

La rivista è peer-reviewed e ha periodicità annuale.
Utilizzando diversi approcci metodologici, propone una prospettiva di analisi e lettura interdisciplinare aprendo uno spazio di dialogo e di confronto tra le culture e le lingue.
Ogni numero prevede: una sezione a carattere monografico, una rubrica di recensioni e letture ed eventualmente una parte riservata alla traduzione e agli studi sulla traduzione.

Gli articoli possono essere redatti in italiano, francese, inglese, spagnolo, tedesco.

Articoli per pubblicazione e ogni corrispondenza di natura redazionale vanno indirizzati al
Direttore presso il Dipartimento di Studi Umanistici
Università di Salerno – Via Giovanni Paolo II, 132 – 84084 Fisciano (Salerno).

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
e sul sito del Dipartimento di Studi Umanistici
dell'Università degli Studi di Salerno

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/carocceditore
www.twitter.com/carocceditore

Testi e linguaggi

Rivista di studi letterari, linguistici e filologici
dell'Università di Salerno

13/2019



Carocci editore

Direttore: Rosa Maria Grillo

Comitato scientifico: Rosa Maria Grillo (direttore), Michele Bottalico, Antonella d'Amelia, Sarah Dessì Schmid, Boris Lyon Caen, Claudia Öhlschläger, Lucila Pagliai, Lucia Perrone Capano, Antonella Piazza, Manfred Pfister, John Paul Russo, Inmaculada Solís García, Michajlovič Solonovič, Miriam Voghera

Comitato di redazione: Daniele Crivellari, Flora de Giovanni, Nicoletta Gagliardi, Claudio Iacobini, Sergio Lubello, Stefan Nienhaus, Rosario Pellegrino

Segretario di redazione: Rosario Pellegrino

Questa pubblicazione è stata realizzata con fondi di ricerca del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno

1^a edizione, luglio 2019
© copyright 2019 by
Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Studi Umanistici
Via Giovanni Paolo II, 132
84084 Fisciano (Salerno)
Tel. 089 969223 - 089 969183
Fax 089 969636

Realizzazione editoriale: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nel luglio 2019
da Grafiche VD srl, Citta di Castello (PG)

ISBN 978-88-430-9858-3
ISSN 1974-2886

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

STUDI MONOGRAFICI
LINGUA, CULTURA, LETTERATURA:
PERCORSI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO
A cura di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

L'insegnamento e l'apprendimento della lingua, della cultura e della letteratura: riflessioni e prospettive 11
di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

GLOTTODIDATTICA DEL FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE):
SISTEMI A CONFRONTO

Le site LIMAG: une richesse perdue. Analyse du matériel didactique pour l'enseignement de la diversité linguistico-culturelle de la francophonie maghrébine 21
par *Michele Bevilacqua*

Les expressions figées, un possible atout pour créer des points de repère: la "géolocalisation linguistique" 34
par *Mariadomenica Lo Nostro*

Des mots en situation à l'accès au sens: le FLE qui bouge 49
par *Rosario Pellegrino*

FLE e didattica dell'errore 60
di *Valeria Anna Vaccaro*

Pour une didactisation collaborative des emballages de produits alimentaires 71
par *Alessandra Della Penna*

Élaboration d'un module de français de spécialité à l'aide des TICE: le français de la croisière au sein des instituts de tourisme 80
par *Micol Forte*

INDICE

DALL'APPRENDIMENTO ALL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

Note sull'apprendimento delle parole polisemiche di <i>Grazia Basile</i>	93
The acquisition of lexical and functional categories in English and German learners of Italian as a Foreign Language by <i>Rita Calabrese</i> and <i>Silvia Palermo</i>	104
Phraseologische <i>Falsche Freunde</i> im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch: eine Fallstudie anhand der Somatismen von <i>Fabio Mollica</i> und <i>Beatrice Wilke</i>	119
I falsi amici negli <i>idioms</i> gestuali italiani e inglesi di <i>Federica Casadei</i>	139
La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza di <i>Fabiana Rosi</i>	149
La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti di <i>Ineke Vedder</i>	165
L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum di <i>Sergio Lubello</i>	178
Modelli linguistici <i>usage-based</i> e la Grammatica delle Costruzioni: riflessioni glottodidattiche in contesti CLIL di <i>Anna De Marco</i>	188
Integrar e interactuar para desarrollar la competencia comunicativa intercultural: una experiencia AICLE de <i>Marina Sassano</i> e <i>Irene Margarita Theiner</i>	201
Le tecnologie nei quadri di riferimento, negli standard e nei portfolio linguistici internazionali di <i>Simone Torsani</i>	218

LINGUA, LETTERATURA E CULTURA: PROSPETTIVE DIDATTICHE

Evoluzione emotiva. Una riflessione sul canone letterario fra Settecento e Ottocento di <i>Federica La Manna</i>	231
--	-----

INDICE

Multimedialità e didattica della letteratura: www.learningliterature.it di <i>Monica Manzollillo</i>	240
La littérature française à l'épreuve des médias sociaux: formes d'exploitation du réseautage social dans une perspective "facebookienne" par <i>Sergio Piscopo</i>	251
Un progetto di sviluppo di <i>Digital Philology</i>: didattica e ricerca di <i>Sabrina Galano e Maria Senatore Polisetti</i>	260
Discorso politico e satira: apprendimento linguistico con spirito critico di <i>Paola Attolino</i>	278
La lingua del diritto e il testo letterario: un esperimento glottodidattico di <i>Bruna Di Sabato e Bronwen Hughes</i>	288
Letteratura e matematica. Potenzialità didattiche nell'insegnamento della let- teratura tedesca di <i>Antonella Catone e Francesco Saverio Tortoriello</i>	305

