

## L'ERRORE E IL FEEDBACK CORRETTIVO: CONSIDERAZIONI TEORICHE E STUDIO DI UN CASO

Michela Dota<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Come è noto, correggere gli errori è una circostanza frequente nella didattica di una lingua, straniera e non. È situazione comune quella dell'insegnante che, malgrado i martellanti tentativi di rendere consapevoli i propri studenti dei loro errori ricorrenti, si ritrova costantemente a fronteggiare le medesime inesattezze e gli stessi equivoci. Nonostante l'alta frequenza di *feedback* correttivi, il proposito di correggere definitivamente l'errore dello studente spesso fallisce: lo studente non riesce a interiorizzare il modello offerto dall'insegnante. Si perde così l'occasione di trasformare la correzione in ulteriore *input*<sup>2</sup> prezioso per l'apprendente: infatti la correzione degli errori, tarata sulle debolezze linguistiche più urgenti dell'apprendente, è un'ottima candidata a promuovere l'acquisizione (cfr. Chini, 2011).

Ma allora per quale motivo gli studenti sembrano così impermeabili al *feedback* correttivo? O è forse un problema di comunicazione tra insegnante e apprendente, dovuto a un uso non armonico dei canali di comunicazione?<sup>3</sup>

Questi interrogativi preliminari hanno fatto sorgere ulteriori domande, nelle quali si cerca di considerare il punto di vista di docenti e apprendenti; in particolare:

- a) se il concetto di errore degli studenti coincida con quello degli insegnanti;
- b) quanto insegnanti e studenti ritengano efficace la correzione degli errori per l'apprendimento linguistico;
- c) se le abitudini correttive dell'insegnante di lingua straniera collidano o coincidano con quelle dei suoi studenti e che cosa comporta questo in termini di salienza<sup>4</sup> del *feedback* correttivo per lo studente;
- d) se vi sono delle modalità correttive preferite dagli studenti e in dipendenza da quali fattori.

In questa sede si cercherà di rispondere a queste domande sia sul piano teorico, con l'aiuto della letteratura in merito<sup>5</sup>, sia sul piano empirico, grazie all'osservazione diretta di

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano. L'autrice ringrazia Maria Cecilia Rizzardi e Edoardo Lugarini per il paziente *feedback* correttivo nella revisione del presente contributo.

<sup>2</sup> Per *input*, si intende il materiale linguistico al quale l'apprendente è esposto.

<sup>3</sup> A questo proposito, Corder aveva osservato che l'apprendente è pre-programmato per processare l'*input* in un suo modo particolare. Dunque potrebbe succedere che alcune tecniche di insegnamento e di correzione interferiscano «with the smoothrunning of the learner's program» (1981: 27). Nello specifico, rifacendoci ai modelli che descrivono la comunicazione, si può affermare che i punti a) e b) riguardano i presupposti al messaggio, i punti c) e d) coinvolgono invece il canale e il contesto, inteso come proiezione culturale cui ciascun interlocutore si riconduce.

<sup>4</sup> Per salienza si intende la maggiore o minore rilevanza attribuita a un *input* dall'apprendente.

alcune lezioni di italiano LS dei corsi Erasmus presso l'Università degli Studi di Milano. L'osservazione è durata 32 ore e ha coinvolto tre classi diverse per livello e composizione: una classe disomogenea per L1 con competenze di italiano a livello B1<sup>+</sup>, una classe omogenea per L1 (spagnolo) di livello A2/B1 e una classe disomogenea per L1 di livello pre-basico. L'opportunità di osservare classi diverse ha reso disponibile un campione più variegato (sia per quanto riguarda la pratica didattica sia per il maggior numero di apprendenti coinvolti nello studio) e abbastanza esteso per una maggiore rappresentatività delle diverse nazionalità di provenienza; ma soprattutto, osservare tre classi differenti ha consentito di verificare se la pratica didattica e la correzione cambi in funzione del livello di interlingua degli apprendenti. Ai dati dell'osservazione diretta, usati anche per illustrare i concetti teorici, si aggiungono i dati provenienti da due questionari, proposti agli studenti e agli insegnanti<sup>6</sup>. Lo scopo ultimo di questo intervento è chiarire, sul piano teorico, le possibili cause della non efficacia del *feedback* correttivo e proporre, sul piano didattico, riflessioni ed interventi che un insegnante di italiano L2/LS<sup>7</sup> può considerare nel rispondere all'eventualità di un errore.

Essendo il concetto di errore propedeutico a ogni considerazione sulla correzione, si richiameranno qui alcuni contributi della ricerca sulle cause dell'errore e i possibili modi di classificarlo per approntare l'intervento correttivo più adeguato e utile all'apprendente.

## 2. L'ERRORE NELLA GLOTTODIDATTICA

Preliminare all'indagine del punto a) è l'esamina del concetto di errore così come codificato lungo la storia della glottodidattica: l'errore, infatti, ha conosciuto un progressivo cambiamento di *status* e di considerazione da parte dei diversi approcci teorico-linguistici che si sono susseguiti negli anni. Gli approcci di ispirazione comportamentista considerano l'errore essere causa della formazione di abitudini linguistiche scorrette e quindi un elemento da censurare e da prevenire attraverso i) una previsione degli errori che potrebbero compiere gli apprendenti resa possibile da un'analisi contrastiva tra la L1 e la lingua *target* che identifichi i 'contrast' tra i due sistemi, ii) pratiche didattiche intensive strutturate che tengano conto delle aree di interferenza tra L1 e L2 rilevate.

La funzione dell'analisi contrastiva è stata ridimensionata dagli approcci di matrice cognitivista e in particolare dagli studi di linguistica acquisizionale che hanno messo in evidenza come l'analisi contrastiva permetta di prevedere maggiormente gli errori fonologici, ma molto meno, ad esempio, gli errori sintattici (cfr. Richards, 1974: 105). Ma ciò che è soprattutto rilevante negli studi acquisizionali è il cambiamento di

<sup>5</sup> Gli studi dedicati alla correzione dell'errore annoverano soprattutto contributi molto recenti, che hanno rilevato la difficoltà degli studenti a riconoscere e utilizzare la correzione dell'insegnante (Deng, 2010; Mahoney, 2011 e riferimenti), la disparità tra studenti e insegnanti in merito al giudizio di gravità sugli errori (Mahoney, 2011) o la correlazione tra i tipi di *feedback* e i loro effetti sull'apprendimento (Lyster, 1998; 2007; 2010). Per riferimenti più dettagliati a questi e altri studi, si veda *infra*.

<sup>6</sup> A questo proposito, ringrazio il prof. Daniele Corradi, la prof.ssa Chiara Pirola e la prof.ssa Valentina Zenoni, che hanno partecipato alla ricerca e mi hanno permesso di osservare le loro lezioni.

<sup>7</sup> Come conferma Lyster (2010), non vi sono sostanziali differenze nella pratica correttiva in classi di L2 o di LS.

atteggiamento nei confronti dell'errore, non più visto come una devianza da sanzionare severamente, ma una manifestazione naturale e inevitabile delle ipotesi messe in atto dal discente per apprendere una lingua. Di fronte all'occorrere di «sonnambulare»<sup>8</sup>, ad esempio, l'approccio naturale di Krashen suggerisce che sarà il *monitor*, insieme all'esposizione a un *input* comprensibile, a provvedere all'autocorrezione dell'ipotesi errata. In realtà, la sola esposizione all'*input* «non è sufficiente a far raggiungere livelli alti di competenza e correttezza formale» (Chini, 2005: 119) e perciò la correzione esplicita dell'errore è utile per «incidere positivamente sull'uso di certe strutture grammaticali e prevenire la fossilizzazione» (*ibidem*)<sup>9</sup>.

Se l'errore è una dimostrazione delle ipotesi compiute dall'apprendente in un determinato stadio di apprendimento, allora esso permette di ricostruire la sua competenza di transizione. L'errore è una manifestazione dell'interlingua cui è approdato l'apprendente e può avere una parziale predicibilità in relazione alle sequenze di acquisizione<sup>10</sup> e agli universali implicazionali (Croft, 1990). Sulla base di questa ipotesi, l'errore, oltre ad essere pedagogicamente riabilitato, diventa parte integrante delle ricerche sulle interlingue ed è necessario per comprendere il processo di acquisizione della L2/LS da parte dell'apprendente (Corder, 1981).

Una ulteriore riflessione sulla natura e la valutazione dell'errore nella pratica didattica viene sollecitata dalla dicotomia chomskyana fra competenza ed esecuzione: in base ad essa è possibile distinguere l'errore dallo sbaglio. Un errore è tale se è sistematico e cioè se si manifesta ogni volta che l'apprendente ricorre a una determinata struttura o funzione comunicativa, divergendo ogni volta dall'esecuzione prevista dalla norma della lingua obiettivo. Un errore sistematico è riconducibile alla competenza linguistica del parlante che non ha ancora acquisito i tratti linguistici corretti coinvolti in quel determinato errore. Lo sbaglio, invece, è occasionale e pertiene all'esecuzione; «può essere dovuto a scarsa attenzione o a distrazione o al coinvolgimento emotivo nel contenuto dell'atto comunicativo» (Fraschilla, 2004: 201), fattori che possono pregiudicare il controllo del *monitor* sulla correttezza formale del messaggio. Questa distinzione tra errore e sbaglio non è solo utile all'insegnante nell'orientare il suo

<sup>8</sup> Gli esempi proposti da qui in avanti sono estrapolati dall'osservazione in classe. In questo caso, si tratta di un'ipotesi di una studentessa, formulata a seguito della presentazione del vocabolo 'sonnambulo', da inserire in un contesto narrativo. Ogni esempio verrà identificato con una sigla per la classe e il giorno di occorrenza, come la seguente: classe 1: 17-10-2012.

<sup>9</sup> La fossilizzazione (Selinker, 1972) è il fenomeno per cui un errore si fissa nell'interlingua di un discente poiché non vi è stato posto rimedio attraverso un corretto intervento esterno; esso perciò viene difficilmente superato, soprattutto a livello di acquisizione. L'errore può essere evitato se l'apprendente controlla la sua produzione; in una situazione comunicativa coinvolgente, invece, la forma errata riemerge facilmente (cfr. Fraschilla, 2004). Il fenomeno della fossilizzazione interessa in particolare l'aspetto fonologico dell'interlingua, dato che le abitudini fonatorie si consolidano nell'infanzia, in relazione al sistema fonologico della L1, ma riguarda anche il livello morfosintattico, lessicale e socio-pragmatico.

