto indicativo e il futuro (oltre che il presente e il passato composto):

(1) presente (e infinito) > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo (Banfi, Bernini, 2003: 90).

Negli anni '90 sono stati sviluppati almeno un paio di modelli integrati su L2, potenzialmente interessanti anche in contesti di apprendimento guidato. Ricordiamo dapprima quello di Towell e Hawkins (1994), che combina un approccio innatista facente leva sulla Grammatica Universale con aspetti di modelli cognitivi (ad esempio, del modello ACT o *Adaptive Control of Thought*, di Anderson, 1985<sup>3</sup>) e del modello psicolinguistico di Levelt (1989), integrando il contributo della Grammatica Universale e del transfer da L1 (da L1 si trasferirebbero i parametri, rivedendoli eventualmente in seguito) con quello della memoria (dichiarativa e procedurale) e di altri meccanismi e fattori cognitivi, oltre che di conoscenze apprese (istruzione, *feedback* negativo). Il modello è complesso e ampio e non ci è qui possibile approfondirlo in chiave didattica.

Più lineare e più centrale per quanto andremo trattando, dato il rilievo del tema dell'input e delle modalità della sua elaborazione in queste riflessioni, è il Modello Integrato di Gass (1997), che coniuga l'Ipotesi dell'Input (comprensibile) di Krashen (1985)<sup>3</sup> e quella dell'Interazione di Long (1996)<sup>4</sup> con istanze riconducibili a modelli cognitivi e, in parte, innatisti. Esso appartiene alla famiglia di modelli che ritengono decisivi, per spiegare l'acquisizione di L2, l'esposizione all'input in L2, la produzione e pratica di L2 (*output*) e il *feedback* fornito al discente dal nativo [o dal docente] nell'interazione (Gass, 2003; Gass, Mackey, 2006; Gass, Selinker, 2008<sup>5</sup>, cap. 10), tipici elementi modificabili nella situazione didattica. Il modello di Gass comprende quattro fasi di elaborazione di L2, nelle quali sarebbero attivi fattori e conoscenze invocati da vari approcci a L2; esse forniscono un quadro utile in cui inserire pure riflessioni di tipo didattico:

1. fase di "percezione" (*apperception*) dell'input: si tratta della prima fase nel contatto con l'input in L2, orale o scritto, una fase non puramente esterna e sensoriale, ma già cognitiva, che prepara l'input in L2 all'analisi. Essa sarebbe sensibile a fattori personali, psicologici e ambientali (in parte manipolabili dal docente nel contesto della classe), fra gli altri: personalità dell'apprendente, sue conoscenze precedenti, grado di attenzione, frequenza nell'input. Tale fase comporterebbe già una certa attenzione subconscia per la forma, un certo *noticing*<sup>5</sup> (su cui torneremo al par. 3);

<sup>3</sup> Essa ritiene che il solo input utile all'acquisizione sia quello compreso dall'apprendente, che può essere di un livello lievemente superiore ( $i+1$ ) al livello già posseduto ( $i$ ), non invece molto più complesso (ad esempio,  $i+4$ ).

<sup>4</sup> Secondo tale ipotesi l'interazione in L2, soprattutto in contesti con negoziazione del significato, faciliterebbe l'acquisizione di L2 (Long, 1996; v. anche *infra*).

<sup>5</sup> «Apperception is an internal cognitive act in which a linguistic form is related to some bit of existing knowledge (or a gap in knowledge) [...] Thus, apperceived input is that bit of language that is noticed in some way by the learner because of some recognizable features» (Gass, 1997: 4).

2. fase di comprensione dell'input: ai fini della comprensione dell'input sarebbero utili all'apprendente strategie di negoziazione, domande di chiarimento e, da parte del nativo (o docente), modifiche dell'input, ripetizioni, parafrasi e facilitazioni di vario genere (aspetti enfatizzati dal Modello Interazionista di Long [1996] e rilevanti pure in chiave didattica); per la comprensione dell'input si applicherebbero inoltre indizi pragmatici e non verbali, conoscenze linguistiche, universali o specifiche legate a L1, L2 o ad altre lingue note;
3. fase di accettazione dell'input e passaggio all'*intake*: dall'input, compreso ed elaborato, si passerebbe all'*intake* (Corder, 1967), la parte dell'input fatta propria dall'apprendente; su essa si innescherebbe, nell'apprendente, la formazione, verifica, conferma o modifica di ipotesi su L2 e la sua grammatica, grazie all'azione di meccanismi di tipo cognitivo e linguistico, anche innati;
4. fase di integrazione dell'*intake* nel sistema dell'interlingua, grazie a principi linguistici (ad esempio, marcatezza, naturalezza) e a meccanismi cognitivi, talora innati. Quanto percepito ed elaborato a partire dall'input in L2, integrato nel sistema dinamico dell'interlingua, ne provocherebbe la ristrutturazione e, auspicabilmente, l'evoluzione nella direzione della lingua bersaglio.

Sulla base della competenza costruita nelle suddette fasi, condizionato da fattori personali e ambientali, l'apprendente produrrebbe poi il suo *output*, mettendo alla prova le sue ipotesi, paragonandolo con le produzioni dei nativi (o del docente), procurandosi nell'interazione altro input da cui potrebbe ripartire il processo acquisizionale appena descritto, con le sue diverse fasi.

Il modello di Gass (1997) non è certo l'unico ad assegnare un ruolo importante all'input (cfr. anche Gass, Varonis, 1994; Gass, 2003; Gass, Mackey, 2006; Nizgorodcew, 2007; Rast, 2008; Piske, Young-Scholten, 2009). Altri modelli, di stampo cognitivo, spesso non simbolici, basati sull'uso (*usage-based*), enfatizzano il ruolo delle caratteristiche dell'input, in particolare della frequenza (N. Ellis, 2002) e della salienza di sue specifiche strutture, per la loro acquisizione. Talora si tratta di modelli connessionisti o costruzionisti che escludono il ricorso a conoscenze o apparati specificamente linguistici innati, ma fanno leva su meccanismi semplici, di tipo generale (*domain-general*) che, applicati a dati linguistici, porterebbero alla formazione di complesse rappresentazioni linguistiche (cfr., ad esempio, N. Ellis, 2003; MacWhinney, 2008). In tale quadro per apprendere L2, le sue regole, i suoi pattern ci si baserebbe unicamente sull'analisi delle caratteristiche distribuzionali dell'input, in una prospettiva appunto basata sull'uso e sensibile alla frequenza (N. Ellis, 2002; 2008). Tradotte in chiave didattica tali prospettive paiono suggerire di applicare in classe dispositivi atti a incrementare frequenza e salienza delle forme di L2 nell'input dell'apprendente, in modo che questi ne possa trarre (magari anche solo da sé) generalizzazioni e regole.