RECENSIONI E LETTURE

Miriam Voghera, <i>Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei</i> (Araceli López Serena) – Cecilia Andorno, Ada Valentini, Roberta Grassi, <i>Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2</i> (Carmela Sammarco) – Paolo E. Balboni, <i>A Theoretical Framework for Language Education and Teaching</i> (Annalisa Pontis) – Emilia Calaresu, Silvia Dal Negro (a cura di), <i>Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie</i> (Francesca D'Angelo)	319
Gli autori	337

Modelli linguistici *usage-based* e la Grammatica delle Costruzioni: riflessioni glottodidattiche in contesti CLIL

di *Anna De Marco*

Abstract

The latest research in the field of language acquisition has proved extremely fruitful in giving interesting insights to foreign and second language teaching. Cognitive linguistics that focuses on the symbolic nature of grammatical constructions and their semantic and functional significance allows a type of instruction that is perfectly in line with the objectives and practices of communicative approaches to language teaching. The present contribution is aimed to address the relevant and basic tenets of *Usage-Based Grammar* and the *Construction Grammar* as perspectives on language acquisition and teaching, and to shed light on the possible pedagogical implications within a CLIL context in which a language is used as a medium for learning content, and the content is used as a resource for learning a language.

Introduzione

La stretta correlazione tra la recente storia della linguistica cognitiva in campo acquisizionale e quella dell'insegnamento di L2/LS si osserva nell'adesione a una visione della lingua fondata sull'uso e sulla comunicazione legata al contesto¹. In particolare, le ricerche acquisizionali sorte in seno alla linguistica cognitiva e funzionalista² hanno gettato le basi per l'osservazione e l'analisi del comportamento linguistico di apprendenti di lingue non native, offrendo a chi si occupa dell'insegnamento linguistico uno strumento utile per armonizzare l'intervento didattico con i processi e i percorsi naturali di apprendimento.

I diversi orientamenti teorici, come la Grammatica Cognitiva, la *Conceptual Metaphor Theory*, la *Construction Grammar* e gli approcci fondati sull'uso ed emergentisti, originati dalla linguistica cognitiva, assumono le costruzioni come le unità fondamentali dell'acquisizione linguistica che incarnano le intenzioni comunicative degli apprendenti. Tali approcci al linguaggio e alla sua acquisizione sostengono inoltre che:

- il linguaggio è parte integrante della cognizione e quindi dei processi di percezione, attenzione, apprendimento, categorizzazione, schematizzazione e memoria;
- la lingua è un sistema intrinsecamente simbolico costituito da un inventario di costruzioni organizzato in una rete strutturata di mappature di forme e funzioni usate per scopi comunicativi;

- la conoscenza linguistica consiste di un continuum tra lessico e grammatica e di costruzioni a diversi livelli di complessità e astrazione;
- le strutture del linguaggio emergono ontogeneticamente dall’uso in particolari contesti. Lo sviluppo è lento e graduale e dipende in modo cruciale dalla frequenza con cui le Costruzioni compaiono nell’input⁷.

Il presente contributo riprende alcuni dei fondamenti della *Usage-Based Grammar* e della *Construction Grammar* (CxG) e cerca di fare luce sulle possibili implicazioni didattiche degli esiti acquisizionali, nell’ambito di un contesto in cui la lingua e il contenuto vengono appresi contemporaneamente attraverso lo studio di una disciplina scolastica, ossia il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

I

Modelli di apprendimento linguistico basati sull’uso

Gli approcci basati sull’uso sottolineano l’impatto che l’uso della lingua ha sulla sua rappresentazione mentale e possono essere considerati l’espressione di una tendenza epistemologica generale più che di un modello teorico preciso, un modo di pensare il linguaggio compatibile con i vari approcci teorici come il funzionalismo e la linguistica cognitiva⁸. Secondo questi approcci, non solo la grammatica è concepita come l’organizzazione cognitiva del linguaggio (cosa su cui quasi tutti i linguisti possono essere d’accordo) ma essa è l’organizzazione cognitiva dell’esperienza che un individuo fa del linguaggio:

Cognitive representations are built up as language users encode utterances and categorize them on the basis of phonetic form, meaning, and context. As incoming utterance are sorted and matched by similarity to existing representations, units as syllable, word, and construction emerge⁹.

Il linguaggio è dunque un sistema complesso e dinamico che emerge dalla ripetizione di eventi d’uso della lingua, strumento semiotico deputato alla comunicazione e all’interazione linguistica (e quindi all’uso) e condizione indispensabile alla sua acquisizione che è forgiata proprio dagli eventi d’uso.

Le ricerche nel campo dell’acquisizione della lingua materna all’interno dei modelli basati sull’uso hanno identificato come unità simbolica fondamentale, di cui i bambini si servono per costruire la lingua, l’enunciato che ha come suo fondamento l’espressione e la comprensione dell’intenzione comunicativa¹⁰. Le olofrasi presenti nelle prime produzioni linguistiche del bambino sono l’espressione dell’unità simbolica che funziona come una struttura composita: *quello!* può significare “voglio quello!” o “dammi quello!”, *palla* può significare, ad esempio, “dov’è la palla?”. Lo stesso avviene a livello percettivo, quando il bambino comprende l’intenzione comunicativa complessiva che si cela dietro l’espressione che l’adulto gli rivolge e del ruolo funzionale del costituente nel suo complesso¹¹.