<sup>10</sup> Per sequenza acquisizionale si intende la successione di strutture o elementi linguistici, relativi a una stessa categoria, che sono acquisiti dall'apprendente sempre nello stesso ordine in cui compaiono nella sequenza, ricavata da dati empirici. Ad esempio, la sequenza acquisizionale per la categoria della temporalità in italiano è la seguente: presente (e infinito)>(ausiliare +) participio passato> imperfetto> futuro> condizionale> congiuntivo. Analogamente, l'universale implicazionale è una sequenza di proprietà o elementi linguistici, per cui la presenza di ciascuno di essi, in una data lingua storico-naturale, è vincolata dalla presenza del tratto precedente (più a sinistra) nella sequenza. Ad esempio, nelle lingue l'espressione della categoria di numero avviene secondo la sequenza: singolare < plurale < duale < triale/pauciale (Croft, 1990: 97).

intervento didattico e la valutazione delle *performances* dei suoi allievi, ma è bene che anche lo studente ne sia consapevole, in modo da partecipare con maggiore consapevolezza al proprio *iter* di apprendimento (Porte, 1993, cit. in Karra, 2006), secondo quanto suggerito nei principi del *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL)<sup>11</sup>.

Nell'approccio umanistico-affettivo, gli errori dell'apprendente possono anche diventare spunto per le lezioni: da anomalie inammissibili, gli errori arrivano ad essere considerati «doni dello studente alla classe» come li chiama Caleb Gattegno a cui si deve l'ideazione del Metodo silente (*Silent Way*) (Rizzardi e Barsi, 2005: 337).

In ultima analisi, bisogna ricordare quegli errori che si riferiscono «al trasferimento in una L2/LS di modalità che traggono origine da un diverso modo di interpretare i principi dell'*etichetta linguistica*» (Zamborlin, 2003), ossia quello che Thomas (1984) chiama *sociopragmatic failure* e che riguardano soprattutto l'uso dell'umorismo o dell'ironia. Le norme socio-pragmatiche non sono mai governate da regole, ma da principi molto generali (Thomas, 1995, cit. in Zamborlin, 2003). Pertanto, più che di errori, si tratterebbe di una mancata consapevolezza interculturale, da colmarsi con il cosiddetto *consciousness raising*.

## 2.1 *Le cause dell'errore*

Scoprire le cause dell'errore, permette di capire come l'apprendente interiorizzi e costruisca la lingua che sta imparando: gli errori, infatti, rispondono sempre a una logica precisa. Infatti, in genere si commette un errore quando la competenza linguistica<sup>12</sup> è lacunosa.

Selinker (1974) ha individuato cinque strategie principali che possono determinare l'insorgere dell'errore nelle interlingue degli apprendenti. La più nota, e già anticipata dagli studi di comparativistica dello strutturalismo, è il *language transfer*, cioè il *transfer* dalla L1, che può occorrere anche come strategia di compensazione relativamente agli elementi linguistico-comunicativi che non si conoscono. Si ricorre cioè a strutture note della lingua madre, come, in questo esempio: nell'enunciato «Ha sentito Luigi cantando» (classe 1: 17-10-2012) una parlante ispanofona trasferisce l'uso del gerundio spagnolo all'italiano, ignara del vincolo di co-referenzialità del soggetto che l'italiano pone su quel tempo verbale<sup>13</sup>. Nonostante le opinioni degli strutturalisti sulla grossa incidenza del *transfer* linguistico dalla L1 alla lingua obiettivo, le ricerche hanno appurato che il *transfer* è coinvolto solo per un terzo degli errori (George, 1971, cit. in Selinker, 1972). D'altra parte il *transfer* può essere positivo nel caso di lingue tipologicamente vicine che

<sup>11</sup> Vedi all'indirizzo: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio_EN.asp?)

<sup>12</sup> Per competenza linguistica rimando al modello di Bachman-Palmer (1996).

<sup>13</sup> La studentessa ha un livello di competenza B1, livello in cui il gerundio non è ancora stato completamente affrontato negli studi. Per identificare un errore si paragona un enunciato errato all'enunciato che un parlante nativo avrebbe detto per esprimere lo stesso messaggio, cioè si ricorre a un "enunciato ricostruito" (cfr. Corder, 1981: 37). Per la ricostruzione ci sono due possibilità: una "ricostruzione fedele" (*authoritative reconstruction*), se si può chiedere all'autore della frase di spiegare nella sua lingua madre cosa intendesse e poi di tradurre la stessa frase nuovamente nella lingua obiettivo. Altrimenti si impiega una "ricostruzione plausibile" (*plausible reconstruction*), ottenuta in base al contesto e alle categorie linguistiche coinvolte nell'errore. In base a questa dicotomia, per la maggior parte degli errori registrati durante la mia osservazione in classe, sono ricorsa a "ricostruzioni plausibili". I pochi casi in cui l'insegnante stesso ha sollecitato dallo studente una "ricostruzione fedele" verranno segnalati.

condividono le strutture profonde (Corder, 1981); in questo caso il *transfer* può essere didatticamente sfruttato e incoraggiato, ad esempio in attività di intercomprensione.

Trattandosi di una strategia anche comunicativa, gli errori di interferenza sono strettamente correlati alle attività linguistiche in classe: «in a free communication situation a learner can adopt all sorts of alternative strategies to 'borrowing' which are generally deprecated or 'banned' in the classroom, e.g. gesture, guessing, periphrasis, semantic avoidance» (*ivi*: 100). Queste strategie alternative sono messe in atto dallo studente proprio per evitare di incorrere nell'elemento linguistico-comunicativo di cui egli è incerto. Non bisogna poi dimenticare che il *transfer* può derivare da altre lingue conosciute, anche parzialmente; il *transfer* occorrerà con maggiore frequenza quando «la lingua straniera già conosciuta è affine a quella nuova. È il caso degli inglesi, degli americani, dei tedeschi, degli scandinavi che imparano prima lo spagnolo e poi l'italiano, o il caso di tutti quegli studenti di italiano che provengono da paesi africani, del centro o del nord, per i quali la prima lingua è l'arabo o una lingua africana, e il francese lingua di comunicazione e di scolarizzazione molto diffusa» (Cattana e Nesci, 2004: 89-90).

La seconda strategia che secondo Selinker può determinare errori è il *transfer of training* con cui si definiscono le scelte basate sull'analogia di funzione di un dato elemento linguistico, cioè basate sulla regolarizzazione delle eccezioni (cfr. Cattana e Nesci, 2004: 93, 94). Se l'apprendente di italiano, ad esempio, ha interiorizzato la regola per cui il verbo *andare* regge la preposizione *a*, non è raro imbattersi in frasi come: «è andato a bagno» o «è andato a balcone» (classe 1: 17-10-2012).

La terza strategia che può essere causa di errore annovera le cosiddette *strategies of second language learning*: gli errori sono imputabili a strategie di apprendimento ben identificabili messe in atto dall'apprendente, ma in modo erroneo. In questo terzo gruppo di strategie rientrano, ad esempio, il *cue-copying* (copia l'indizio), ossia «the chance that the learner will select an alternative morphological ending related to the cue noun» (Selinker, 1974: 41), ma anche l'apprendimento per olofrasi<sup>14</sup> (*holophrase learning*). A questa strategia Selinker imputa un errore come «one and half-an-hour», a partire dall'apprendimento dell'espressione “half an hour” (*ibidem*). Tra le strategie di apprendimento della lingua seconda figurano, inoltre, l'ipercorrettismo (visibile in «personne»<sup>15</sup>, conseguente al tentativo di padroneggiare la distribuzione delle geminate in italiano) e la semplificazione del registro linguistico. La semplificazione delle strutture della lingua *target*, in generale, è una causa frequente di errori, anche se non si può imputare la semplificazione alle sole strategie di apprendimento della lingua. Alcuni fenomeni di semplificazione, come quelle relativi alla sintassi, appartengono infatti al quarto gruppo di strategie, denominate *strategies of second language communication*, ovvero strategie di comunicazione nella lingua seconda<sup>16</sup>.

Infine, come ultima e quinta strategia, possibile causa di errori, Selinker menziona l'ipergeneralizzazione *overgeneralization of target language linguistic material*, evidente in «i formichi» (classe 1: 26-10-2012), in cui il morfema plurale maschile -i è sovraesteso.

<sup>14</sup> L'olofrase è rappresentata da una singola parola che racchiude il significato di un'intera frase.

<sup>15</sup> Questionario studenti-classe 1.

<sup>16</sup> Sono strategie comunicative nella lingua2, ad esempio, l'uso della parafrasi, della sostituzione per evitare parole o strutture problematiche (ad esempio di un verbo irregolare con uno di significato simile, ma dalla coniugazione regolare), coniare parole nuove o frasi per parole che non si conoscono ('incrociamiento' per 'crocifissione'), il *code-mixing* / *code-switching* ovvero l'inserimento di termini della propria lingua madre all'interno o alla fine della frase.

Richards (1974) imputa a questa strategia anche la riduzione della ridondanza morfologica e riporta, come esempio, per l'inglese la frase «Yesterday I go to university and I meet my new professor» (Richards, 1974: 175), in cui la riduzione della ridondanza si realizza nell'impiego del tempo presente, poiché l'informazione relativa al passato è stata codificata lessicalmente in *yesterday*.

Le cinque strategie qui ricordate come possibili cause di errore sono 'interne' all'apprendente. Gli errori, però, possono dipendere anche da cause esterne all'apprendente, soprattutto da un insegnamento manchevole o difettoso (*faulty teaching*). Può verificarsi quando un insegnante propone allo studente compiti non adatti al suo livello di interlingua: ad esempio, proporre a un apprendente di livello elementare di scrivere un testo lungo e elaborato, o un testo espositivo o argomentativo aumenta le probabilità che lo studente commetta errori.

Anche l'insistenza eccessiva su qualche struttura grammaticale, per evidenziare il contrasto tra L1 e lingua *target*, può indurre gli studenti ad applicarla in contesti inappropriati: è il caso dell'uso del congiuntivo in italiano studiato da apprendenti francesi, «specialmente per quei casi in cui in francese è richiesto l'indicativo e in italiano il congiuntivo (ad esempio, con i verbi di opinione e di percezione). È proprio questa insistenza che induce gli studenti ad estendere l'uso del congiuntivo anche quando esso non è richiesto, come nel caso delle frasi relative» (Cattana e Nesci, 2004: 223); si veda ad esempio «La vita è piena di cose che fossero meravigliose» (*ivi*: 98). In definitiva, si tratta di ipercorrettismi indotti dall'insegnante (cfr. Touchie, 1986) conseguenti all'approccio contrastivo tra L1 e L2/LS. Ma anche insistere sui contrasti interni alla stessa lingua obiettivo può essere controproducente se, per esercitare una determinata struttura, si propongono modelli linguistici non naturali nella lingua *target*. A tal proposito, Richards (1974) mostra il caso del presente progressivo, illustrato in un manuale di inglese LS, usato per parlare di una sequenza di eventi che hanno luogo nel momento stesso dell'enunciazione, per i quali un parlante nativo userebbe il presente semplice; si veda l'esempio che segue: «The lift is going down to the ground floor. Ted is getting out of the lift. He is leaving the office building. Ted is standing at the entrance of the office building» (1974: 179). Durante l'osservazione nei corsi Erasmus si è registrato un caso analogo in un *cloze* sull'uso dei tempi passati dell'indicativo (passato prossimo, passato remoto e imperfetto): allo scopo di esercitare il passato remoto per gli eventi puntuali, in contrasto con eventi analoghi ma afferenti a un "passato più recente", l'esercizio respinge la frase "Negli anni Cinquanta Domenico Modugno ha vinto il festival di Sanremo con la canzone Volare", nonostante essa sia più naturale per un parlante nativo rispetto a "Negli anni Cinquanta Domenico Modugno vinse il festival di Sanremo con la canzone Volare".