Altri approcci attenti all'input sono invece orientati più in senso socio-interazionista (ad esempio, studi in Gass, Madden, 1985; Gass, 2003) e sottolineano come l'input nell'interazione sia particolarmente efficace per l'acquisizione, soprattutto laddove comprenda (oltre a parti, prevalenti, centrate sul contenuto) sequenze problematiche con negoziazione del significato, che richiedano agli interlocutori riaggiustamenti di vario genere e un lavoro sulla forma linguistica, finalizzati al raggiungimento della piena comprensione e al superamento degli ostacoli comunicativi (Long, 1996: 418).

Riteniamo tali riflessioni rilevanti particolarmente nei contesti di insegnamento integrato di lingua e contenuti (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL), per prepararsi al quale è opportuno che il docente si impadronisca di meccanismi interazionali e strategie, verbali e non verbali, che rendano più comprensibile ed elaborabile l'input in L2 fornito (tramite gesti, supporti visivi, schemi, enfasi su parole-chiave), meccanismi che facilitino l'attenzione incidentale verso la forma, la gestione di problemi comunicativi e di negoziazioni di significato, che prevengano difficoltà e favoriscano la comprensione, tramite ripetizioni, parafrasi, riformulazioni, richieste di conferma, controlli della comprensione (Maggi, Mariotti, Pavesi, 2002; Pavesi, 2002; Coyle, Holmes, King, 2009).

Pur essendo prevalente in tale filone l'enfasi sugli aspetti interazionali, affiora talora l'interesse per i risvolti cognitivi e psicolinguistici di tali scambi in L2, ad esempio in Long, secondo cui l'interazione con negoziazione sarebbe produttiva in quanto, fra l'altro, stimolerebbe le capacità cognitive: «it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and *output* in productive ways» (Long, 1996: 451-452). Sul ruolo dell'attenzione torneremo a breve nel par. 3.

Una riflessione sull'input in chiave critica è infine quella di Susan Carroll (1999) e del suo *Autonomous Induction Model* (Carroll, 2001): a suo parere le visioni sull'input negli approcci a L2 sono spesso pre-teoriche, grossolane, e inducono a considerare l'input come insieme di dati grezzi. Per Carroll l'input per l'acquisizione (diverso, tra l'altro, dall'input per il *processing*) non sarebbe però un dato esterno, ma piuttosto una forma di rappresentazione mentale condizionata dalla Grammatica Universale o GU (Carroll, 2001): sarebbe infatti la GU a determinare quanto viene colto nel segnale in entrata e poi trasformato in rappresentazione mentale, a diversi livelli di analisi. Va qui ricordato che l'input nel quadro generativo funge di norma solo da innesco o stimolo (*trigger*) per l'azione di dispositivi innati, come GU. Per Carroll, inoltre, la relazione fra ciò che è presente nell'input e ciò che viene acquisito è indiretta, non mediata da consapevolezza, attenzione, istruzione esplicita, correzione. Lavori condotti in ottica cognitiva fanno invece leva pure sul ruolo di tali fattori per l'acquisizione; essendo temi didatticamente rilevanti, ne trattiamo nei prossimi paragrafi.

### 3. IL RUOLO DELL'ATTENZIONE (ALLA FORMA) IN L2

Come visto, per alcuni studiosi le potenzialità acquisizionali delle interazioni con sequenze negoziate si spiegano con l'intervento di fattori cognitivi quali l'attenzione, oltre che con le modalità del *processing* o elaborazione di L2 (par. 4): «Attention, accomplished in part through negotiation, is one of the crucial mechanisms in this process» (Gass, 1997: 132). In tali sequenze il cambiamento dell'interlingua si catalizzerebbe proprio a partire dalla focalizzazione dell'attenzione del discente sulle forme scorrette (Gass, Selinker, 2008<sup>3</sup>, cap. 10). Pure Long (2007) considera l'azione dei fattori interni, specie l'attenzione selettiva (alle forme) e le capacità di elaborazione o *processing*, accanto a quella di fattori esterni, compresa l'evidenza negativa o correzione (su cui, cfr. par. 6).

Fra i fattori interni, strettamente legato all'attenzione va menzionato il cosiddetto *noticing*, definito come un'esperienza individuale [di forme linguistiche] che consenta una potenziale verbalizzazione (*availability for verbal report*; Schmid, 1990). Per Schmidt (1995: 20) solo quanto l'apprendente nota nell'input diverrebbe *intake* utile per

l'apprendimento<sup>6</sup>. Il *noticing* sarebbe pertanto indispensabile per l'acquisizione, secondo quanto sostiene con la sua Ipotesi del *noticing* (Schmidt, 1990, 1995): «noticing is the necessary and sufficient condition for converting input into intake» (Schmidt, 1990: 130). Sul *noticing* inciderebbero la frequenza e la salienza percettiva di certe forme, le aspettative degli apprendenti. In anni più recenti, a fronte di alcune controprove, Schmidt limita la portata della sua Ipotesi, sostenendo comunque che il *noticing*, se non è indispensabile, tuttavia condiziona largamente l'acquisizione di L2: «SLA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be» (Schmidt, 2001: 3-4).

Tale Ipotesi ha una forte e intuibile valenza pure sul piano didattico. Un contributo importante al *noticing* nel contesto della classe lo possono fornire diverse attività che il docente può promuovere: sequenze interazionali con negoziazione sulla forma o sul significato, diversi tipi di *feedback* del docente, in senso correttivo più o meno esplicito, riformulazioni corrette del docente di quanto espresso dal discente (*recast*), un lavoro più o meno esplicito sulle forme di L2, in momenti con maggiore o minore focalizzazione metalinguistica, con o senza riflessione grammaticale (parr. 5-6). Schematizzando il nesso fra input, interazione e apprendimento, riprendiamo da Gass e Mackey (2006: 4), con lievi modifiche, il relativo Modello dell'interazione e dell'apprendimento:

(2) Interazione [con <i>feedback</i> -negoziazione- <i>recasts</i> ] -> Attenzione -> <i>Noticing</i> -> Apprendimento
--

Il ruolo della consapevolezza (o *awareness*) nell'acquisizione (strettamente collegata al *noticing*) e nella memorizzazione è dimostrato da diversi lavori empirici, a supporto almeno parziale alle tesi di Schmidt (ad esempio, Robinson, 1995, 2003; Leow, 2000). In ogni caso, anche se si può ritenere che il *noticing* e la consapevolezza non siano strettamente necessari per l'acquisizione (mentre lo sono per l'apprendimento consapevole), non si può negare che essi le forniscano un contributo importante, anche con effetto ritardato (Ellis, 1997: 131). Essi paiono in ogni caso indispensabili per raggiungere alti livelli di competenza in L2 e superare l'influsso di L1 e l'applicazione di analisi devianti a L2 (N. Ellis, 2011), il che risulta di estremo interesse nell'ambito dell'apprendimento guidato.

Altri fattori cognitivi implicati in L2 e interconnessi sono attenzione e memoria (Robinson, 2003; Randall, 2007; Robinson *et al.*, 2012). Secondo N. Ellis (2005) se l'attenzione è molto rilevante per l'apprendimento consapevole, mentre quello inconsapevole si fonderebbe su altri meccanismi non coscienti, di tipo connessionista, tuttavia processi consci e non, pur diversi, sarebbero dinamicamente correlati, giocando l'attenzione un ruolo pure nell'acquisizione subconscia.