Quando la stessa forma fonologica appare in diversi enunciati nel corso del tempo con una certa consistenza, ossia quando l'adulto pronuncia enunciati come *La palla rotola, vuoi la palla? Prendi la palla!* il bambino identifica il significato o la funzione dell'intero enunciato e, solo in un secondo momento, il ruolo funzionale delle singole parole (*palla*) all'interno dell'enunciato in cui compaiono, costituente di cui il bambino avrà bisogno in seguito per indicare una certa classe di oggetti come una sottofunzione di un enunciato. In tal senso, il lessico risulta essere un fenomeno emergente.

Intorno ai tre anni i bambini iniziano a costruire e usare schemi sintattici, costruzioni più astratte che hanno una particolare funzione nel contesto comunicativo in cui vengono impiegate: l'identificazione di un oggetto o l'attribuzione a un oggetto/persona di una proprietà: *questo è un ____, È il __di Maria. Questo è il mio __, Metti ____qui*, e così via. Questi schemi di enunciato corrispondono a modelli convenzionalmente associati a un particolare contenuto semantico (che il bambino usa numerose volte). Le parole, di volta in volta inserite nello schema, sono parole che il bambino usa in schemi e contesti diversi. Il processo dell'acquisizione di questi schemi è lo stesso di cui il bambino si serve per apprendere il lessico della lingua. Dai dati raccolti da diversi lavori sperimentali di Tomasello¹² emerge la presenza di questi schemi nelle produzioni linguistiche dei bambini come costruzioni fisse e consistenti. Non si verificano casi, infatti, in cui il bambino inserisca avverbi o altri modificatori all'interno di uno schema precedentemente prodotto e lo spazio in cui inserire l'elemento variabile viene sempre riempito con lo stesso tipo item (ad es. un nome) nel periodo di analisi considerato. Quanto osservato dagli studi di Tomasello è una prova dell'evidenza della realtà psicologica, nella mente del bambino, di schemi e costruzioni più astratte e concrete cioè generate di volta in volta sulla base di eventi comunicativi.

2

Le Costruzioni Grammaticali e il continuum lessico-grammatica

Le prime formulazioni della Grammatica delle Costruzioni (*Construction Grammar*, CxG) nascono intorno agli anni Ottanta del secolo scorso, in contrapposizione agli approcci di stampo generativista, e in particolare, alla posizione di questi ultimi, in merito al posto che alcune costruzioni linguistiche, come ad esempio gli *idioms* o le frasi fisse, devono occupare nella grammatica. Dal punto di vista di una teoria acquisizionale, secondo i generativisti, queste costruzioni sono relegate alla periferia della lingua, mentre un numero molto ridotto di strutture e regole generali che permettono di generare le frasi possibili di una lingua costituiscono la parte centrale della grammatica, le quali, poiché non sono apprendibili, devono essere parte del nostro corredo genetico. La forte contrapposizione da parte degli studiosi della CxG¹³ alla scarsa considerazione dei generativisti per queste strutture della lingua poggia sull'evidente pervasività degli *idioms* e delle strutture fisse nelle lingue¹⁴, e sulla necessità di trovare un modello che

possa spiegare l'esistenza delle costruzioni nella grammatica dei parlanti. Le espressioni idiomatiche come ad esempio, *rinfriscare la memoria a qualcuno*, *farsi strada nella folla*, «corrispondono a un fondamentale carattere figurativo della cognizione umana, lo stesso che entra in gioco nel processo di comprensione della metafora del linguaggio figurato in genere»¹⁵. Mentre i modelli di grammatica formale come quelli innatisti cercano di ridurre al minimo gli aspetti della competenza linguistica di tipo pragmatico e cognitivo, che vengono perciò tralasciati dalla descrizione linguistica, quelli cognitivisti e costruzionisti considerano tali aspetti come una parte essenziale della nostra conoscenza linguistica, associati non solo a costruzioni specifiche, come le espressioni idiomatiche, ma a tutte le costruzioni.

La costruzione è dunque l'unità fondamentale dell'analisi linguistica, un segno linguistico, o associazione convenzionale di forma (dai morfemi alle parole, usi figurati e schemi frasali) e funzione (funzione semantica o discorsivo-pragmatica) che consente di integrare e di far interagire tutte le strutture della lingua nella grammatica, senza distinguere tra strutture più esterne e interne o centrali ("core grammar", nella tradizione innatista) della lingua. Secondo la definizione di Goldberg¹⁶:

Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency.

La CxG è in primo luogo un'ipotesi teorica sul funzionamento della lingua che tenta di rendere conto della primarietà del lessico, e del continuum lessico-grammatica, nell'uso che i parlanti fanno della lingua. Il lessico è inteso come costituito da unità multiple formate da collocazioni o sequenze più ampie, formule e routine prefabbricate, memorizzate dai parlanti come blocchi unici piuttosto che come singole unità messe insieme pezzo dopo pezzo nell'uso linguistico.