Allo stesso modo, focalizzarsi sul contrasto di elementi linguistici correlati, o in distribuzione complementare su una stessa funzione, aumenta la possibilità di confusione nell'apprendente. Per minimizzare l'insorgere di errori quando si apprendono quelle parole che si spartiscono l'espletazione di una medesima funzione (Richards riporta per l'inglese l'esempio di *for* e *since*), si possono evitare esercizi strutturati sul contrasto di questi elementi (come le scelte multiple) o sulla trasformazione e trattare gli stessi elementi in momenti separati. Infatti, non c'è alcuna conferma che un approccio contrastivo nell'insegnamento della lingua sia *a priori* più efficace di qualunque altro approccio. A questo proposito, un esempio calzante per l'italiano è costituito dagli esercizi contrastivi per le preposizioni *a/in/da* relativamente

all'espressione del moto a luogo, cioè basati su contrasti come “vado a Roma”, ma “vado in Italia”; “vado a pranzo”, ma “vado in pizzeria”, “vado da mio nonno”. Anche esercizi che oppongono preposizioni con funzioni diverse, ma quasi omofone per la poca salienza fonica come *di/da*, non impediscono l'errore e non sono rare le produzioni come: «Vengo di Francia», «Vengo di Germania» (classe 1: 8-10-2012)<sup>17</sup>.

L'impostazione tradizionale dell'insegnamento, in particolare della grammatica, può contribuire anche alla formazione di aree di incertezza nell'apprendimento che si manifestano sotto forma di errori asistematici. Un esempio tipico per l'insorgere di errori asistematici nell'apprendimento dell'italiano, causati da generalizzazioni grammaticali imperfette, è stato riscontrato nell'esercizio sui tempi passati di cui si è già parlato: per lo studente che ha interiorizzato la regola del passato remoto come tempo per eventi puntuali, accaduti 'molto tempo fa', può non essere chiaro perché nella frase già citata si dovrebbe usare “vinse”, cioè un passato remoto, al pari della frase “Quando aveva trentatré anni, Gesù Cristo morì”, presente nel medesimo *cloze*<sup>18</sup>. Il concetto di 'molto tempo fa', su cui si basa la generalizzazione grammaticale per educare all'uso del passato remoto e del passato prossimo, rivela in questo esercizio la sua opinabilità; di conseguenza si crea confusione nello studente, il quale facilmente obietta che «anche questo con Gesù è molto tempo fa» (classe 1: 26-10-2012).

Infine, oltre alle esperienze dell'apprendente con altre lingue straniere e il modo in cui la grammatica è insegnata nelle scuole, anche gli stereotipi riguardo la lingua obiettivo e la situazione sociolinguistica dell'apprendente possono contribuire alla formazione di aree di incertezza, con il conseguente insorgere di errori (cfr. Jain, 1974).

Tabella 1. *Riepilogo delle cause dell'errore*

CAUSE INTERNE	CAUSE ESTERNE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Transfer</i> da L1</li> <li>• <i>Transfer of training</i> o regolarizzazione</li> <li>• Uso improprio delle strategie di apprendimento della L2/LS</li> <li>• Strategie di comunicazione in L2/LS</li> <li>• Ipergeneralizzazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegnamento inadeguato:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compiti inadatti all'interlingua dell'apprendente</li> <li>- Abuso dell'approccio contrastivo (tra L1 e L2/ LS o interno alla L2/LS)</li> <li>- Generalizzazioni grammaticali imperfette</li> </ul> </li> <li>• Stereotipi sulla lingua obiettivo</li> <li>• Situazione sociolinguistica dell'apprendente</li> </ul>

<sup>17</sup> Si tratta di produzioni orali spontanee occorse nell'ambito dell'attività di presentazione di ciascuno studente all'inizio del corso.

<sup>18</sup> Riporto per completezza l'esercizio intero, estrapolato dal manuale in adozione al corso: 1. Quando (essere) piccolo andavo spesso al mare. 2. La seconda guerra mondiale (scoppiare) nel 1939, quando la Germania invase la Polonia. 3. Quando (avere) trentatré anni, Gesù Cristo morì. 4. Negli anni Cinquanta Domenico Modugno (vincere) il festival di Sanremo con la canzone Volare. 5. Ieri sera il presidente della Repubblica (fare) un discorso importante. 6. Giulio non è venuto perché (essere) stanco. 7. All'inizio del Novecento furono molti gli italiani che (emigrare) in America in cerca di lavoro. 8. In Italia il fenomeno del terrorismo (svilupparsi) soprattutto negli anni Settanta, all'epoca in cui le Brigate Rosse uccisero il politico Aldo Moro.

## 2.2. Identificare e classificare gli errori

Oltre a comprendere le cause dell'errore, per poter pianificare una correzione che agevoli lo studente ad apprendere la lingua, è utile descrivere e classificare gli errori. Questa operazione permette, inoltre, di individuare le strutture della lingua *target* più problematiche per gli studenti, e intervenire di conseguenza.

Sebbene tra gli stessi apprendenti sia diffusa l'opinione che «un errore è un errore» (questionario studenti – classe 3), individuare un errore con certezza non è sempre così semplice e la stessa soggettività che traspare dalle valutazioni dei docenti rispetto ad uno stesso compito, sia essa orale o scritto, ne è una prova<sup>19</sup>. In italiano, in particolare, «in un certo numero di casi in cui possiamo scegliere fra più varianti o alternative, non vi è in effetti una forma veramente standard» (Berruto, 2012: 73), cioè un unico e definito modello di riferimento. L'italiano contemporaneo, infatti, è costituito da un'ampia gamma di varietà e i giudizi di accettabilità di molti usi linguistici attuali (ad esempio, la frequente sovra-estensione dell'indicativo ad alcune funzioni espletate dal congiuntivo o l'uso del presente indicativo in luogo del futuro) spesso non trovano concordi gli stessi parlanti nativi. D'altro canto, le grammatiche non provvedono sempre a fornire una norma linguistica di riferimento univoca e, anche quando presente, non sempre essa si realizza concretamente nella realtà: la varietà standard dell'italiano, infatti, non è appresa da nessun parlante come lingua nativa ed è scarsamente rappresentata *de facto* presso concreti parlanti (Berruto, 2012: 26). L'appropriatezza di una produzione linguistica, allora, andrà misurata anche con altri parametri, quali la provenienza geografica dei parlanti, la loro condizione sociale, la situazione comunicativa in questione (ad esempio, l'uso delle forme di cortesia o del registro corretto), ma anche l'attività svolta in classe, con i suoi scopi e il *medium* (parlato o scritto) in cui si realizza. In questi parametri si riconoscerà l'influenza degli assi di variazione linguistica, ormai consolidati nella descrizione dell'italiano. Dunque, per identificare un errore e intervenire adeguatamente, l'insegnante di italiano L2/LS deve considerare i vari repertori di varietà dell'italiano, i fenomeni che li contraddistinguono e le tendenze evolutive nell'uso dell'italiano contemporaneo. In quest'ottica, frasi come «Ha telefonato la Maria» o «A me nessuno mi ascolta» (Cattana e Nesci, 2004: 16) non sono da considerarsi errate in assoluto<sup>20</sup>. Bisogna considerare poi che alcuni errori dipendono dall'età dello scrivente o del parlante (Collins, 1997) e sono indici di uno sviluppo normale delle abilità linguistiche e non di una deficienza dell'apprendente.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Sulla soggettività nella valutazione degli errori, con conseguente diversa valutazione di profitto, riporto un aneddoto significativo: «Students have long believed (on good evidence) that if the same paper is submitted to two teachers in two different sections of the same course, the paper is likely to receive two very different grades. In 1961, Paul Diederich and his colleagues proved that this student belief is no myth. When 300 student papers were graded by fifty-three graders (a total of 15,900 readings), more than a third of the papers received *every* possible grade. That is, 101 of the 300 papers received all nine grades: A, A-, B+, B, B-, C+, C, C-, and D» (Collins 1997: 18). Definire con maggiore chiarezza cosa è da considerare errore e distinguerne le diverse tipologie e cause potrà giovare a ridurre l'aleatorietà nella valutazione.

<sup>20</sup> A proposito del tipo di varietà dell'italiano da insegnare (e di conseguenza che cosa considerare errore), alcuni studiosi si sono espressi a favore dell'italiano neo-standard settentrionale limitatamente alla pronuncia (Lepschy, 1977; Francescato; 1977, Galli de' Paratesi; 1984, cit. in Berruto, 2012), poiché riconosciuta anche dai parlanti nativi come varietà prestigiosa e spesso di riferimento.

<sup>21</sup> Collins si riferisce alla pratica scrittorica in L1, ma considerata la necessità di attivare *transfer* di abilità linguistiche da una lingua all'altra (almeno all'interno di uno stesso sistema scolastico, come suggerito dal

Dati questi presupposti, si possono illustrare i criteri in base ai quali classificare gli errori. Uno stesso errore può essere classificato in modi diversi in relazione a ciò che preme sottolineare, ovvero secondo la prospettiva di descrizione che è più utile per mettere in luce le carenze degli studenti (cfr. Cattana e Nesci, 2004 e Frascilla, 2004).

### 2.2.1. *Classificazione in base allo stadio di apprendimento*

La classificazione preliminare a qualsiasi altra è quella in base allo stadio di apprendimento della lingua. Questa classificazione, infatti, considera la competenza linguistica dello studente, distinguendo perciò tra 'errore' vero e 'sbaglio'. Operare questa distinzione, e saper confrontare l'errore coll'interlingua dello studente, consente di stabilire con ragionevolezza come e quando intervenire. In relazione al livello di interlingua cui è giunto lo studente, gli errori possono essere distinti in:

- a) errori pre-sistematici;
- b) errori sistematici;
- c) errori post-sistematici.