Approfondendo il ruolo della memoria, Randall (2007) afferma che l'acquisizione di L2 comporta il passaggio da un'elaborazione della lingua controllata, condizionata dai limiti della memoria a breve termine, ad una automatica; le conoscenze, una volta

<sup>6</sup> «The “noticing hypothesis” states that what learners notice in input is what becomes intake for learning» (Schmidt, 1995: 20).

automatizzate, verrebbero immagazzinate nella memoria a lungo termine e tale spostamento libererebbe la memoria a breve termine consentendole di applicarsi a compiti più complessi. L'apprendimento della lingua coinvolgerebbe pertanto dapprima la memoria di lavoro, che opera sulla base dell'elaborazione fonologica e di meccanismi di ripetizione/prova; quanto appreso verrebbe poi trasferito nella memoria a lungo termine in seguito a selezione operata e monitorata dal sistema di attenzione (*supervisory attentional system*, SAS), che dirige l'attenzione verso tratti salienti dell'informazione.

Emerge qui un nesso decisivo fra memoria e attenzione. Perché un'informazione nuova venga appresa, passando nella memoria a lungo termine, è necessario che prima entri nell'ambito dell'attenzione focalizzata (per Schmid [1990] isomorfa al *noticing*) e nella memoria di lavoro. La capacità della memoria di lavoro, che condiziona estensione ed efficacia dell'attenzione focalizzata, sarebbe di conseguenza positivamente correlata al successo in L2, costituendo pertanto, tra l'altro, un indicatore significativo dell'attitudine linguistica (Robinson, 2003: 653-663).

Attenzione e consapevolezza sono dal canto loro fattori che il lavoro in classe, non solo linguistico, può in varia misura sollecitare, anche in modo mirato. In chiave didattica si può pertanto auspicare un insegnamento che faciliti l'opera della memoria facendo leva sul sistema dell'attenzione, con una riflessione esplicita su L2 e le sue strutture, ricorrendo anche alla ripetizione, in modo da facilitare il passaggio dalla memoria di lavoro a quella a lungo termine. Tali meccanismi, pur non esaurendo i processi di acquisizione di L2, vi contribuiranno senz'altro a vario livello, per esempio per il lessico e per aspetti fini della morfologia.

Offre una decisa conferma dell'efficacia dell'attenzione alla forma nella didattica di L2 la meta-analisi di Norris e Ortega (2000), condotta su una cinquantina di studi sperimentali, relativi a metodi con *Focus on form* (FoF), ossia (momentanea) focalizzazione sulla forma in contesti prevalentemente comunicativi, e a metodi con *focus on forms* (FoFs), cioè focalizzazione su forme linguistiche isolate<sup>7</sup>; ne emerge la seguente scala di efficacia acquisizionale:

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

La focalizzazione esplicita su forme di L2 non inciderebbe positivamente solo sul loro apprendimento esplicito, consapevole, ma influirebbe pure, e a lungo termine, sull'acquisizione implicita (cfr. Ellis, 1997, 2002; N. Ellis, 2011). Questo chiaro vantaggio dell'istruzione esplicita su forme e regole di L2 scoraggerebbe il ricorso non solo ad approcci comunicativi "puri", ma anche ad approcci impliciti a L2 e alla sua grammatica. Parrebbe in ogni caso messa in discussione l'ipotesi, sostenuta da Krashen (1985) e altri (anche recentemente da Paradis [2008], con argomenti neurocognitivi), della supposta intraducibilità (*no interface*) di conoscenze esplicite legate al *learning* in

<sup>7</sup> Per recenti approfondimenti e sintesi rimandiamo a Ellis (1997, 2006, 2002, 2008<sup>2</sup>, cap. 16) e a Williams (2005).

competenze implicite, profonde, legate all'*acquisition*, mentre risulterebbe confermata un'interfaccia, almeno debole (*weak interface*), fra conoscenze esplicite, dichiarative, e conoscenze implicite, capacità procedurali, che pur sono cognitivamente e neurologicamente differenti, in quanto implicano diversi tipi di rappresentazioni e fanno riferimento ad aree cerebrali separate, ma che interagirebbero nel *processing* (Ellis, 1997; Ellis *et al.*, 2009; N. Ellis, 2011). Il dibattito su ciò è ancora aperto e molto acceso, ma non ci è possibile darne conto in modo soddisfacente<sup>8</sup>. In questo contesto, ai nostri fini, ci pare più produttivo prendere nota dei possibili risvolti didattici (cfr. Chini, in stampa a) e soprattutto del fatto che, qualunque ne sia la spiegazione teorica, psico- o neurolinguistica, il lavoro esplicito sulla forma e su regole grammaticali di L2, spesso praticato nelle classi di lingua, non contribuisce solo all'apprendimento esplicito, ma alla lunga anche a quello implicito, all'acquisizione di L2, soprattutto ricorrendo a tre modalità (N. Ellis, 2011: 43-45):

- a) favorendo il *noticing* di tratti di L2, specie di quelli non salienti e non frequenti, plurifunzionali, su cui l'istruzione può focalizzare l'attenzione, spiegandoli, fornendo input che li contenga;
- b) incoraggiando il *noticing the gap*, cioè la constatazione della distanza e differenza fra le ipotesi su L2 dell'apprendente, la sua interlingua e il sistema d'arrivo;
- c) con la pratica guidata dell'*output* in L2, produttiva per l'acquisizione e l'automatizzazione di strutture di L2, oltre che per l'apprendimento esplicito.

#### 4. ASPETTI DELL'ELABORAZIONE O PROCESSING DELL'INPUT IN L2

Altri modelli di stampo cognitivo enfatizzano il ruolo e le modalità di elaborazione dell'input in L2, potenzialmente pertinenti pure in prospettiva didattica. Li menzioniamo brevemente, prima di passare a qualche applicazione concreta in merito alla gestione dell'input in classe (par. 5). Fra i modelli che insistono sull'elaborazione dell'input rammentiamo quelli di VanPatten (1996) e di Pienemann (1998, 2005), che hanno pure suggerito applicazioni didattiche.