Le costruzioni vengono immagazzinate dunque nella memoria come una coppia forma-funzione per ognuna delle unità presenti nella lingua che vanno dal morfema fino alle strutture frasali più complesse. Costituiscono costruzioni, pertanto, le parole semplici, i morfemi grammaticali, usi figurati o idiomatici con significato lessicale fisso (*andare a gonfie vele*), espressioni o configurazioni sintattiche associate ad alcune funzioni non deducibili dalla loro composizione interna, come ad esempio: *più/meno X ...più/meno Y*, "più fai sport, più ti mantieni in forma", e una varietà di costruzioni più astratte come le costruzioni argomentali transitive (SVO, *qc prende qc*), locative (SVL, *qc abita + Loc*) o ditransitive (SVOO, *qc dà qc a qc*).

Certe strutture si configurano, quindi, come pezzi di lingua o schemi più o meno produttivi che, accanto al lessico e le regole sintattiche, rendono conto di ciò che i parlanti sanno fare con la lingua e della loro capacità di distinguere i diversi usi di uno stesso enunciato, o di costruzioni, sulla base delle informazioni morfosintattiche, semantiche e pragmatiche. Secondo la CxG una grammatica deve dare conto anche delle

informazioni semantiche e pragmatiche che fanno parte della competenza dei parlanti e che entrano in gioco in ogni momento della costruzione di enunciati e che sono difficilmente riconducibili e riducibili a un sistema fatto solo di regole combinatorie e item lessicali¹⁷. Il significato nella CxG può essere inteso come «all the conventionalized aspects of a construction's function, which may include not only properties of the situation described by the utterance, but also properties of the discourse in which the utterance is found [...] and of the pragmatic situation of the interlocutors»¹⁸.

Alcune costruzioni che hanno delle particolari implicazioni pragmatiche, ad esempio, mantengono una somiglianza superficiale con le costruzioni dalle quali derivano. Esempi di questo genere sono quelli che scaturiscono da possibili inferenze di costruzioni interrogative realizzate con il verbo "fare": *Cosa ci fai qui?*, *Cosa ci fai con quel coltello in mano?* Le interpretazioni possibili attribuite dai parlanti ai due enunciati sono, da un lato quella letterale, e dall'altro, quella di un'implicatura convenzionale o un'inferenza (da parte dell'ascoltatore): *perché sei qui?* per "non dovresti esserci" è il risultato dell'esperienza di numerosi esempi di uso in contesti in cui è presente una lettura pragmatica della domanda che viene dunque interpretata come un atto di disapprovazione. «It is thought that the frequent co-occurrence of an inference with a particular construction can lead to that inference being taken as part of the meaning of the construction»¹⁹. Non c'è nulla, ovviamente, nei singoli item di questa costruzione che possa spiegare le implicazioni che sono ad essa associate, la nuova rappresentazione, pur essendo associata alla forma morfosintattica della costruzione, è, almeno parzialmente, indipendente dalla costruzione che l'ha originata.

L'approccio sull'uso che è correlato alla CxG, descritto da Bybee nei suoi lavori anche più recenti, spiega il processo di costruzione della grammatica a partire dalla teoria degli esemplari secondo cui «every token of experience is classified and placed in a vast organizational network as a part of the decoding process»²⁰. L'idea portante di questo modello è che nuovi elementi dell'esperienza non sono decodificati e poi scartati nel processo di elaborazione linguistica, ma hanno un impatto sulle rappresentazioni nella memoria e dunque sulla grammatica; un elemento dell'esperienza linguistica che è identico a un esemplare già presente viene associato a quest'ultimo rinforzandone la sua rappresentazione. Elementi simili ma non identici ad elementi esistenti vengono memorizzati insieme formando gruppi o categorie.

Le costruzioni emergono quando le frasi o parole che hanno una certa somiglianza formale e una certa coerenza semantica sono memorizzate l'una accanto all'altra. L'idea che ogni elemento linguistico incontrato nell'esperienza abbia un impatto sulla rappresentazione cognitiva e sul consolidamento di schemi astratti o sequenze concrete porta a considerare la rappresentazione linguistica come un sistema emergente e dinamico in cui le strutture affiorano dalla ripetizione di svariati modelli linguistici nell'uso del linguaggio. Ogni volta che una costruzione viene utilizzata, le parti costanti presenti in essa vengono rinforzate. Le costruzioni più libere, ossia non totalmente specificate (come ad esempio *gettare benzina sul fuoco* vs. *gettare ombra su qualcuno/qualcosa*²¹), contengono delle posizioni vuote (slot) in cui è possibile variare gli ele-

menti da inserire; inoltre, la frequenza con cui queste stringhe di elementi compaiono nell'input (frequenza dei token) ha un impatto sulla rappresentazione nella memoria: ogni volta che una costruzione viene usata, le parti costanti della costruzione vengono rafforzate²². Il numero delle volte in cui gli elementi variabili della costruzione occorrono negli slot, come ad esempio il pronome che segue *drive*, o la posizione finale della costruzione occupata da un aggettivo o locuzione preposizionale, sinonimi di *crazy*, in *drive me crazy*, costituiscono la frequenza dei type.

In questo modello di lingua non esiste un livello della grammatica che sia indipendente dal suo uso. La frequenza migliora la comprensione e la produzione e dunque l'uso situato della lingua è la condizione per l'apprendimento: la grammatica emerge dalla lingua e non ne è il prerequisito²³.