I primi sono commessi «prima che lo studente sia consapevole dell'esistenza di regole che governano quel determinato aspetto linguistico» (Cattana e Nesci, 2004: 55), dato che pertengono a livelli di apprendimento superiori al proprio o a elementi delle sequenze di acquisizione cui lo studente non è ancora giunto. Pertanto «interpellato sull'errore commesso, dal momento che non si è ancora reso conto dell'esistenza di una regola e della sua funzione, egli non sa né spiegare perché l'ha commesso, né tanto meno correggerlo» (*ibidem*); quindi sarebbe improduttivo stimolare l'autocorrezione. Gli errori sistematici sono quelli «prodotti nel momento in cui l'apprendente tenta di saggiare come funziona il sistema, facendo varie congetture e ipotesi» e poiché l'errore coinvolge gli elementi che sta apprendendo e acquisendo in quel momento (quindi quelli relativi al suo stadio di interlingua), lo studente «sa dare qualche spiegazione su quello che cercava di fare» (*ibidem*). Infine, gli errori post-sistematici compaiono quando lo studente ha scoperto il sistema corretto, ma si dimostra incoerente nell'applicazione della regola. Egli è però in grado sia di correggere l'errore sia di spiegare perché ha sbagliato.

Questo tipo di classificazione aiuta a comprendere perché alcuni errori non sono consapevoli; aiuta anche a capire quali errori possono essere sanati con un intervento etero-correttivo e quali con uno auto-correttivo e, infine, quali errori potrebbero essere indici di fossilizzazione nell'acquisizione, dunque difficilmente riparabili con l'autocorrezione. A titolo di esempio, riassumo in una tabella alcuni errori prodotti nella stessa classe B1<sup>+</sup>, secondo questa classificazione:

QCER), l'osservazione rimane valida anche nel caso di L2/LS. Inoltre, una lacuna nelle abilità in L2 o LS potrebbe dipendere dalla presenza di una lacuna per l'abilità equivalente in L1.

Tabella 2. *Esempio di classificazione degli errori per stadio di apprendimento*

PRE-SISTEMATICI	SISTEMATICI	POST-SISTEMATICI
Ha sentito Luigi <i>cantando</i>	/mo'ni:to/ per <i>monito</i>	/sko'la:stiki/
Penso che lui <i>lavoro</i>	Ha <i>accendato</i> Ha <i>spegnato</i>	l'anno scorso <i>ho</i> andato <sup>22</sup>
Ha iniziato <i>di bere</i>	Tre anni fa <i>imparavo</i> a suonare la chitarra	La gente che si <i>mettono</i> <sup>23</sup>
Ha provato <i>di baciare</i>	Una volta non <i>mi è piaciuta</i> la musica jazz	amico <i>di me</i> <sup>24</sup>
Cadere <i>sulle scale</i> <sup>25</sup>	<i>costringerono</i>	Un enorme desiderio <i>in drago</i> <sup>26</sup>
	La donna <i>aspettativa</i> un bambino	<i>Quando</i> Marco andava in cucina Zdrisio ha chiesto <i>lui</i> : Che cosa fai?

Nella prima colonna sono riportati gli errori pre-sistematici, che riguardano strutture linguistiche non ancora apprese o non ancora notate (i vincoli d'uso del gerundio in italiano, l'uso del congiuntivo, le reggenze preposizionali di verbi aspettuati e di altri verbi pertengono infatti al livello B2, secondo il PLIDA<sup>27</sup>). Nella seconda colonna si possono osservare errori dovuti all'applicazione di regole in corso di apprendimento e acquisizione<sup>28</sup>, che lo studente sta appunto saggiando (la morfologia dei participi passati irregolari, la morfologia del passato remoto per i verbi irregolari, l'uso dell'imperfetto in relazione al passato prossimo o, come nel primo e nell'ultimo esempio, il tentativo di applicare a materiale nuovo le regole note fino a quel momento).

<sup>22</sup> Questo tipo di errore era naturalmente frequente tra parlanti ispanofoni («ha caduto», «si ha svegliato»), ma anche tra alcuni apprendenti polacchi («è cominciato a mangiare», dove avrà influito l'analogia con l'espressione esistente *è cominciato*) e inglesi («ha seduto sul gatto», «mi ho divertito sempre molto»); classe 1: 17-11-2012.

<sup>23</sup> Prodotta da un parlante inglese, probabilmente per interferenza dalla L1, analogo a «tutta la gente ballavano», di un'altra parlante inglese (classe 1: 17-10-2012).

<sup>24</sup> Anche in questa produzione di un'apprendente inglese si può sospettare un calco sulla L1 (*a friend of mine*). L'errore fa il paio con «a casa lui» per «a casa sua», ma altrove la stessa apprendente usa correttamente il possessivo («sua macchina», «sua faccia»), argomento che afferisce al livello A1 (classe 1: 17-11-2012).

<sup>25</sup> Per «cadere dalle scale» (ricostruzione fedele; classe 1: 17-10-2012).

<sup>26</sup> Ma l'apprendente altrove usa correttamente le preposizioni articolate.

<sup>27</sup> PLIDA è l'acronimo di Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri: <http://www.plida.it/plida/>. Per il sillabo grammaticale PLIDA v. <http://ebookbrowse.com/sillabo-grammaticale-plida-a1-b2-doc-d377095262>

<sup>28</sup> I due concetti sono discussi da Krashen (1981), che distingue l'acquisizione della lingua (subconscia e inconsapevole), dall'apprendimento (consapevole e controllato grazie all'aiuto del *monitor*).

Infine, nella terza colonna, si trovano errori che coinvolgono strutture linguistiche affrontate nei livelli precedenti, di cui dunque si è appresa la regola a livello esplicito, ma che si applica in modo incostante, come nel caso di /sko'la:stiki/<sup>29</sup>, della scelta dell'ausiliare nei tempi composti, del mancato uso del possessivo, del pronome atono indiretto, della preposizione articolata, dell'errore di concordanza con nomi collettivi. L'applicazione incostante è indice di uno sbaglio più che di un errore. Può verificarsi anche il caso di mancata acquisizione, come sembra dall'esempio «Quando Marco andava in cucina Zdrisio ha chiesto lui: Che cosa fai?», in cui l'uso di *quando* è sovraesteso alle funzioni di *mentre* in tutte le occorrenze (nello stessa produzione scritta guidata – di cui riporto il testo in nota per chiarezza – compare infatti «Quando vedeva la luna, cantava»<sup>30</sup>). Si osserverà come la maggior parte degli errori post-sistematici considerati coinvolgano elementi semanticamente vuoti, di scarsa salienza per l'apprendente, soprattutto in contesti di produzione (anche se guidata dalle immagini e con alcuni vincoli grammaticali, come in questo caso) dove l'attenzione dello studente è convogliata sul messaggio (dunque più sul piano comunicativo e meno su quello formale).

### 2.2.2. *Classificazione in base alle categorie linguistiche*

La classificazione per categorie linguistiche è quella d'immediata derivazione dai metodi grammaticali-traduttivi ed è funzionale per scoprire in quali strutture linguistiche gli studenti hanno più difficoltà. Questa classificazione consiste nel ripartire gli errori sul livello fonologico e fonetico, morfologico, sintattico, lessicale, stilistico e testuale ed eventualmente procedere a una categorizzazione più dettagliata per ogni macrocategoria (ad esempio, gli errori sintattici possono essere suddivisi in errori relativi all'ordine dei costituenti, alle reggenze dei verbi e al mancato uso di articoli e preposizioni)<sup>31</sup>. A titolo d'esempio, riporto alcuni errori registrati durante l'osservazione: errori fonologici per l'italiano sono: /'si:to/ per *zitto*, /'di:ci/ per *dieci*, /'ski/ per *sci*<sup>32</sup>; errori morfologici: «ha accendato», «datte intera», «lui arrivo»<sup>33</sup>; errori sintattici: «penso che lui lavora», «da gente che si mettono», «per prendere all'estate» per “da prendere in

<sup>29</sup> Errore accostabile a /'ski/, /skia'va:mo/, prodotti da parlanti polacche; queste produzioni potrebbero indicare una generalizzazione nel realizzare foneticamente il grafema <c>, con poca cura dell'intorno grafematico.

<sup>30</sup> «Marco si è alzato ma e ha cominciato ad essere sonnambulo. Lui sono arrivato a camera di letto di suo inquilino. Quando Marco andava a cucina, Zdrisio ha chiesto lui: Che cosa fai? Poi Marco ha aperto il frigorifero e ha cominciato mangiare e bere ketchup di Zdrisio. Poi Marco e andato a bagno e ha messo i piatti nella lavatrice. Dopo si e lavato e sua faccia e poi è cominciato radere la barba. Poi ha seduto su il gatto è cominciato spogliarsi. Marco è andato a balcone. Quando vedeva la luna cantava. Poi sua vicina di casa ha visto lui [...]. Classe 1: 17-10-2012. Si osserverà che anche la selezione lessicale di “vedere” per “guardare” è inadeguata.

<sup>31</sup> Per un esempio dettagliato per l'italiano si veda Cattana e Nesci, 2004; per l'inglese Frascilla, 2004.

<sup>32</sup> Nell'ordine: classe 2: 24-10-2012; classe 3: 19-10-2012; classe 1: 23-10-2012.

<sup>33</sup> Nell'ordine: classe 1: 17-10-2012; classe 2: 24-10-2012; classe 3: 19-10-2012.

estate”; errori lessicali: «era azzurro» per “era triste”<sup>34</sup>; infine stilistici: «una volta era una formica» per “c’era una volta una formica”<sup>35</sup>.

Dall’osservazione della classe di livello B1<sup>+</sup>, ad esempio, si è potuto constatare come le categorie più deboli fossero i) quella morfologica, in relazione ai participi passati, alla scelta degli ausiliari e alle forme riflessive; ii) quella sintattica nella scelta dei corretti tempi verbali in contesti al passato e per l’uso delle preposizioni.

Tabella 3. *Esempio di classificazione per categorie linguistiche di alcuni errori registrati nella classe 1 durante la lezione del giorno 17-10-2012*

LIVELLO LINGUISTICO	ERRORE	TIPOLOGIA
FONOLOGIA	/a'bi:ta/; /vo'mi:to/	Accento nella parola
MORFOLOGIA	piangiato; aprito; ha metteto; ha sentato; ha seduto;	Participio passato Ausiliare nel passato prossimo; verbi riflessivi
LESSICO	ha <i>sciaputo</i> [vid. schiaffeggiato] lui	Invenzione del vocabolo
SINTASSI	Ha iniziato <i>di</i> bere; provato <i>di</i> baciare; non era possibile <i>di</i> smetterti	Reggenze preposizionali dei verbi
STILE	—	—
TESTUALITÀ	Quando Marco è andato a cucina, Luca ha chiesto <i>lui</i>	Scelta errata del pronome anaforico

Una griglia del genere rende più evidente riconoscere le difficoltà principali della classe sulle strutture grammaticali e di conseguenza indica quali sono gli “argomenti” che necessitano di maggiore correzione e rinforzo.