VanPatten fornisce alcuni principi che guiderebbero l'elaborazione o *processing* dell'input in L2 (VanPatten, 1996, 2005), fra cui i principali sono il primato del significato (quindi delle parole contenuto, delle unità lessicali su quelle grammaticali, di forme grammaticali non ridondanti sulle ridondanti) e il principio "First Noun", per cui

<sup>8</sup> Rimandiamo da ultimo a Ellis *et al.* (2009) e Sanz, Leow (2011), limitandoci ad alcuni cenni al dibattito. Per Krashen (1985) fra i due tipi di conoscenza, esplicita e implicita, vi sarebbe totale separazione (*no interface*): la prima porterebbe all'apprendimento, *learning*, la seconda all'acquisizione, *acquisition*; quanto contribuisce alla prima sarebbe irrilevante per la seconda. Analoga, ma più sfumata, la posizione di Paradis (2008: 94), secondo cui non vi sarebbe un'interfaccia diretta fra conoscenze esplicite e competenza implicita, ma in modo indiretto l'apprendimento consapevole potrebbe contribuire all'acquisizione implicita. Per Anderson (1985<sup>2</sup>) e altri vi sarebbe un'interfaccia (*strong interface*): pure pratiche formali di L2 possono condurre a competenza implicita, procedurale, tramite l'automatizzazione e ristrutturazione delle conoscenze esplicite favorite dalla pratica frequente. Di un progressivo passaggio nell'acquisizione da conoscenze dichiarative ed esplicite a procedurali parla anche Ullman (2005), autore del Modello dichiarativo-procedurale. Oggi pare molto accreditata la succitata posizione di un'Interfaccia debole (N. Ellis, 2005).

l'apprendente tende ad assegnare il ruolo di soggetto al primo nome/pronome presente nella frase udita. La parte dell'input che l'apprendente elabora e tiene nella memoria di lavoro durante la comprensione on-line costituirebbe l'*intake*; il successivo sviluppo di una rappresentazione mentale su L2 coinciderebbe invece con l'acquisizione. Sulla scorta della sua visione VanPatten propone un tipo di istruzione detta *Processing Instruction* (o PI; VanPatten, 2004, 2005), focalizzata sulla forma, volta ad aiutare gli apprendenti nella loro elaborazione dell'input, mentre costruiscono nessi forma-significato, mediante tre modalità:

- a) fornire agli apprendenti informazioni su una forma o su una struttura linguistica di L2;
- b) informarli su una particolare strategia di *processing* che potrebbe influenzare negativamente la loro individuazione della forma o della struttura di L2 durante la comprensione;
- c) spingerli a elaborare la forma o struttura di L2 presentando loro un input strutturato in modo tale da scoraggiare la loro tendenza ad applicare strategie di *processing* "naturali", ma devianti, inducendoli invece ad adottare altre strategie di *processing* più adeguate.

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

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

L'interesse della Teoria di Pienemann, basata sul modello psicolinguistico di Levelt (1989) e sulla Grammatica Lessico-Funzionale di Bresnan (2001), è invece più linguistico e riguarda l'ordine in cui vengono elaborate (o "processate") le strutture morfologiche e sintattiche in L2. Secondo la sua Teoria della Processabilità (TP), in sintesi, l'acquisizione della grammatica di L2 segue la sequenza implicazionale con cui sono attivate le procedure durante la produzione del parlato: le procedure attivate prima (es. l'accesso al singolo lemma di L2; poi quello alla sua categoria; più tardi l'eventuale accordo con elementi contigui), vengono anche acquisite prima delle altre. In chiave didattica la TP si integra con l'Ipotesi dell'insegnabilità (Pienemann, 1986; par. 2): ha senso insegnare strutture relative a procedure di poco superiori per complessità a quelle già padroneggiate dall'apprendente (secondo la sequenza di procedure ipotizzata dalla stessa Teoria; cfr. Pienemann, 1998, 2005; Bettoni, in stampa). Ricerche empiriche su varie L2 confermano tale Teoria (cfr. Pienemann, 2005; Bettoni, Di Biase, 2005; Bettoni, 2010, con due esperimenti didattici). Secondo studi recenti inoltre la TP predirebbe correttamente difficoltà acquisizionali di tipo implicito, non quelle relative all'apprendimento esplicito (Ellis, 2009).

Fra i modelli attenti al *processing*, ma di interesse più prettamente neurocognitivo, vanno ricordati il Modello Dichiarativo-Procedurale di Ullman (2005), quello di Paradis (2008) e il Modello Unificato di MacWhinney (2008), sui cui risvolti applicativi non possiamo soffermarci. Grosse potenzialità, conoscitive e applicative, ancora da sviluppare, potrebbero pure avere ricerche, in parte in corso, sull'elaborazione dell'input nelle primissime ore di esposizione a L2 (ad esempio, Rast [2008] e sua prosecuzione nel progetto europeo VILLA): esse paiono confermare l'importanza della salienza e della trasparenza delle unità di L2, così come la rilevanza della posizione (specie iniziale e finale) delle parole nella frase ai fini della comprensione e della memorizzazione di forme di L2.

Finora abbiamo esposto alcune riflessioni a partire da teorie acquisizionali recenti, di ambito prevalentemente cognitivo, nell'ottica dell'*appraisal* di Widdowson (1990); nei prossimi paragrafi ci muoveremo in una direzione più decisamente applicativa (*operation*), al fine di ricavare alcuni suggerimenti didattici in merito a due temi chiave: il trattamento dell'input nella classe di L2 (par. 5) e gli interventi sull'*output* del discente, in particolare sui suoi errori (par. 6).

## 5. ALCUNI SUGGERIMENTI DIDATTICI RICAVABILI DA STUDI SULL'INPUT

Sia lavori sopra ricordati, di stampo più teorico (parr. 2-4), sia recenti studi acquisizionali condotti in classe, spesso in ottica sperimentale, offrono a nostro parere utili criteri al docente per organizzare il suo input "istruttivo" in L2. Dopo una stagione glottodidattica contrassegnata in senso comunicativo, essi invitano il docente a offrire un input non solo abbondante (arricchito da quello proveniente da altre fonti) e comprensibile, contenutisticamente interessante, motivante, come suggeriva Krashen (1985), ma anche interattivo e coinvolgente, stimolando il discente a intervenire e a produrre *output*, come suggeriscono rispettivamente le Ipotesi dell'interazione (Long, 1996) e dell'*output*<sup>9</sup> (Swain, 1985, 2005), a confrontare le sue produzioni con l'input del docente.

Per incrementare il *noticing* (par. 3) e quindi favorire l'apprendimento, ma alla lunga pure l'acquisizione, il docente può ricorrere a mezzi che migliorano la salienza, prosodica e uditiva o visiva delle forme di L2 (con sottolineature, evidenziazioni foniche, paralinguistiche, o visive nello scritto: *input enhancement*; Sharwood-Smith, 1993), collocandosi a un livello implicito; a un livello più esplicito, facendo leva sulla consapevolezza (*awareness*; Leow, 2000; Robinson *et al.*, 2012), tematizzerà e spiegherà regole di L2, specie se complesse (tenendo conto dell'età e dello sviluppo cognitivo dei discenti, oltre che della loro lingua di partenza), in modo episodico, in occasione di errori e problemi comunicativi, o sistematico, seguendo per es., dove possibile, un sillabo<sup>10</sup> orientato in senso acquisizionale (Lo Duca, 2008; Rastelli, 2009) o (se

<sup>9</sup> Secondo tale ipotesi la produzione di output comprensibile stimolerebbe l'acquisizione di L2 nell'apprendente, rendendolo consapevole di alcuni problemi formali, inducendolo a passare da un focus sulla semantica a una maggiore attenzione alla sintassi di L2, e consentendogli di testare le sue ipotesi su L2.