Le abilità linguistiche che gli individui possiedono, costituite da un inventario strutturato di unità simboliche, sono il risultato di un'esperienza accumulata nel corso degli eventi d'uso della vita²⁴. Questa esperienza accumulata è soggetta al radicamento, cioè alla possibilità delle strutture apprese di essere utilizzate per la creazione di nuove costruzioni. Il radicamento deriva dall'uso ripetuto di particolari strutture o espressioni della lingua e da un processo di astrazione dovuto alla variazione dei type all'interno dei costituenti di particolari espressioni nella comunicazione²⁵.

3

L'acquisizione delle costruzioni in L1/L2

Negli ultimi vent'anni la linguistica acquisizionale in un'ottica cognitivista e *usage-based* ha sottolineato l'importanza della qualità e della quantità dell'input per l'apprendimento, e diverse sperimentazioni basate su manipolazioni dell'input orale, rivolto agli studenti in classe, hanno fornito indicazioni cruciali sulla relazione input-acquisizione²⁶. In particolare, gli studi hanno messo in relazione l'acquisizione delle costruzioni linguistiche con la distribuzione e la salienza delle forme presenti nell'input orale, le loro interpretazioni funzionali e l'affidabilità delle associazioni forma-funzione.

Ciò che accomuna gli esiti di tali studi è senz'altro l'indicazione dell'importanza della presenza di un'alta frequenza dei type nell'input, necessaria per consentire agli apprendenti di riconoscere le analogie tra le costruzioni e di generalizzare. Di contro, basse frequenze di type e una frequenza elevata di token permettono agli apprendenti di rilevare i pattern di costruzioni nell'input (le forme irregolari sopravvivono perché sono molto frequenti). Altri fattori dell'input come la salienza, la ridondanza, la contingenza e la prototipicità del significato si sono mostrati parametri utili nel facilitare, in termini di rapidità, l'acquisizione di certe costruzioni²⁷. Gli studi sintetizzati in un lavoro recente di De Kopf e Gilquin²⁸ convergono sull'evidenza della rappresentazione mentale di varie costruzioni negli apprendenti di diversa competenza nella L2 e di diversa L1, proprio come è stato ampiamente dimostrato per i parlanti nativi.

Il quadro teorico che abbiamo descritto fin qui, che vede l'apprendimento linguistico come l'acquisizione delle regolarità di forme funzioni (le costruzioni) guidate dall'uso, ci suggerisce che l'insegnamento di una Ls/L2 «*should acknowledge the pervasiveness of constructions more than it currently does*»²⁹.

Nei prossimi paragrafi prenderemo in esame il contesto di istruzione CLIL per mettere a fuoco alcuni possibili interventi pedagogici che mirano al “noticing”³⁰ e alla valorizzazione delle costruzioni nella pianificazione dell'input e dell'output linguistico in classe.

4

Il contesto di apprendimento CLIL

L'apprendimento integrato di lingua e contenuto nell'insegnamento di una disciplina scolastica, e dunque non esclusivamente finalizzata all'apprendimento linguistico (CLIL), è ormai entrato a far parte da diversi anni del sistema scolastico europeo. Programmi che rispecchiano il tipo di approccio adottato nel CLIL sono quelli definiti *ad immersione* in cui la lingua straniera è la lingua veicolare dell'insegnamento, oppure i cosiddetti *content-based instruction* in cui le competenze di una seconda lingua vengono sviluppate attraverso il contenuto curricolare³¹. L'approccio adottato in contesto CLIL può essere dunque definito non interventista e interattivo, poiché gli apprendenti fanno esperienza della lingua come mezzo per la comunicazione e non come oggetto di studio per sé: la lingua viene appresa implicitamente o incidentalmente senza attenzione esplicita alla forma mentre gli studenti fanno qualcos'altro che sia per loro di utilità, come ad esempio apprendere il ciclo dell'acqua in biologia.

In particolare, nel contesto di istruzione CLIL è fondamentale che gli apprendenti progrediscono nell'apprendimento del contenuto disciplinare allo stesso modo che nell'apprendimento della lingua e del suo uso: apprendere per usare la lingua e usare la lingua per apprendere, per cui acquisire nuove aree di conoscenza significa acquisire nuove forme e funzioni della lingua che veicolano questa conoscenza.

Students cannot develop academic knowledge and skills without access to the language in which that knowledge is embedded, discussed, constructed, or evaluated. Nor can they acquire academic language skills in a context devoid of [academic] content³².

Questa idea si riflette nella forte interrelazione fra comunicazione-contenuto-cognizione-cultura energeticamente sostenuta nel modello pedagogico del CLIL. Le strutture del discorso maggiormente utilizzate nel contesto di istruzione CLIL, utili alla realizzazione delle funzioni comunicative e delle strutture del pensiero (ad esempio, classificare, ordinare, comparare ecc.), sono in qualche modo predittive dei risultati di apprendimento³³.

L'approccio *usage-based* e la CxC sono perfettamente congruenti con gli obiettivi e le pratiche degli approcci comunicativi che invitano a dare grande risalto non tanto alle regole e al loro impiego per l'assemblaggio delle componenti linguistiche – partendo da zero ogni qualvolta l'occasione lo richieda – quanto piuttosto alle espressioni prefabbricate e alle formule ad hoc pensate come unità pronte per l'uso in particolari situazioni. In tal senso, la competenza comunicativa è

...a matter of knowing a stock of partially pre-assembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply the rules to make whatever adjustments are necessary according to contextual demands. Communicative competence in this view is essentially a matter of adaptation, and rules are not generative but regulative and subservient³⁴.