### 2.2.3. *Classificazione in base agli effetti comunicativi (errori locali e globali)*

La classificazione degli errori in base agli effetti comunicativi deriva dagli approcci comunicativi alla lingua. Come la classificazione in base allo stadio di apprendimento, essa indica quando è necessario correggere, ma non in relazione alla competenza linguistica dell’apprendente, bensì in relazione alla comprensibilità della sua produzione. Si tratta di una classificazione molto funzionale alle attività comunicative, scritte o orali, in cui si valuta la capacità di comunicare dell’apprendente, cioè di capire e farsi capire dal

<sup>34</sup> Ricostruzione d’autore (classe 2: 24-10-2012; classe 1: 17-10-2012).

<sup>35</sup> Classe 1: 26-10-2012; in realtà, quest’ultimo errore può essere anche di morfosintassi, se relazionato con le altre occorrenze nel cotesto, in cui il *ci* locativo è sempre omesso («erano i formichi», «era anche un grillo»).

suo interlocutore, tralasciando in parte la correttezza formale. Per questo motivo, è utile distinguere errori che non ostacolano la comunicazione da errori che impediscono del tutto o parzialmente la comprensione del messaggio da parte del ricevente o ne compromettono la corretta interpretazione. I primi interessano per lo più singoli elementi: per questo motivo sono identificabili anche come errori locali. Coinvolgono per lo più elementi semanticamente vuoti (come articoli, ausiliari, preposizioni) e a volte semanticamente pieni, ma che non compromettono il messaggio (ad esempio, la scelta di un sinonimo non adatto al contesto).

I secondi interessano «l'organizzazione globale della frase», perciò sono detti anche 'errori globali'. Riguardano infatti la sintassi, in particolare «l'ordine degli elementi nella frase, la costruzione di subordinate, la scelta dei connettivi, la regolarizzazione di forme» (Cattana e Nesci, 2004: 79), ma anche il lessico (per la scelta infelice di un termine, la sua omissione o invenzione). Di seguito alcuni esempi ricavati dall'osservazione in classe:

Tabella 4. Esempio di classificazione per effetti comunicativi o comprensibilità del messaggio

ERRORI CHE OSTACOLANO LA COMUNICAZIONE O GLOBALI	ERRORI CHE NON OSTACOLANO LA COMUNICAZIONE O LOCALI
Era <i>azzurro</i>	Ha <i>sbagliato</i> la lavatrice con la lavastoviglie
<i>un'arma che rigirò il lupo</i>	il drago bevuto
<i>quando sbatté alla porta</i>	<i>Al fine del</i> luglio
<i>Ha sentito Luigi cantando</i>	<i>Sempre ascoltavo</i> con piacere la musica

Come si può notare, al di là delle imperfette scelte lessicali, di omissioni e aggiunte o di ordine non naturale dei costituenti, il significato dei sintagmi e delle frasi nella colonna a destra è sempre comprensibile; diverso il caso degli esempi a sinistra: nella prima e nella seconda frase la comprensione è del tutto compromessa, se si pensa che per «era azzurro» l'apprendente voleva dire «era triste»<sup>36</sup> e nel secondo caso il significato è «un'arma che uccise il lupo»; per la frase «quando sbatté alla porta», pur comprensibile e dotata di senso, l'apprendente voleva dire «quando bussò alla porta», dunque il ricevente e l'emittente, senza intervento correttivo, avrebbero inteso due messaggi diversi. Il senso dell'ultima frase (*Ha sentito Luigi cantando*) potrebbe essere recuperato con un po' di cooperazione da parte del ricevente, soprattutto se questo, come l'insegnante, conosce le caratteristiche della L1 dell'apprendente. Al di fuori della classe, in ambiente non sorvegliato e privilegiato, la frase, per quanto poco naturale, potrebbe essere intesa da un parlante/ascoltatore nativo come «ho sentito Luigi mentre cantavo». In casi come questo, in cui la comprensione del messaggio sarebbe compromessa, l'intervento correttivo è necessario per garantire il successo della comunicazione.

<sup>36</sup> Curiosa la giustificazione dell'errore fornita dalla studentessa: «io quando ero in Polonia... io ho studiato...da.... che...esiste azzurro...per dispiacere» (classe 1: 17-10-2012).

#### 2.2.4. *Classificazione in base agli scopi comunicativi*

La classificazione in base agli scopi comunicativi consegue alle considerazioni di carattere sociolinguistico e pragmatico di cui si è parlato nel § 2: per identificare un errore non si può prescindere dal considerare la situazione comunicativa e il parlante, anche in relazione alle variabili diatopiche, diastratiche, diafasiche e diamesiche della lingua. Questa classificazione, sempre di carattere comunicativo, è dunque debitrice dei contributi della sociolinguistica e della pragmatica alla glottodidattica.

In questa prospettiva, si possono identificare ‘errori pragmatici’, che derivano dalla «mancata conoscenza delle caratteristiche di organizzazione del discorso in relazione alla funzione» (Cattana e Nesci, 2004: 67), come nell’esempio di un apprendente che inizia una e-mail con «Cara Michela Dota» e conclude con «Distinti saluti» (classe 1: 7-11-2012). Si tratta di errori che non riguardano il singolo enunciato, ma il testo intero, orale o scritto, e sono molto evidenti nei contesti d’uso dell’italiano per scopi speciali (come può essere l’italiano accademico). Non di rado sono determinati dall’influenza della L1.

Inoltre, si possono distinguere anche ‘errori referenziali’, dovuti alla «scorretta corrispondenza tra le espressioni linguistiche e gli oggetti o gli eventi del mondo esterno» (*ivi*: 69), dovuti a ignoranza delle consuetudini culturali (come ad esempio, chiamare “maestro” un professore) o per interpretazione letterale di parole polirematiche, come “energia verde”, “colletti bianchi” o “camicie rosse”.

Infine, vi sono gli ‘errori socio-culturali’, relativi cioè alle convenzioni sociali e di comportamento. Per alcuni di questi errori «non è insolito che la correzione sia recepita come l’intenzione di mettere in discussione le convinzioni socio-culturali dell’apprendente e di insegnargli il modo appropriato di comportarsi» (Zamborlin, 2003); ciò non significa che gli errori vadano ignorati, ma che la correzione non dovrebbe dare l’impressione di insegnare «quello che “si deve” e quello che “non si deve” dire o fare (l’adulto dovrebbe essere lasciato libero di valutarlo da sé)» (*ivi*). Non si tratta di errori necessariamente offensivi o oltraggiosi per l’interlocutore; ci si può imbattere anche in errori spiritosi, quasi umoristici, frutto dell’ignoranza delle implicazioni culturali coinvolte, come nell’esempio: «ha dovuto accettare uno stipendio superiore al precedente» (classe 1: 26-10-2012).

#### 2.2.5. *Classificazione per strategie superficiali*

Infine, l’errore può essere classificato secondo le strategie superficiali messe in atto dal discente, come l’omissione di elementi (ad esempio, perché poco salienti foneticamente oppure ridondanti), l’aggiunta di elementi (ad esempio, per regolarizzare le eccezioni), la malformazione delle parole, la scelta e l’ordine dei costituenti. Si potrà notare come queste strategie siano manifestazioni superficiali di quelle strategie indicate da Selinker come cause interne degli errori: ad esempio, l’omissione degli elementi per ridondanza morfologica è imputabile, come si è detto, all’ipergeneralizzazione, mentre la malformazione delle parole può derivare dalla regolarizzazione di eccezioni. Dunque queste strategie superficiali rappresentano una finestra sui processi cognitivi messi in atto dal discente per apprendere la lingua. Le informazioni che ne derivano non sono preziose solamente per gli studiosi di psicolinguistica, ma anche l’insegnante può trarne vantaggio per riconoscere se l’apprendente sta ricorrendo a un *transfer* negativo dalla L1,

se sta sfruttando in modo errato le strategie per apprendere la lingua seconda o se ricorre a ipergeneralizzazioni. Ecco alcuni esempi tratti dalla nostra osservazione<sup>37</sup>:

Tabella 5. *Esempio di classificazione degli errori in base alle strategie superficiali*

SCELTA	OMISSIONE	AGGIUNTA	MALFORMAZIONE	ORDINE
Cadere <i>sulle</i> scale	Il drago bevuto	Con <i>il</i> tuo marito	costringerono	<i>Sempre</i> ascoltavo con piacere la musica
Sono andato <i>a</i> balcone	Era anche un grillo	Fine de/luglio	La sale	
Ho provato di smetterti	E arrabbia	con fratello <i>del</i> suo marito	/skia'va:mo/	
Era <i>azzurro</i>	Viene <i>da</i> Francia		<i>Al</i> fine del luglio	
Ha <i>sbagliato</i> la lavatrice con la lavastoviglie	Con sua macchina		Angelo <i>del</i> morte	

A titolo esemplificativo, si può osservare che i casi di aggiunta riportati in tabella sembrano dovuti a ipergeneralizzazione. Di conseguenza il docente può riaffrontare l'argomento debole, evidenziando le eccezioni alla regola generale. Tuttavia, bisogna notare che nella medesima stringa si può incorrere in più errori che derivano dall'applicazione di diverse strategie superficiali, come in «viene al suo padre», in cui compare un errore di scelta (*a* per *da*) e un errore di aggiunta nella preposizione articolata.

Come più sopra accennato, gli stessi errori possono essere classificati secondo diverse categorie (tabella 6), a seconda di quello che preme rintracciare per poi intervenire<sup>38</sup>. Ad esempio, «era azzurro» per «era triste» è un errore di tipo pre-sistemico che dunque necessita di un intervento etero-correttivo; è un errore lessicale,

<sup>37</sup> Gli esempi proposti nella tabella 5 sono tratti dalle produzioni scritte e orali guidate degli studenti delle classi 1 e 2: si tratta della già menzionata ricostruzione di un racconto con l'ausilio di immagini e del racconto di una favola del proprio paese di origine (con il vincolo d'uso del passato remoto). Altri esempi sono estrapolati dalla già citata attività di produzione libera orale di presentazione degli studenti a inizio corso («viene da Francia», «fine del luglio»), o da attività di comprensione orale di un audio-registrazione («con fratello del suo marito», «al fine del luglio», «angelo del morte»), oppure sono comparsi durante la lettura per la correzione degli esercizi sugli argomenti grammaticali («/skia'va:mo/», «sempre ascoltavo con piacere la musica»). «La sale», infine, è comparso in una produzione scritta di una ricetta tipica del proprio paese.

<sup>38</sup> Come suggerisce Chini (2011: 15), tali classificazioni potrebbero anche «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», secondo il principio di partecipazione attiva dello studente al suo processo di apprendimento.

secondo la classificazione linguistica, mentre, sul piano comunicativo è un errore globale che ostacola la comunicazione, e di natura socio-culturale; inoltre, è un errore di scelta per quel che pertiene le strategie superficiali, imputabile a un *transfer* negativo dall'inglese o a un *transfer of training*, stando all'ipotesi, avanzata dall'insegnante, di confusione con l'espressione "blu dalla rabbia".