<sup>10</sup> Si intende per sillabo «quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di conoscenze e/o capacità» (Ciliberti, 1994: 100).

preferisce, e con giudizio) conforme a specifiche teorie acquisizionali, oltre che sensibile alle diverse esigenze e ai bisogni comunicativi del discente e ai dettami di una glottodidattica aggiornata.

In riferimento al *processing* dell'input ci paiono opportune le linee guida suggerite da VanPatten (2005) e riportate al par. 4. Più nello specifico, nello spirito della sua *Processing Instruction* si suggerisce di rendere l'apprendente consapevole di strategie di *processing* potenzialmente devianti in relazione ad alcune strutture di L2, che potrebbero indurlo ad analisi errate.

Se è confermata l'ipotesi dell'interfaccia "debole" (cioè che quanto l'insegnante fornisce all'apprendente e alla sua conoscenza dichiarativa esplicita contribuisce pure alla competenza procedurale, implicita), vale la pena che il docente faccia un uso accorto di input anche formale, metalinguistico. Del resto anche chi come Paradis (2008) nega l'esistenza di un'interfaccia fra conoscenze esplicite e implicite, ritiene che l'apprendimento consapevole promosso dall'insegnamento esplicito possa contribuire all'acquisizione implicita, indirettamente, fornendo mezzi per produrre un ampio numero di enunciati corretti, da cui il meccanismo acquisizionale implicitamente estrarrebbe caratteristiche e regole di L2 soggiacenti.

Dati gli esiti di lavori sull'efficacia dei vari tipi di istruzione (Norris, Ortega, 2000; Housen, Pierrard, 2005; Gass, Selinker, 2008<sup>3</sup>, cap. 11; qui par. 3), riteniamo che il docente debba rivalutare il ruolo giocato da momenti didattici focalizzati sulla forma, stimolando, almeno in alcune occasioni (anche a seconda dell'età del discente), la sua attenzione incidentale verso le forme linguistiche di L2 all'interno di momenti a dominanza comunicativa (*focus on form*), ma anche proponendo attività con focalizzazione esclusiva sulle forme (*focus on forms*). Soprattutto per strutture di L2 marcate o ridondanti, momenti con *focus on form* o *on forms* garantiscono risultati migliori che non metodi strettamente comunicativi (cfr. anche l'esperimento didattico di Della Putta, Visigalli, 2010).

In sintesi un'istruzione mirante non solo a favorire la comunicazione in L2, ma pure a promuovere una piena competenza di L2, comprese le sue strutture marcate, e un certo livello di consapevolezza metalinguistica, sembra fare la differenza e portare più velocemente a risultati soddisfacenti in L2. Naturalmente occorre che nel docente consapevolezza metalinguistica e conoscenze dichiarative (per es. sull'italiano e la sua grammatica) siano ben sviluppate (cfr. pure Rastelli, 2009), il che non è forse sempre scontato.

## 6. L'ERRORE COME STRUMENTO DIAGNOSTICO E IL SUO TRATTAMENTO IN CHIAVE DIDATTICA

Quanto detto finora è relativo soprattutto alle prime fasi ("percezione" e comprensione) del Modello di Gass (1997) e concerne quanto il docente può fare sul versante per così dire recettivo del discente, il quale riceve (in modo tutt'altro che passivo) ed elabora l'input che l'insegnante e l'ambiente gli/le forniscono, al fine di costruire la sua nuova competenza in L2. Vogliamo da ultimo soffermarci su un altro momento centrale per la didattica di L2, relativo questa volta all'*output* del discente, ai suoi tentativi di produzione in L2 a partire dalla sua grammatica di interlingua, ai suoi "errori", considerando pure vari tipi di *feedback* che il docente può fornirgli in merito.

In anni recenti vari studi sperimentali hanno fornito indicazioni su quale sia il trattamento degli errori e in genere il *feedback* del docente più efficace in chiave didattica, evidenziando come le parti dell'input su cui ci si sofferma esplicitamente (non solo le sequenze di negoziazione del significato e con esplicita attenzione sulla forma, ma anche le correzioni di errori) siano ottime candidate a promuovere l'acquisizione (Ellis, Loewen, Erlam, 2006; Lyster, 2004; Lyster, Saito, 2010; Grassi, 2010 e riferimenti). Già lo studio di Doughty e Varela (1998) su classi di inglese L2 del tipo CLIL, con soggetti di 11-14 anni, aveva mostrato che le classi i cui docenti riformulavano correggendo gli errori relativi a forme verbali al condizionale mostravano significativi miglioramenti in tale ambito rispetto alle classi senza riformulazioni correttive.

Le modalità di correzione (per esempio per enunciati come *Ieri ho arrivato tardi*) possono essere varie e più o meno esplicite (cfr. Grassi, 2010: 113):

- a) la sollecitazione, più o meno chiara, a una correzione (*prompt*): ad esempio, *Come hai detto?*
- b) la riformulazione corretta di quanto detto dal discente (*recast*), più o meno enfaticata, piuttosto implicita: ad esempio, *Ieri sei arrivato tardi.*
- c) l'informazione metalinguistica, una modalità esplicita: ad esempio, *Devi usare un altro ausiliare.*

L'assenza di correzioni e un input centrato solo sulla comunicazione in L2, come proposto da metodi strettamente comunicativi, se possono portare a buoni risultati nello sviluppo della competenza comunicativa e della fluenza, non aiutano a imparare strutture e regole difficili di L2: un *feedback* correttivo è molto benefico (cfr. meta-analisi di Russel e Spada, 2006). Una correzione esplicita dell'errore, comprensiva della forma corretta ed eventualmente di un commento metalinguistico, pare essere una strategia molto efficace (Ellis, Loewen, Erlam, 2006). Correzioni implicite e indirette, con riformulazioni (*recasts*) o con ripetizioni e sollecitazioni (*prompts*), magari in tono interrogativo (es. *Hai detto così...?*), che esortano alla correzione e a produrre nuovo *output* in L2 (*pushed output*; cfr. Ipotesi dell'*output* di Swain [1985, 2005]) sono pure utili e meno problematiche per la "faccia" del discente, ma non sempre altrettanto efficaci di quelle esplicite. Su un ipotetico asse di esplicitezza potremmo così collocare i vari tipi di *feedback*, dividendo i *prompts* o sollecitazioni, dalle riformulazioni (Lyster, Saito, 2010):



La scelta del tipo di *feedback* va pure correlato all'età dell'apprendente (cfr. metaanalisi di Lyster, Saito, 2010 su 15 studi): i più giovani sembrano più sensibili al *feedback* correttivo, più ai *prompts* che alle riformulazioni. Fattori contestuali e individuali incidono pure sull'appropriatezza del *feedback*, per cui le generalizzazioni sono in realtà piuttosto rischiose (Ellis, 2008<sup>3</sup>: 884-899).