4.1. Lingua, cognizione e contenuto: il *Language Triptych*

Il contesto di istruzione CLIL permette di creare opportunità di un input significativo in cui la disciplina, le attività e dunque le funzioni cognitive richieste agli allievi dai contenuti da apprendere e dai compiti comunicativi in cui gli allievi sono impegnati determinano la lingua da apprendere.

I compiti pedagogici devono essere pensati e ordinati in modo da aumentare gradualmente la complessità delle richieste comunicative in relazione a specifici domini concettuali e gli insegnanti devono fornire gli strumenti necessari agli allievi per poter organizzare il proprio output.

Interessante a questo proposito è la tripartizione della lingua dell'apprendimento (il *Language Triptych*³⁵) che consente all'insegnante di pianificare strategicamente gli obiettivi linguistici di una lezione e mette in evidenza la forte interrelazione che si instaura tra questi ultimi e gli obiettivi relativi ai contenuti disciplinari. Le prospettive attraverso cui è utile analizzare e pianificare la lingua veicolare sono:

- il *language of learning*, che riguarda i concetti e le abilità collegati all'argomento di studio, come il lessico tecnico specifico della disciplina (la circonferenza o diametro per lo studio della matematica), o compatibile con lo studio della disciplina (ad esempio "misura", "numero"), o ancora, pezzi di lingua più estesi che tendono a co-occorrere (collocazioni), come ad esempio, "rapidi incrementi", "l'aria calda sale", "l'erosione delle coste sta aumentando";
- il *language for learning* che concerne il tipo di lingua utilizzata dall'insegnante, perché possa pianificare al meglio il suo parlato, e dallo studente perché possa sviluppare una serie di strategie necessarie per ricevere e dare supporto nel lavoro di gruppo, pensare, argomentare, descrivere, valutare, giungere a conclusioni, e così via;
- il *language through learning*, che riguarda tutto ciò che della lingua è funzionale a mandare avanti il discorso e la comunicazione in classe, la lingua, cioè, che emerge dalle interazioni, mentre gli allievi sono impegnati nell'arduo compito di ricevere e trasmettere la conoscenza.

Questa suddivisione permette di organizzare le attività e i materiali di una lezione tenendo conto dei contenuti e dei compiti cognitivi richiesti agli studenti, dai più semplici, come descrivere, definire, ordinare informazioni e memorizzare, ai più complessi, come fare ipotesi e valutare. Ad esempio, per pianificare il tipo di lingua utilizzata in classe per supportare le attività di gruppo, l'insegnante ha a disposizione una serie di espressioni costruite e pianificate *ad hoc* che servono diverse funzioni, come quella di invitare gli allievi a parlare o a organizzare i loro interventi, come: *Lets get started*, *Who's got good ideas?*, *I think its Peter turn now*, *We haven't much time* e così via. Queste espressioni possono avere diversi gradi di apertura (espressioni più o meno fisse) e di estensione e, come abbiamo illustrato sopra, possono costituire utili schemi per l'inserimento di nuovi item. Espressioni come *Can I say something now*, oppure *Do you think it's a good idea to..., why don't we...* sono costruzioni che possono essere parzialmente riempite da diversi elementi in parte già utilizzati e in parte da apprendere. Questi modelli o schemi che rendono le espressioni disponibili come un blocco unico – e che possono inizialmente, non essere necessariamente analizzate dall'apprendente – possono essere impiegati dall'allievo per comporre creativamente altre espressioni utili per il compito comunicativo che deve assolvere. A un certo punto, l'allievo scopre che una certa varietà di elementi è possibile all'interno dello schema: dopo aver sentito numerose volte *How are you today?*, e aver compreso la funzione di saluto che contraddistingue questa espressione, può accorgersi di alcune variazioni del tipo *How are you this afternoon/this evening* e comprendere che lo schema è *How are you ____* il cui spazio può essere sostituito da un elemento di riferimento temporale. Lo stesso può essere fatto per operazioni cognitive come classificare: *How many kinds of ____ are there?*, esemplificare: *Who can give me an example of ____?*; contrapporre: *How does ____ differ from ____?* Questa scoperta dà luogo all'individuazione di unità di diversa estensione e dunque ogni parola all'interno di una unità frasale più ampia può essere potenzialmente appresa e rinforzare la costruzione. Negli esempi sopra alcune parti degli enunciati vengono dunque usati come *chunk*, ossia come un blocco unico non analizzato e perciò memorizzato come tale. Per questo motivo, il tipo di lingua utilizzata in questo contesto di istruzione non segue la progressione grammaticale tradizionale, dal più semplice al più complesso, poiché sono le funzioni e gli scopi comunicativi che guidano la progressione linguistica, insieme ai contenuti disciplinari e ai processi cognitivi (e in parte, ovviamente, anche alla competenza e ai bisogni degli apprendenti). Questo modo di organizzare il corpus linguistico focalizza l'attenzione dell'apprendente sulle strutture e sui modelli e gli schemi di lingua da acquisire e compensa la carenza di esposizione alla lingua straniera che contraddistingue le classi di Ls. Nel progettare la lingua dell'input e dell'output, l'insegnante deve metter a punto strategie che incoraggino gli studenti a compiere osservazioni mirate e generalizzazioni sulla base di schemi ed esempi ripetuti di costruzioni. Per far questo si rende utile l'uso di testi che riciclino nuovi token di costruzioni precedentemente presentate agli studenti.