Tabella 6. *Tabella riassuntiva sui modi e sugli scopi delle classificazioni degli errori*

MODI DI CLASSIFICARE ERRORI	SCOPI
Per stadio di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguere tra errore e sbaglio.</li> <li>- Capire quando usare l'etero-correzione o stimolare l'auto-correzione.</li> </ul>
Per categorie linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare le strutture linguistiche deboli.</li> </ul>
Per effetti comunicativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguere tra errori locali (che non ostacolano la comunicazione) ed errori globali (che ostacolano la comunicazione).</li> <li>- Stabilire quando necessario correggere per salvaguardare la comprensibilità.</li> </ul>
Per scopi comunicativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare gli errori pragmatici, referenziali e socio-culturali.</li> </ul>
Per strategie superficiali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare usi impropri delle strategie di apprendimento della lingua.</li> </ul>

### 3. IL FEEDBACK CORRETTIVO

Si illustrerà qui di seguito il concetto di correzione come codificato nella letteratura, iniziando da alcune considerazioni introduttive che inquadrano le caratteristiche generali che un buon *feedback* correttivo dovrebbe possedere (e cioè: manifestarsi in relazione a una gerarchia degli errori, essere esplicito, spronare all'autocorrezione e all'indipendenza dall'insegnante). Ci si soffermerà poi sulle diverse modalità di correzione proposte ed esaminate dalla glottodidattica, dividendole sull'asse diamesico (§ 3.2. per il parlato, § 3.3. per lo scritto). Ciascuna modalità sarà esposta nei suoi punti deboli e nei suoi benefici. Per una prima misurabilità di questi ultimi, gli studi (in particolare Lyster e Ranta, 1997) hanno proposto il concetto di *uptake*<sup>39</sup>, o recepimento, che la correzione produce nello studente. Esso sarebbe la prova che la correzione è stata notata e compresa dallo studente, come risulta dalla sua produzione in reazione alla correzione

<sup>39</sup> Il concetto di *uptake* è stato variamente definito da altri studi (Allwright, 1984; Ellis, 1994; Lyster, 1998; Slimani, 1992, cit. in Ramoni, 2012), orientati soprattutto allo studio del *feedback* nel parlato; la definizione più accreditata, proposta da Lyster e Ranta (1997: 49), definisce il recepimento come «a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspects of the student's initial utterance».

dell'insegnante. Il recepimento da parte dell'apprendente si manifesta come riparazione (*repair*) della produzione iniziale scorretta o con un'espressione che richiede un'ulteriore riparazione.

La riparazione può verificarsi come:

- ripetizione della forma corretta fornita dall'insegnante;
- incorporazione della forma corretta in una nuova frase;
- autocorrezione;
- correzione tra pari.

La richiesta di ulteriore riparazione, invece, può manifestarsi come:

- presa di coscienza della stessa da parte dello studente (ad esempio, con un semplice "sì");
- ripetizione dello stesso errore o di un errore diverso;
- esitazione;
- riparazione parziale;
- come risposta che elude l'obiettivo linguistico dell'insegnante (Lyster e Ranta, 1997).

Secondo Ellis *et al.* (2001), il recepimento si verificherebbe anche quando l'insegnante risponde alle domande di chiarimento degli studenti sugli elementi linguistici in questione. Anche in questo modo, infatti, lo studente dimostra di aver notato l'*item* linguistico. In ogni caso, il recepimento non è garanzia dell'avvenuta acquisizione (*intake*), ma è solo una manifestazione della comprensione della correzione.

Infine, si esporranno i fattori che possono essere presi in considerazione nella scelta della modalità correttiva più opportuna per l'apprendente: il tipo di errore (§ 3.4.1.), l'interlingua dell'apprendente (§ 3.4.2.), la personalità e l'età dell'apprendente (§ 3.4.3.), la sua cultura di provenienza (§ 3.4.4.), l'incidenza sulla motivazione e il numero di lingue conosciute (§ 3.4.5.).

### 3.1. *Presupposti e osservazioni preliminari*

Secondo Dean (2012), gli studenti si aspettano che l'insegnante corregga tutti gli errori e che li corregga tutti insieme, ma l'esperienza didattica suggerisce di procedere diversamente, per evitare inopportune frustrazioni da parte dell'apprendente. Sarà 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, cit. in Chini, 2011: 15)<sup>40</sup>. Soprattutto è importante che, prima o insieme alla correzione dell'errore, l'insegnante dia un *feedback* positivo per i compiti che lo studente svolge correttamente. A tal proposito, Dean propone un «*differential feedback*»: a volte è bene lodare solamente, altre volte si può "sfidare" lo studente a migliorarsi, ad esempio quando la sua produzione è corretta formalmente, ma non suona naturale<sup>41</sup> o esiste una variante altrettanto accettabile per lo stesso contesto d'uso.

D'altra parte, secondo metodi ispirati al *Silent Way*, lodare può essere paternalistico poiché «implicit in praising is the idea that other times have been worse or other people

<sup>40</sup> Si veda *infra* anche Collins nel § 3.3.

<sup>41</sup> Per l'italiano, ad esempio, alla domanda "Che ore sono?", non è scorretto rispondere «le diciannove meno dieci», ma è certamente più naturale dire «le sette meno dieci» (classe 3: 19-11-2012).

have been worse, otherwise why praise?» (Davis *et al.*, 1998: 148)<sup>42</sup>. Gli esperimenti in aula, però, hanno appurato che lodare l'intera classe alla fine della lezione ha un effetto positivo, mentre è preferibile lodare il singolo studente quando gli altri compagni non possono ascoltare (ad esempio, alla fine della lezione, durante conversazioni occasionali fuori dall'aula o durante momenti di pausa nei lavori di gruppo).

Di fronte all'errore, invece, come reagire? Gli studi hanno ormai confermato che la correzione non dovrebbe interrompere le attività comunicative, ma realizzarsi principalmente nelle attività che hanno un *focus* grammaticale. Nelle attività comunicative, infatti, la correzione immediata che interrompe il flusso discorsivo produce, anche negli apprendenti meno sensibili, conseguenze negative come ansia, timore di commettere un errore, sviluppo di strategie di evitamento, mancanza di interesse verso l'apprendimento, motivazione ridotta nel partecipare alle attività in classe, minore volontà di autocorreggersi e mancanza di fiducia verso l'insegnante (Hagège, cit. in Karra, 2006). Inoltre, bisogna considerare anche l'eventualità che lo studente impieghi nella sua produzione strutture ed elementi che non ha ancora acquisito: correggere questi errori sarebbe inefficace e inutile perché l'apprendente non ne è consapevole (Freiermuth, cit. in Karra, 2006).

La correzione deve avvenire quando lo studente è pronto per riconoscere il *feedback* come *input* da lui processabile, cioè si devono correggere le forme (cui l'apprendente è stato previamente esposto) imparabili ad un determinato stadio dell'interlingua dell'apprendente, in base alle sequenze acquisizionali; solo così la correzione dell'errore ricadrà positivamente sull'acquisizione. Ne consegue che l'insegnante dovrebbe stabilire ai fini della correzione «una sorta di gerarchia fra gli errori» (Chini, 2011: 15), cioè definire delle priorità di correzione. Per definire una gerarchia degli errori funzionale alla correzione, oltre a servirsi dei criteri di classificazione per individuare i punti deboli dell'apprendimento, Dean (2012) consiglia di selezionare gli errori in base a “potenziale offensività” e “ambiguità”: nel primo caso, lo studente, incorrendo nel mancato rispetto di consuetudini sociali, potrebbe risultare offensivo (è il caso dell'adozione di registro o allocuzioni non adatti al contesto situazionale e agli interlocutori, come il “ciao” rivolto dallo studente al professore); nel secondo vi è invece il rischio di un “guasto” nella comunicazione, che risulterebbe mal interpretata. L'aspetto sociolinguistico, che emerge nel primo caso, non deve essere salvaguardato solo nella prospettiva del ricevente, ma anche in quella dell'emittente: errori di questo tipo, infatti, stigmatizzano il parlante come straniero nella comunità dei nativi (Freiermuth, 1997; Touchie, 1986; Cattana e Nesci, 2004) e perciò andrebbero corretti già a livelli iniziali. L'effetto negativo di stigmatizzazione del parlante è uno dei criteri per stabilire la serietà dell'errore. Nella gerarchia di gravità funzionale alla correzione, proposta da Freiermuth (1997), ritornano gli errori che danneggiano la comunicazione, seguiti dagli errori che occorrono di frequente ed errori che rivelano una cattiva comprensione della struttura o una acquisizione incompleta dell'argomento trattato in quel momento in classe. Oltre ai criteri già esposti di consapevolezza dell'errore e di gravità, Freiermuth annovera anche i bisogni comunicativi dell'apprendente, che andranno considerati per stabilire se correggere o meno l'errore. In questo caso è necessario intervenire, anche se l'errore

<sup>42</sup> Le proposte degli autori, contenute in *Ways of doing*, appartengono agli approcci umanistico-affettivi e affondano le radici nel *counselling* e nella psicologia umanistica. Secondo gli autori, in base al *feedback* adottato l'insegnante può essere «an adult technician or a parental helper who praises» (D. Garside, M. Rinvoluceri, 1998: 148).

coinvolge elementi oltre il punto cui è giunto il discente nella scala acquisizionale o non ancora trattati nelle lezioni, dato che lo studente può richiedere di apprendere strutture linguistiche più avanzate perché indispensabili alle proprie necessità comunicative<sup>43</sup>.

Dati questi presupposti, è opportuno che l'insegnante negozi anche con lo studente cosa correggere (Collins, 1997; Dean, 2012). In ogni caso, secondo Lyster (2010), ai fini dell'apprendimento è raccomandabile che l'intervento correttivo del docente sia frutto di una pianificazione e non una reazione accidentale e casuale a errori disparati. Una correzione pianificata per obiettivi predefiniti sembra essere più efficace. Per garantire maggiore efficacia al *feedback* correttivo, inoltre, bisogna impiegare segnali espliciti (Lyster, 1998) e differenziare chiaramente la correzione dal *feedback* positivo. Dagli studi condotti sui diversi tipi di riformulazione usati dagli insegnanti di lingua inglese LS, Lyster (1998) ha rilevato che gli apprendenti non erano in grado di riconoscere la maggior parte delle riformulazioni (§ 3.2.) degli insegnanti come correzioni, poiché gli insegnanti riformulavano le produzioni degli studenti sia quando queste erano corrette sia quando erano sbagliate. In quest'ottica, rispondere ad esempio a un errore nel parlato con un secco "no", anche se indelicato, risulterebbe meno dannoso per lo studente in termini di apprendimento<sup>44</sup>. L'esplicitezza della correzione e la sua riconoscibilità evidente, da parte dello studente, come "segnale di qualcosa che non funziona" sono qualità necessarie per una buona pratica correttiva<sup>45</sup>.