Dati questi esiti della ricerca, che ne consegue per il docente? In prima istanza va detto che tutto l'*output* dell'apprendente, compresi i suoi "errori", sono e vanno visti pure dal docente quali interessanti finestre sull'interlingua, indizi preziosi su tale sistema e sulle regole che vi vigono (e che eventualmente andrebbero riviste, superate). La linguistica acquisizionale è partita in effetti oltre quarant'anni fa proprio da una nuova considerazione dell'errore, esaminato non dal punto di vista della lingua d'arrivo, come una deviazione, bensì quale spia di un sistema in formazione, testimone di una competenza transitoria o interlingua (Corder, 1967). Per il docente tutto l'*output* del discente, in particolare l'errore, è uno strumento utile per diagnosticare la competenza in ingresso del discente e seguirne l'evoluzione (non solo un mezzo da considerare ai fini della valutazione del profitto), per collocare la sua interlingua in un preciso punto dell'iter acquisizionale, a uno specifico stadio delle sequenze acquisizionali evidenziate dalla ricerca; dopo tale diagnosi il docente potrà operare le scelte più opportune per impostare la didattica successiva (cfr. pure Andorno 2006, con utili spunti teorici e metodologici). In riferimento, per es., alla nota sequenza acquisizionale sull'acquisizione della temporalità in italiano L2 (cfr. supra, in 1), se nella produzione di un alunno l'insegnante rileverà un enunciato con una forma verbale come *erano andando* per *andavano*, quale quella prodotta dal ventenne Markos, con L1 tigrino (Banfi, Bernini, 2003: 106), in un contesto narrativo al passato<sup>11</sup>, potrà inferire diverse informazioni, fra cui:

- a) questa interlingua ha superato la fase basica priva di morfologia;
- b) l'apprendente sta elaborando l'imperfetto dei verbi lessicali;
- c) egli ha interiorizzato, almeno per qualche persona e funzione, l'imperfetto della copula (come testimoniato dalla forma *erano*);
- d) verosimilmente ha iniziato a elaborare la categoria di persona verbale (è qui codificata la 3a persona plurale);
- e) ha colto nell'input e sta elaborando forme gerundiali (come *andando*), utilizzate correttamente in contesti progressivi.

A un alunno come Markos il docente potrà a questo punto proporre testi ed esercizi specificamente centrati sull'imperfetto dei verbi lessicali, le sue forme e funzioni, ma anche sul futuro, lo stadio immediatamente successivo all'imperfetto (cfr. (1)), oppure potrà suggerire attività che consentano il *noticing* di desinenze di persona del verbo in italiano; a tal fine utilizzerà compiti comunicativi in cui tali forme siano particolarmente pertinenti (ad esempio, in narrazioni personali) e/o attività e compiti più metalinguistici. Quest'ultimo tipo di lavoro sarà prezioso soprattutto con alunni delle scuole secondarie, più maturi cognitivamente, più capaci di astrazione, talora già a conoscenza di categorie grammaticali presenti pure nella loro L1 (ad esempio, tempo, aspetto, persona).

<sup>11</sup> Si trova nel contesto in cui Markos, dopo 6 mesi dall'arrivo in Italia, racconta una storia videoregistrata: *lui con s/ con la sua moglie no? [\IT\ mb mb \MK\] sta:/erano/erano andando al/a giocare il tennis.*

Dal punto di vista del sistema di arrivo, più estrinseco rispetto alla logica dell'interlingua, ma non ingiustificato nel contesto scolastico, ricordiamo che la linguistica applicata e la glottodidattica hanno proposto per gli errori in L2 tipologie e tassonomie basate su vari parametri, per es. sul livello linguistico toccato (fonetica, morfologia, sintassi), sulle strategie applicate (omissione, sostituzione, ecc.), sugli effetti comunicativi (causano o no difficoltà comunicative), sulla fonte (interferenza da L1, sovrestensione o generalizzazione; cfr. Dulay, Burt, Krashen, 1982 [1985], cap. VII). Quanto ai possibili utilizzi didattici di tali classificazioni, esse potrebbero, per esempio, almeno in parte essere utilizzate, *cum grano salis*, in lezioni con *focus on forms*, per favorire nell'apprendente la consapevolezza metalinguistica su L2 e sulle proprie difficoltà.

Riteniamo inoltre importante che il docente riesca a stabilire, anche ai fini della correzione, una sorta di gerarchia fra gli errori, in dipendenza dai principi soggiacenti (es. solo pragmatici, anche sintattici) e dalle sequenze acquisizionali cui vanno riferiti (correggendo forme imparabili), utilizzandoli in ottica dapprima diagnostica, ma anche prognostica (quali sviluppi fanno prevedere?) e, quando necessario, a fini valutativi. Il docente potrà per es. decidere di essere selettivo nelle correzioni, correggendo dapprima prioritariamente errori che causano difficoltà comunicative più che errori morfologici, anche per non scoraggiare la produzione e l'interazione in L2; potrà decidere di intervenire poco in lezioni a dominante comunicativa, senza però lasciarsi sfuggire occasioni di negoziazione del significato che si potranno presentare (par. 3).

La ricerca suggerisce poi al docente una correzione qualitativamente, oltre che quantitativamente, mirata (Bettoni, 2010: 179). Essa deve tener conto di ciò che è imparabile e dunque insegnabile (e correggibile), a partire da sequenze acquisizionali e *readiness* dell'apprendente (Pienemann, 1986; Andorno, 2006; Bettoni, 2010; Grassi, 2010; par. 2), soffermandosi su tratti che risultano problematici e complessi sulla base delle teorie, linguistiche e psicolinguistiche, e dell'esperienza didattica (cfr. Ellis, 2006: 34; Pienemann, 1998, 2005)<sup>12</sup>. Il *feedback* correttivo sarà particolarmente utile con: forme con ridotta salienza percettiva, scarsa trasparenza, codificazione complessa o variabile, forme rare o irregolari (sintesi in Grassi, 2010: 120). Inoltre risulta più produttivo che il docente gestisca un errore per volta, in quanto risultano poco efficaci, se non demotivanti, interventi correttivi effettuati a tappeto su tutti gli errori degli apprendenti (Bettoni, 2010). Potremmo dire in sintesi, completando il noto proverbio: "sbagliando si impara, e si impara soprattutto se si viene corretti esplicitamente e quando si è pronti".

## 7. CONCLUSIONE

Studi recenti, in parte qui ricordati, sull'acquisizione di L2, anche in classe, e sui loro presupposti cognitivi (cfr. Robinson, 2001; Ellis *et al.*, 2009; Sanz, Leow, 2011; Gass, Mackey, 2012) forniscono a nostro parere utili indicazioni per una rivisitazione critica di approcci e metodi glottodidattici di stampo solo comunicativo, con scarsa attenzione alle forme e agli errori. Pur salvaguardando la centralità del versante comunicativo ai fini

<sup>12</sup> In tale quadro ci pare che un approccio *Focus on Form*, che tratta solo gli errori che emergono incidentalmente nell'interazione della classe, mantenendo il focus prevalente sulla comunicazione, alla lunga risulti poco soddisfacente sia empiricamente, in quanto dà risultati non sempre ottimali (Norris, Ortega, 2000; par. 3), sia teoricamente, poiché si affida al puro caso e non a un sillabo scientificamente fondato.

dell'acquisizione di L2 in classe, risulta infatti necessario, per far raggiungere livelli avanzati, che la didattica di L2 comprenda pure momenti con focalizzazione sulla forma, adeguati all'età, al livello cognitivo e di competenza degli apprendenti, momenti che attivino quei meccanismi cognitivi responsabili dell'apprendimento consapevole (*learning*), quali attenzione, memoria, consapevolezza, che però, insieme alla facoltà del linguaggio con le sue componenti innate, incidono, forse in modo indiretto, anche sullo stabilirsi di connessioni e dei pattern che producono la conoscenza implicita di una lingua, l'*acquisition*.