4.2. Lo *scaffolding*

Un modo per facilitare il compito di riconoscimento delle strutture in maniera funzionale è lo *scaffolding* (“impalcatura”) che rappresenta una strategia di sostegno attraverso cui si fornisce un aiuto scomponendo le difficoltà del compito proposto all’allievo.

Coyle *et al.*³⁷ riportano un esempio interessante di una lezione di geografia in cui sono presenti diversi tipi di supporto per facilitare le attività di parlato in classe. La lezione parte dall’osservazione di una foto che raffigura dei bambini che sembrano giocare in una pozza d’acqua e che in realtà sono vittime delle alluvioni. Agli allievi viene chiesto di parlare di questa foto in un’attività di introduzione al tema e dunque volta all’elicitazione delle conoscenze pregresse di lingua e contenuto. In questo caso, la scomposizione del compito prevede che l’insegnante parta dalla formulazione di domande graduali che forniscono i contenuti e la lingua adeguata ad esprimerli. Da domande più semplici e fattuali, come *How many people do you see in the picture, Are they in a swimming pool?*, si passa a domande via via più complesse che richiedono una riflessione più accurata e la capacità di fare inferenze, come *How do you know this?*. Questi supporti possono avere la forma di suggerimenti come ad esempio una lista di schemi e modelli di lingua: *they are swimming... they are playing..., they are telling stories...* oppure delle vere e proprie tavole di sostituzione per incoraggiare lo studente a riflettere, formulare le proprie decisioni e giustificarle, mentre lavora sullo schema (TAB. 1).

Un altro modo per promuovere l’output è quello di fornire una lista di parole con uno schema parzialmente riempito in cui è possibile inserire l’elemento variabile, oppure, più semplicemente, fornire i *chunks* che permettono all’allievo di iniziare a parlare e completare a modo proprio il resto della frase.

TABELLA 1
Tavole di sostituzione

I think that	They are happy	happy	Because they are	frowning	and they look as if they are	enjoy themselves
	some of the children are	not happy		thinking		having fun
	the boys are			smiling		embarrassed
	the girls are	worried		laughing		scared
				splashing		cold

Fonte: Coyle *et al.* (2010, p. 107).

TABELLA 2
Some examples for the topic of probability

Word level support	Sentence level support
WORD BANK: probability impossible not very likely possible likely very likely certain equal chance/equally likely	SUBSTITUTION TABLE: The probability of _____ is _____ chance likelihood SENTENCE STARTERS: It is likely that _____. The probability of it happening is _____.

Fonte: *Teaching Maths through English – a CLIL approach* (https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/teaching_maths_through_clil.pdf).

Le attività di *scaffolding* sono proprio quelle che aiutano lo studente e riflettere su un input mirato e fanno in modo che sequenze più o meno ampie di lingua ricorrono in modo frequente e siano connesse a un uso funzionale e situato della lingua.

Conclusion

Le riflessioni fin qui esposte hanno cercato di mettere in luce la potenzialità di approcci *usage-based* e di modelli teorici come quello della Grammatica delle Costruzioni per la pratica didattica, in particolare in contesti di istruzione in cui cognizione, linguaggio e contenuti sono inestricabilmente connessi come nel CLIL. La nozione di costruzione, in particolare, suggerisce agli insegnanti di lingue un modo per pianificare l'input linguistico, stimolandoli a focalizzare l'attenzione degli studenti sulla forma linguistica, senza sacrificare l'attenzione alla funzione comunicativa e all'uso linguistico. L'organizzazione del materiale linguistico in maniera significativa, strutturata, sistematica e funzionale agli obiettivi comunicativi può favorire la memorizzazione di una rete di costruzioni a tutti i livelli della struttura linguistica. Un apprendimento di tipo esplicito contribuisce inizialmente all'analisi dei pattern il cui conseguente utilizzo promuove la scoperta ed il processo di astrazione degli schemi e di generalizzazione, sulla base dell'esperienza accumulata attraverso esempi concreti a cui gli allievi sono esposti. Questo a sua volta stimola l'elaborazione e la proceduralizzazione durante l'apprendimento implicito³⁸.

Se è vero, come mostrano diversi studi³⁹ che le costruzioni sono una realtà psicologica per gli apprendenti di L2, allora un approccio alla grammatica della lingua di questo tipo può senz'altro avere un impatto positivo sull'acquisizione della competenza comunicativa.