Non meno importante è la componente psicologica associata alla correzione implicita o a quella esplicita. La prima, non marcando chiaramente l'errore, non mette a disagio lo studente, ma allo stesso tempo avvalorava l'idea, di matrice comportamentista, dell'errore come evento imbarazzante di cui vergognarsi. Tale atteggiamento, però, contravviene al messaggio pedagogico della naturalezza dell'occorrere dell'errore (Seedhouse, 1997, cit. in Lyster, 2010): se l'errore è un'eventualità naturale, la correzione conseguente e più naturale è quella esplicita; perciò l'apprendente non dovrebbe esserne turbato<sup>46</sup>. Se è pur

<sup>43</sup> Questo è più evidente quando l'apprendente interagisce nella comunità dei parlanti nativi della sua lingua *target*, in particolare nel caso degli immigrati. Si pensi, ad esempio, al condizionale per gli usi di cortesia appreso al livello elementare (almeno alla prima persona singolare) poiché indispensabile dal punto di vista pragmatico, sebbene il modo verbale del condizionale sia collocato come penultimo elemento nella scala acquisizionale della temporalità. Questa considerazione ha trovato conferma anche nella classe Erasmus di livello pre-A1 osservata: durante le lezioni sono state anticipate alcune forme del passato prossimo proprio per esigenze comunicative e richieste esplicite degli studenti.

<sup>44</sup> Questa tecnica di correzione consiste nel rispondere all'errore dicendo «'No' in as neutral a way as possible. Then wait. If the student or another student tries to correct but still gets it wrong say 'No'again». (Davis *et al.*, 1998: 147). L'insegnante interviene solo se nessun'altro studente corregge e anche nel caso di correzione tra pari non conferma la risposta corretta con un *feedback* positivo. Nonostante il metodo appaia duro, gli autori riportano che gli studenti vi si abituano presto, in quanto sarebbe interpretato come un modo adulto di agire per entrambi gli interlocutori.

<sup>45</sup> Sulla possibilità di distinguere chiaramente un *feedback* implicito da uno esplicito, gli studiosi non sono del tutto concordi (si veda Ellis, 2007; Lyster e Ranta, 1997), in quanto lo stesso concetto di esplicitezza non è stato ben delineato e circoscritto: un suggerimento metalinguistico, ad esempio, può non essere esplicito in termini di contenuto, ma lo è per la sua forza illocutoria. Inoltre, un *feedback* generalmente considerato implicito (quindi meno riconoscibile di altri come correzione) può essere reso più esplicito con alcune accortezze. A questo proposito, si veda il caso del *recast* o riformulazione, (§ 3.2.2.), spesso equivocato dallo studente come rinforzo.

<sup>46</sup> In merito a ciò, riporto un'annotazione di un questionario degli studenti della classe 2, riguardo alla correzione risolutiva nello scritto. Lo studente specifica: «correggerlo a verde», cercando l'aggettivo. Per quanto possa sembrare banale, il valore di sanzione tradizionalmente attribuito al rosso nella società occidentale (si pensi al semaforo), soprattutto nella pratica didattica, può condizionare l'apprendente nella

vero che le correzioni implicite e indirette sono meno problematiche per la “faccia” del discente, non sono sempre altrettanto efficaci di quelle esplicite (Chini, 2011). In definitiva, un *feedback* correttivo esplicito risulterà «particolarmente utile con: forme con ridotta salienza percettiva, scarsa trasparenza, codificazione complessa o variabile, forme rare o irregolari» (*ivi*: 15)<sup>47</sup>.

Una pratica correttiva condotta nel modo sbagliato «può facilmente interferire con lo sviluppo della capacità di monitoraggio e di auto-valutazione del discente, creando, oltre che frustrazione, una forma di continua attesa di aiuto, una forma di ‘insegnante-dipendenza’» (Ciliberti, 1995: 173), che lo abituerebbe all’etero-correzione a discapito dell’auto-correzione, auspicabile per una maggiore autonomia nel processo di apprendimento. Per fare ciò, dovremo aiutare lo studente «ad imparare ad ascoltare, a comparare e a valutare la sua produzione nella lingua straniera – dunque anche i vari tipi di deviazione che commette, la loro relativa gravità, le loro possibili conseguenze» (*ibidem*), insomma aiutarlo a monitorare e valutare la propria produzione. A tale scopo, tornerà utile ricordare anche la distinzione tra ‘errore’ e ‘sbaglio’: se il primo necessita di correzione perché l’apprendente non ne è consapevole, o sta sperimentando delle ipotesi, quando invece l’apprendente commette uno ‘sbaglio’ ne è consapevole (Freiermuth, 1997). In quest’ultimo caso l’auto-correzione va stimolata, poiché cognitivamente possibile.

### 3.2. *Feedback correttivi nel parlato e loro efficacia*

Nei prossimi paragrafi si analizzeranno da vicino quali *feedback* correttivi si possono adottare per rispondere a un errore commesso nel parlato (cfr. Lyster 1998), collocandoli su un ipotetico asse di coinvolgimento progressivo dello studente nella correzione dei propri errori. Ciò significa che si distingue tra *feedback* che forniscono all’apprendente un ulteriore *input* (da 3.2.1 a 3.2.3) e *feedback* che lo invitano a produrre nuovo *output* (da 3.2.4 a 3.2.7) e ad autocorreggersi.

#### 3.2.1. *Correzione risolutiva*

La più nota e tradizionale è di certo la correzione esplicita risolutiva, ossia quando, all’occorrere dell’errore, l’insegnante fornisce la forma o la struttura corretta, indicando esplicitamente che la produzione dello studente è errata. Questo tipo di *feedback* possiede certamente l’alto tasso di esplicitezza raccomandato dagli studi sperimentali, ma non sempre è la modalità di correzione più efficace, in quanto impedisce all’apprendente di testare ipotesi alternative e produrre nuovo *output*. Portare l’apprendente a scoprire la forma giusta potrebbe essere più efficace (Corder, 1981). Eventualmente potremmo

sua motivazione a migliorarsi e soprattutto nella sua autostima. Un colore non connotato per tradizione in modo negativo rimane comunque un buon indicatore e aiuta lo studente a non concepire l’errore nell’ottica censoria strutturalista, ma come tappa naturale del processo di apprendimento

<sup>47</sup> Il principio guida dell’essere espliciti vale anche per il *feedback* positivo di cui si è parlato prima. Dire generalmente un “bravo” o “la tua grammatica è migliorata” non è un aiuto concreto come indicare con precisione in che cosa lo studente è progredito («You were saying I’M GOING not I GO for the future in that lesson»); solo così l’apprendente monitora meglio il suo progresso (Davis *et al.*, 1998: 148).

abbinare la correzione risolutiva ad altre strategie, poiché secondo alcuni studi (Ellis, Loewen e Erlam, 2006 cit. in Chini, 2011) «una correzione esplicita dell'errore, comprensiva della forma corretta ed eventualmente di un commento metalinguistico, pare essere una strategia molto efficace» (*ivi*: 15).

Una variante della correzione risolutiva, combinata alla selezione di aree linguistiche predeterminate su cui intervenire, è il “momento congelato” o “freeze-frame” (Davis *et al.*, 1998: 143): ogni volta che uno studente dice qualcosa, giusto o sbagliato, legato all'area di intervento selezionata, l'insegnante “congela” momentaneamente la lezione, ripetendo la forma corretta dello studente (come un rinforzo utile per tutta la classe) o correggendola. Si tratta, cioè, di una correzione risolutiva circoscritta a obiettivi predeterminati, che insiste ugualmente sui successi e sugli sbagli degli studenti, mettendo in luce un'area linguistica problematica per la classe intera. Considerando gli studi di Lyster di cui si è parlato (§ 3.1), poiché l'insegnante ‘congela la classe’ indipendentemente dal fatto che la produzione dello studente sia corretta o no, vi è il rischio che gli studenti non riconoscano questo *feedback* come correzione esplicita. D'altro canto, se usata per spronare un'attenzione costante alla forma, questa tecnica sarebbe funzionale al *Focus on Form* preventivo teorizzato in Ellis *et al.* (2001), utile allo studente per riconoscere e affrontare gli *item* linguistici per lui critici. Quanto al recepimento che la correzione risolutiva è in grado di promuovere, esso può raggiungere anche il 100% (Suzuki, 2004), cioè ogni volta che l'insegnante impiega la correzione risolutiva esplicita lo studente ripara la sua produzione. Tuttavia, la riparazione avviene solo nella forma della ripetizione della forma corretta suggerita dall'insegnante ed è perciò meno efficace di una auto-correzione.

### 3.2.2. *Recast o riformulazione o lavoro di riparazione*

Sul nostro asse ipotetico, alla correzione risolutiva segue il *recast* o lavoro di riparazione, cioè la riformulazione di tutta o parte della produzione scorretta dello studente da parte dell'insegnante. Quando ‘ripara’ o rimaneggia la forma prodotta dallo studente, l'insegnante non lo incoraggia a riprocessare il suo *output*: lo riformula semplicemente per non interrompere il flusso del discorso, riducendo così la possibile frustrazione dell'apprendente nel risolvere il problema (cfr. Cattana e Nesci, 2004). Il *recast* è perciò particolarmente adatto per interventi correttivi da parte dell'insegnante nel corso di attività comunicative.

La riformulazione è anche una delle strategie usate dai genitori nel rivolgersi ai propri figli che apprendono la lingua materna (Corder, 1981), oltre che una delle strategie spontaneamente usate dai parlanti nativi quando interagiscono con i parlanti stranieri. Si può considerare una sorta di applicazione del ‘principio di cooperazione’ di Grice, che viene usata dal parlante nativo per confermare di aver recepito adeguatamente il messaggio e che sembra essere ben accetta anche dall'interlocutore-apprendente, che non la avverte come una correzione invasiva o sanzionatoria, ma anzi come un aiuto indiretto ad esprimersi meglio (cfr. Cattana e Nesci, 2004)<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> L'impiego di questa strategia è anche promossa nel metodo suggestopedico, relativamente agli errori di pronuncia: «Per correggere gli errori di pronuncia, Lozanov e Gateva raccomandano ai docenti di ripetere l'espressione riformulata in modo corretto, ma quasi involontariamente e come tra sé e sé» (Rizzardi-Barsi 2005: 420).