In sintesi l'istruzione, sulla base degli studi ricordati, dovrebbe orientarsi secondo le linee seguenti:

- organizzare la didattica in modo comunicativamente interessante, fornendo un input coinvolgente, ricco, comprensibile, anche interazionale, per es. ricorrendo a compiti interazionali di vario genere (anche con una metodologia *task-based*; Ellis, 2003);
- fare leva sul *noticing*, aumentando la salienza di tratti di L2 facilmente ignorati in contesti puramente comunicativi, di tratti complessi o marcati, e offrendo molto input che li contenga;
- non trascurare il ruolo della consapevolezza nell'apprendimento (e nell'acquisizione e memorizzazione) di L2, per es. proponendo pure attività di tipo metalinguistico, commisurate all'età, e correzioni, possibilmente anche esplicite, dell'*output* del discente;
- fornire istruzioni sull'elaborazione o *processing* dell'input in L2;
- incentivare la produzione o *output* in L2 pure come *pushed output*, per stimolare l'acquisizione e l'automatizzazione di conoscenze grammaticali esplicite e implicite (Ellis, 1997: 115).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson J. (1985<sup>2</sup>), *Cognitive psychology and its implications*, Freeman, New York
- Andorno C. (2006), "Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica", in Bosc F., Marello C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, pp. 86-111.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bernini G. (2005), "La seconda volta. La ricostituzione di categorie linguistiche nell'acquisizione di L2", in Costamagna L., Giannini S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*, Il Calamo, Roma, pp. 121-150.
- Bettoni C. (2008), "Quando e come insegnare grammatica", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 55-68.
- Bettoni C. (2010), "Come gestire l'errore grammaticale", in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 163-182.

- Bettoni C. (in stampa), “Dalla teoria alla pratica didattica e viceversa”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma.
- Bettoni C., Di Biase B. (2005), Sviluppo obbligatorio e progresso morfosintattico: un caso di Processabilità in italiano L2, in *ITALS*, III, 7, pp. 27-48.
- Bresnan J. (2001), *Lexical-functional Syntax*, Blackwell, Malden MA.
- Carroll S.E. (1999), “Putting input in its proper place”, in *Second Language Research*, 15, pp. 337-388.
- Carroll S.E. (2001), *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*, Benjamins, Amsterdam.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (in stampa a), “Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma.
- Chini M. (in stampa b), “Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali sull'italiano L2”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*.
- Chini M., Desideri P., Favilla M.E., Pallotti G. (a cura di) (2007), *Atti del 6° Congresso AItLA. Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Clahsen H. (1986), “L'acquisizione dell'ordine delle parole in tedesco: un test per gli approcci cognitivi allo sviluppo di L2”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, pp. 101-129 [ed. orig. 1984].
- Clahsen H., Meisel J., Pienemann M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen.
- Corder S.P. (1967), “The significance of learners' errors”, in *International Review of Applied Linguistics*, 5/2-3, pp. 161-169.
- Coyle D., Holmes B., King L. (2009), *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*, The Languages Company, October 2009; online: [http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil\\_national\\_statement\\_and\\_guidelines.pdf](http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_statement_and_guidelines.pdf).
- Croft W., Cruse D. A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, [trad. it. *Linguistica cognitiva*, Carocci, Roma, 2010].
- DeKeyser R. (2003), “Implicit and explicit learning”, in Doughty, Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 313-349.
- Della Putta P., Visigalli M. (2010), “Come aiutare l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano: confronto fra tre percorsi glottodidattici rivolti a studenti anglofoni”, in *Italiano LinguaDue* 2. [www.italianolingua2.unimi.it](http://www.italianolingua2.unimi.it)
- De Marco A. (2000), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- De Mauro T., Ferreri S. (2005), “Glottodidattica come linguistica educativa”, in Voghera M., Basile G., Guerriero A.R. (a cura di), *Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 17-28.
- Di Biase B., Bettoni C. (2007), “Funzioni discorsive e processabilità in italiano L2”, in Chini M. et al. (a cura di), *Atti del 6° Congresso AItLA. Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia, pp. 209-233.
- Dörnyei Z. (2009), *The psychology of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

- Doughty C. (2003), "Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement", in Doughty, Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 256-310.
- Doughty C.J., Long M.H. (eds.) (2003), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Doughty C.J., Varela E. (1998), "Communicative focus on form", in Doughty, Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 114-138.
- Doughty C.J., Williams J. (eds.) (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982), *Language two*, Oxford University Press, Oxford, [trad. it. *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985].
- Ellis N.C. (2001), "Memory for language", in Robinson P. (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 33-68.
- Ellis N.C. (2002), "Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 2, pp. 143-188.
- Ellis N.C. (2003), "Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure", in Doughty C., Long M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 63-103.
- Ellis N.C. (2005), "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 305-352.
- Ellis N.C. (2008), "Usage-based and form-focused language acquisition. The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate", in Robinson, N. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, London, pp. 372-405.
- Ellis N. (2011), "Implicit and explicit SLA and their interface", in Sanz, Leow (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*, Georgetown University Press, Washington DC pp. 35-47.
- Ellis R. (1994, 2008<sup>2</sup>), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (1997), *SLA research and language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (1999), *Learning a Second Language through Interaction*, Benjamins, Amsterdam.
- Ellis R. (2002), "Investigating form-focused instruction", in Ellis R. (ed.), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, Blackwell, Malden MA, pp. 1-46.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2006), "Researching the effects of Form-Focussed instruction on L2 acquisition", in Bardovi-Harlig K., Dörnyei Z. (eds.), *Themes in SLA Research: AILA Review*, 19, pp. 18-41.
- Ellis R. (2009), "Implicit and explicit learning, knowledge and instruction", in Ellis *et al.*, 2009, *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 3-25.
- Ellis R., Loewen S., Erlam R. (2006), "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar", in *Studies in Second Language Acquisition*, 28/2, pp. 339-368.
- Ellis R., Loewen S., Elder C., Erlam R., Philp J., Reinders H. (2009), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Multilingual Matters, Bristol.