Note

1. C. Broccias, *Cognitive Linguistic Theories of Grammar and Grammar Teaching*, in S. De Knop, T. De Rycker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin 2008, pp. 67-90; P. Robinson, N. C. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and of Second Language Acquisition*, Routledge, NewYork-London 2008.
2. N. C. Ellis, *Cognitive Perspectives on SLA: The Associative Cognitive CREED*, in "AILA Review", 19, 2006, pp. 100-21.
3. R. W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford (CA) 1987.
4. G. Lakoff, M. H. Johnson, *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago 1980.
5. A. E. Goldberg, *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*, Oxford University Press, Oxford 2006.
6. M. Tomasello, *Constructing a Language*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2003; J. L. Bybee, *Usage-Based Theory and Exemplar Representation of Construction*, in T. Hoffmann, G. Trousdale (eds.), *The Oxford book of Construction Grammar*, Oxford University Press, Oxford 2013, pp. 49-69; N. C. Ellis, D. Larsen-Freeman, *Constructing a second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions from Usage*, in "Language Learning", 59 (Supplement 1), 2009, pp. 93-128.
7. N. C. Ellis, T. Cadierno, *Constructing a Second Language*, in "Annual Review of Cognitive Linguistics", 7, 2009, pp. 111-290.
8. C. Bazzanella, *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari 2014.
9. Bybee, *Usage-Based Theory and Exemplar Representation of Construction*, cit., p. 49.
10. M. Tomasello, *First Steps Toward a Usage-Based Theory of Language Acquisition*, in "Cognitive Linguistics", 11, 1-2, 2006, pp. 61-82; M. Tomasello, *The Usage-Based Theory of Language Acquisition*, in E. Bavin (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge University Press, Cambridge 2009, pp. 69-88.
11. Tomasello, *The Usage-Based Theory of Language Acquisition*, cit., p. 62.
12. Ivi, p. 73.
13. C. J. Fillmore, P. Kay, M. C. O'Connor, *Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions*, in "Language", 64, 1988, pp. 501-38.
14. Per l'italiano cfr. F. Masini, *Grammatica delle Costruzioni*, Carocci, Roma 2017.
15. Bazzanella, *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, cit., pp. 85-6.
16. Goldberg, *Constructions at Work*, cit., p. 5.
17. Masini, *La Grammatica delle Costruzioni*, cit.
18. W. Croft, A. Cruse, *Cognitive linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, p. 258.
19. Bybee, *Usage-Based Theory and Exemplar Representation of Construction*, cit., p. 56.
20. J. L. Bybee, *From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition*, in "Language", 82, 4, 2006, pp. 711-33, cit., p. 716.
21. Masini, *Grammatica delle Costruzioni*, cit., p. 52.
22. Bybee, *From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition*, cit., p. 715.
23. Tomasello, *Constructing a Language*, cit.
24. Tomasello, *First Steps Toward a Usage-Based Theory of Language Acquisition*, cit., pp. 61-62.
25. Come afferma Langacker, il radicamento si riferisce al processo di automatizzazione attraverso cui le strutture acquisiscono lo status di unità: «As a structure gets entrenched, it becomes part of a speaker's linguistic repertoire, as a ready-made pattern that can be employed largely automatically, with no effort going into creative assembly», Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, cit., p. 57.
26. N. Ellis, L. Collins, *Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form and Function. Introduction to the special Issue*, in "The Modern Language Journal", XCIII, 3, 2009, pp. 329-35.
27. Per un approfondimento cfr. N. C. Ellis, *Implicit and Explicit Language Learning: Their Dynamic Interface and Complexity*, in P. Rebuschat (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Benjamins, Amsterdam 2013, pp. 1-24 e K. Madlener, *Frequency Effects In Instructed Second Language Acquisition*, Mouton De Gruyter, Berlin 2015.
28. S. De Knopf, G. Gilquin (eds.), *Applied Construction Grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin 2016.
29. U. Römer, M. B. O'Donnell, N. C. Ellis, *Second Language Learner Knowledge of verb-Argument Constructions: Effects of Language Transfer and Typology*, in "The Modern Language Journal", 98, 4, 2014, 95275, cit., p. 967.

30. R. Schmidt, *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, in "Applied Linguistics", 11, 1990, pp. 129-58.
31. Si parla in questi casi di seconda lingua perché questi programmi sono sorti per far fronte ai bisogni linguistici in contesti di forte immigrazione.
32. J. A. Crandall, *Strategic integration: Preparing Language and Content Teachers for Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*, in J. E. Alatis (ed.), *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*, Georgetown University Press, Washington 1994, pp. 255-74, p. 256.
33. Alcuni studi condotti in Europa (Austria e Germania, ad esempio) hanno riportato esiti positivi relativamente all'apprendimento linguistico e al contenuto della disciplina nelle classi CLIL. Tuttavia alcuni di questi risultati non tengono conto del livello degli studenti che è piuttosto elevato già in partenza (per una rassegna su questo aspetto cfr. C. Dalton-Puffer, *Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe*, in W. Delanoy, L. Volkmann (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg, 2008, pp. 139-57).
34. H. G. Widdowson, *Knowledge of language and ability for use*, in "Applied Linguistics", 10, 1989, pp. 128-37, cit., p. 135.
35. D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press: Cambridge, 2010, pp. 43-5.
36. R. Holme, *Construction Grammars: Towards a Pedagogical Model*, in "AILA Review", 23, 2010, pp. 115-33, p. 127.
37. Coyle, Hood, Marsh, *CLIL Content and Language Integrated Learning*, cit.
38. Per una discussione sul rapporto fra apprendimento esplicito e implicito cfr. N. C. Ellis, *Implicit and Explicit Language Learning: Their Dynamic Interface and Complexity*, cit.
39. G. Bencini, A. Goldberg, *The Contribution of Argument Structure Constructions to Sentence Meaning*, in "Journal of Memory and Language", 43, 4, 2000, pp. 640-51; S. Th. Gries, S. Wulff, *Do Foreign Language Learners Also Have Constructions? Evidence from Priming, Sorting, and Corpora*, in "Annual Review of Cognitive Linguistics", 3, 2005, pp. 182-200.