- Gass S. M. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Lawrence Erlbaum Ass., Mahw.
- Gass S. M. (2003), "Input and interaction" in Doughty C., Long M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 224-255.
- Gass S., Mackey A. (2006), "Input, Interaction and Output: An Overview", in Bardovi-Harlig K., Dörnyei Z. (eds.), *Themes in SLA Research: AILA Review*, 19, pp. 3-17.
- Gass S., Mackey A. (eds.) (2012), *Implicit and explicit language learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, Georgetown University Press, Washington DC.
- Gass S., Madden C. (eds.) (1985), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley Mass.
- Gass S.M., Selinker L. (1994/2008<sup>3</sup>), *Second language acquisition. An introductory course*, Erlbaum, Hillsdale NJ.
- Gass S. Varonis E. (1985), "Variation in native speaker speech modification to non-native speakers", in *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 37-57.
- Gass S. Varonis E. (1994), "Input, interaction and second language production", in *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 283-302.
- Giacalone Ramat A. (2008), "Typological Universals and Second language Acquisition", in Scalise S., Magni E., Bisetto A. (eds.), *Universals of language today*, Berlin, Springer Netherlands, pp. 253-272.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Grassi R. (2008), "Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 9-20.
- Grassi R. (2010), "Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di *feedback* a confronto", in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 103-127.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Grassi R, Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di) (2010), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia.
- Gullberg M., Indefrey P. (eds.) (2006), *The cognitive neuroscience of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Hendriks H. (ed.) (2005), *The structure of learner varieties*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hinkel E. (ed.) (2005), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Erlbaum, Mahwah NJ.
- Housen A., Pierrard M. (eds.) (2005), *Investigations in instructed second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Huebner Th., Ferguson Ch. (eds.) (1991), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Benjamins, Amsterdam.
- Hulstijn J.H. (2002), "Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge", in *Second Language Research*, 18, pp. 193-223.
- Klein W. (1986), *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Klein W. (1991), "SLA theory: prolegomena to a theory of language acquisition and implications for theoretical linguistics", in Huebner Th., Ferguson Ch. (eds.),

- Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Benjamins, Amsterdam, pp. 169-94.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- Krashen S., Terrell T.D. (1983), *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*, Pergamon Press, Oxford.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex Systems and Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Leow R.P. (2000), "A study of the role of awareness in foreign language behaviour", in *Studies in Second Language Acquisition*, 22, pp. 557-584.
- Levelt W.J.M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, The MIT Press, Cambridge MA.
- Lo Duca M.G. (2008), "Costruire un sillabo di italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 99-121.
- Long M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W.C., Bhatia T.K. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-468.
- Long M.H. (2007), *Problems in SLA*, Erlbaum, Mahwah NJ.
- Lyster R. (2004), "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction", in *Studies in Second Language Acquisition*, 26, pp. 399-432.
- Lyster R., Saito K. (2010), "Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 265-302.
- Mackey A. (2007), *Conversational Interaction in Second Language*, Oxford University Press, Oxford.
- MacWhinney B. (2008), "A unified model", in Ellis N.C., Robinson P. (eds), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, New York, pp. 341-371.
- Maggi F., Mariotti C., Pavesi M. (a cura di) (2002), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Ibis, Como.
- Mitchell R., Myles F. (1998), *Second language learning theories*, Arnold, London.
- Morgan-Short K., Ullman M.T. (2012), "The neurocognition of second language", in Gass S., Mackey A. (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, Georgetown University Press, Washington DC. , pp. 282-299.
- Nizgorodcew A. (2007), *Input for instructed L2 learners. The relevance of relevance*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Norris J., Ortega L. (2000), "Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis", in *Language Learning*, 509, pp. 417-528.
- Paradis M. (2008), *Declarative and procedural determinants of second languages*, Benjamins, Amsterdam.
- Pavesi M. (1986), Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context, in *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 38-53.
- Pavesi M. (2002), "Per una didattica naturale: strategie discorsive nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti", in Maggi F., Mariotti C., Pavesi M. (a cura di), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Ibis, Como, pp. 47-73.

- Pienemann M. (1985), "Learnability and syllabus construction", in Hyltenstam K., Pienemann M. (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 23-75.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (2007), "La Teoria della Processabilità: elaborazione linguistica e acquisizione della seconda lingua", in Chini *et al.* (a cura di), *Atti del 6° Congresso AItLA. Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia pp. 65-81.
- Pienemann M. (ed.) (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Piske Th., Young-Scholten M. (eds.) (2009), *Input matters in SLA*, Multilingual Matters, Bristol.
- Pütz M., Sicola L. (eds.) (2010), *Cognitive processes in second language acquisition*, Benjamins, Amsterdam.
- Randall M. (2007), *Memory, Psychology and Second Language Acquisition*, Benjamins, Amsterdam.
- Rast R. (2008), *Foreign language input: initial processing*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (a c.). (2010), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- Robinson P. (1995), "Attention, memory and the "noticing" hypothesis", in *Language Learning*, 45, pp. 283-331.
- Robinson P. (2003), "Attention and Memory during SLA", in Doughty C., Long M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 631-667.
- Robinson P., Mackey A., Gass S.M., Schmidt R. (2012), "Attention and awareness in second language acquisition", in Gass S., Mackey A. (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, Georgetown University Press, Washington DC, pp. 247-267.
- Robinson P. (ed.) (2001), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Robinson P., Ellis N.C. (eds.) (2008), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, London.
- Russell J., Spada, N. (2006), "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research", in Norris J.D., Ortega L. (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning And Teaching*, Benjamins, Amsterdam, pp. 133-164.
- Sanz C. (ed.) (2005), *Mind and context in adult second language acquisition. Methods, theory and practice*, Georgetown University Press, Washington DC.
- Sanz C., Leow R.P. (eds.) (2011), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*, Georgetown University Press, Washington DC.
- Schmidt R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.

- Schmidt R. (1995), "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness", in Schmidt R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language teaching and learning (Technical Report No. 9)*, University of Hawai'i at Manoa, Honolulu, pp. 1-64.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-32.
- Sharwood-Smith M. (1993), "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases", in *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
- Slobin D.I. (1973), "Cognitive prerequisites for the development of grammar", in Ferguson Ch.A., Slobin D.I. (eds.), *Studies of child language development*, Holt, Rinehart & Winston, New York, pp. 175-208.
- Sokolik M., Smith M. (1992), "Assignment of gender to French nouns in primary and secondary language: A connectionist model", in *Second Language Research*, 8, pp. 39-58.
- Swain M. (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S., Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley Mass., pp. 235-253.
- Swain M. (2005), "The output hypothesis: Theory and research", in Hinkel E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Erlbaum, Mahwah NJ, pp. 471-483.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- Towell R., Hawkins R. (1994), *Approaches to second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Ullman M.T. (2005), "A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The Declarative/Procedural Model", in Sanz C. (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition. Methods, theory and practice*, Georgetown University Press, Washington DC., pp. 141-165.
- VanPatten B. (1996), *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Ablex, Norwood NJ.
- VanPatten B. (2005), "Processing instruction", in Sanz C. (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition. Methods, theory and practice*, Georgetown University Press, Washington DC., pp. 267-281.
- VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ.
- VanPatten B., Williams J. (eds.) (2007), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*, Routledge, London.
- Vedovelli M. (2003), "Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXII/2, pp. 173-197.
- Widdowson H.G. (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Williams J. (2005), "Form-focused instruction", in Hinkel E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Erlbaum, Mahwah NJ, pp. 671-691.