Il *recast* è quindi una strategia comune al *baby talk* e al *foreigner talk*, come al *teacher talk*; le tre varietà, infatti, sono accomunate dalla semplificazione in termini psicolinguistici (cioè di processabilità per l'interlocutore), con lo scopo di rendere la comprensione più facile. L'uso del *recast* in classe sembra promuovere l'acquisizione (Yoshimura, 2010; Doughty e Varela, 1998, cit. in Chini, 2011)<sup>49</sup>, ma non è certo. Pur essendosi dimostrato tra i *feedback* preferiti dagli insegnanti nelle ricerche sull'insegnamento delle lingue straniere (Lyster e Ranta, 1997; 2012)<sup>50</sup>, in altri studi il *recast* mostra minore efficacia, in termini di *uptake*, rispetto a altre modalità correttive, quali l'elicitazione e i suggerimenti metalinguistici (vedi *infra*). Lo svantaggio della riformulazione rispetto alle altre modalità sarebbe imputabile alla sua minore esplicitezza in termini di correzione (§ 3.1.). In classe la poco esplicitezza è colmabile con alcuni accorgimenti (Lyster, 1998; Egi, 2007), ad esempio aumentando l'enfasi nel pronunciare la riformulazione, abbinandola a un'intonazione crescente. Inoltre, è bene privilegiare riformulazioni brevi o di una singola parola, (in quanto quelle lunghe, che rimangono enunciati estesi, hanno una minore probabilità di essere memorizzate) e principalmente orientate alla correzione degli errori fonologici. Oltre a queste accortezze è preferibile riformulare la produzione dello studente con un solo cambiamento, sostituendo l'elemento scorretto, e privilegiare le riformulazioni dichiarative alle interrogative (Sheen, 2006)<sup>51</sup>. Con questi cambiamenti, il tasso dell'*uptake* degli studenti si aggira intorno al 90% (Sheen, 2004), recuperando sulle stime illustrate nello studio di Lyster e Ranta (1997), in cui il *recast* produceva *uptake* solo nel 31% dei casi. D'altra parte, sembra che l'apprendente tragga beneficio dal *recast* soprattutto nel laboratorio linguistico (Lyster e Izquierdo, 2009, cit. in Lyster, 2010) per l'esposizione ripetuta al modello; ma anche in classe, la riformulazione consente di partecipare e ripetere a tutta la classe l'intervento di un singolo studente, svolgendo la funzione di rinforzo.

### 3.2.3. *Correzione ludica*

Alcune tecniche ludiche di compromesso tra l'intervento risolutivo dell'insegnante e l'auto-correzione dello studente, che comunque non è ancora chiamato a produrre nuovo *output*, sono: "impadronirsi del proprio *feedback*" (*owning your own feedback*) e

<sup>49</sup> «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 in cui docenti riformulavano correggendo gli errori relativi a forme verbali al condizionale mostravano significativi miglioramenti in tale ambito rispetto alle classi senza riformulazioni correttive» (Chini, 2011: 13). Secondo questo studio, la riformulazione preserva l'aspetto semantico della comunicazione dello studente, liberando risorse cognitive per focalizzarsi sulla forma. Questo assunto è valido per le classi in cui l'insegnamento è incentrato sulla forma, poiché in un insegnamento più comunicativo lo studente si aspetta che il docente corregga l'aspetto semantico e pragmatico del messaggio (Lyster, 2010).

<sup>50</sup> La preferenza per la riformulazione è imputabile all'influenza della letteratura pedagogica che spesso sottolinea il potenziale impatto affettivo negativo della correzione esplicita (Lyster e Ranta, 2012).

<sup>51</sup> Per classificare le riformulazioni, Sheen distingue il modo (dichiarativo, interrogativo), la portata (isolata o incorporata nella produzione dell'apprendente), la riduzione (presente o assente), la lunghezza (frase breve o singola parola, frase lunga, proposizione), il numero dei cambiamenti (uno o più di uno), il tipo di cambiamento (aggiunta, cancellazione, sostituzione, riordinamento dei costituenti o combinazione dei modi precedenti), il focus linguistico (pronuncia, lessico, grammatica). Le categorie individuate muovono dalla classificazione proposta da Lyster (1998): riformulazione dichiarativa isolata, riformulazione interrogativa isolata, riformulazione dichiarativa incorporata, riformulazione interrogativa incorporata.

“correzione per intercettazione” (*correction from eavesdropping*), ispirate alla consulenza di gruppo e al *Silent way* (Davis *et al.*, 1998: 142, 144): in entrambe le tecniche, da svolgersi durante le attività di parlato, l'insegnante prende nota degli errori uditi e propone un *feedback* posticipato che non interrompe le attività comunicative e lascia allo studente la possibilità di riflettere autonomamente o in gruppo sui propri errori.

Nel primo caso, infatti, l'insegnante trascrive le aree linguistiche coinvolte negli errori su diverse strisce di carta (senza selezionare un'unica area linguistica, ma con un certo dettaglio), che poi possono essere sparse in disordine per terra o attaccate alle pareti (o dovunque vi sia spazio disponibile per sparpagiarle): sta allo studente riconoscere e impadronirsi del proprio *feedback* per poi discutere con i compagni e l'insegnante del motivo della sua scelta.

Nel secondo caso l'insegnante, dopo aver raccolto diverse produzioni improprie (per “intercettazione” in conversazioni spontanee), le trascrive alla lavagna chiedendo all'intera classe suggerimenti per migliorarle, senza ovviamente imputare gli errori a uno studente in particolare. Svolgere questa attività all'inizio della lezione consente al docente di riepilogare gli argomenti trattati precedentemente prima di procedere oltre: è prevista, infatti, una cadenza settimanale, così da monitorare l'apprendimento della classe. D'altro canto, il beneficio di queste tecniche consiste nel rendere gli studenti più consapevoli della possibilità di auto-valutarsi.

Se invece si vuole spingere lo studente a saggiare altre ipotesi e produrre nuovo *output*, dandogli perciò la possibilità di autocorreggersi, vi sono diverse possibilità, illustrate qui di seguito.

#### 3.2.4. Domande di chiarificazione

Secondo lo studio di Lyster e Ranta (1997) condotto sulle interazioni comunicative in sei classi di LS, le domande di chiarificazione, insieme all'elicitazione e ai suggerimenti metalinguistici (*infra*) sarebbero le più efficaci nell'innescare la riparazione autonoma tra pari o la riparazione di espressioni che richiedono un'ulteriore riparazione.

L'insegnante può porre domande di chiarificazione, spingendo lo studente a ripetere e riformulare la propria frase. Le domande dovrebbero far capire che qualcosa non ha funzionato nella sua produzione. Questo tipo di *feedback* rischia, però, di essere poco esplicito, soprattutto di fronte a errori locali e non globali (§ 2.2.3.), poiché l'invito a riformulare è troppo generico e lo studente può non avere immediata coscienza di dove sia l'errore per poterlo riparare. La ricerca di Lyster e Ranta infatti, riporta che le domande di chiarificazione inducevano lo studente alla riparazione solo nel 27 % dei casi.

#### 3.2.5. Elicitazione

L'elicitazione è una richiesta di riformulazione da parte del docente, con un tipo di istruzione prolettico, riprendendo la parola precedente all'errore, spesso con tono interrogativo, come nel seguente esempio (classe 1: 17-10-2012):

Studente: Mi ho divertito sempre molto  
Insegnante: Mi?

L'elicitazione sembra più adatta per rispondere agli errori locali, ma poiché l'invito all'autocorrezione potrebbe essere interpretato come un banale problema di canale della comunicazione (che riguardi, ad esempio, la rumorosità dell'ambiente o l'udito del ricevente) e non come un segnale di errore, verrebbe a mancare l'esplicitezza necessaria affinché il *feedback* correttivo sia notato (e dunque anche l'errore). Nonostante ciò, Lyster e Ranta (1997) accreditano all'elicitazione il 46 % delle riparazioni degli studenti. Se l'autocorrezione non dovesse funzionare, si potrebbe chiedere aiuto alla classe, attivando quindi una correzione tra pari, oppure aggiungere un invito più esplicito a riformulare la parola, l'espressione o la frase scorretta.

### 3.2.6. *Invito a riformulare con suggerimenti metalinguistici*

L'invito a riformulare può essere ottenuto fornendo suggerimenti metalinguistici, commentando o dando informazioni legate all'appropriatezza dell'espressione dello studente; di seguito un esempio ricavato dall'osservazione in classe, sull'uso dei tempi passati (classe 1: 26-10-2012):

Studente: Moriva?  
Insegnante: Mmh...cosa stiamo raccontando qua?  
Studente: Mori..  
Insegnante: È una favola, eh...

Per quanto riguarda l'efficacia di questi ultimi, nello studio di Lyster e Ranta (1997) la riparazione degli studenti a seguito dei suggerimenti metalinguistici avveniva nel 45%, con un'efficacia pari a quella dell'elicitazione.

### 3.2.7. *Ripetizione dell'errore*

La ripetizione dell'errore avviene quando l'insegnante ripete la frase o l'elemento mal formato dello studente, usando un'intonazione particolare. Anche questo *feedback*, come l'elicitazione, sembra particolarmente adatto a errori locali, ma potrebbe risultare frustrante per l'apprendente, come ha riportato uno dei docenti osservati, per l'impressione di sanzione, o peggio di irrisione, che si potrebbe creare. D'altra parte, oltre all'elicitazione, durante le prime fasi di apprendimento della L1 non è inconsueto ripetere l'errore commesso dal bambino per orientarvi la sua attenzione, fingendo o mostrando di non aver capito realmente che cosa il bambino intenda: l'assenza di filtro affettivo, tipicamente tra madre e figlio, fa sì che le intenzioni del *feedback* non siano equivocate e questo conservi la sua efficacia nel promuovere l'acquisizione. Tuttavia Lyster e Ranta (1997) hanno registrato per la ripetizione un tasso di riparazione solo del 31 %.

### 3.2.8. *Invito a riformulare con segnali cinesici*

I segnali cinesici sono i gesti, le smorfie e i segnali vocali di disappunto che il docente usa all'occorrere dell'errore. Pur avendo un'alta evidenza negativa e perciò un'esplicitezza sufficiente, i suggerimenti cinesici orientano di meno l'apprendente

rispetto ai suggerimenti metalinguistici e alla stessa ripetizione dell'errore, anche se compiuti nell'immediato occorrere dell'errore. Dunque, come si sarà notato nell'esempio riportato per i suggerimenti metalinguistici, i segnali cinesici possono essere utilmente impiegati per rafforzare l'esplicitezza negativa degli altri *feedback*.

### 3.3. *Feedback correttivi per lo scritto e loro efficacia*

A differenza degli errori commessi nel parlato, gli errori nello scritto non possono essere negoziati, perciò è necessario un alto grado di chiarezza nella correzione (Dean 2012), in modo che il *feedback* sia davvero compreso dallo studente. Si illustrano di seguito i modi in cui intervenire, mantenendo la distinzione tra *feedback* che forniscono nuovo *input* (3.3.1.), *feedback* che spingono alla produzione di nuovo *output* (3.3.2.; 3.3.3.) e *feedback* misti (3.3.4.).

#### 3.3.1. *Correzione risolutiva*

La correzione risolutiva, pur essendo molto esplicita ed economica in termini di tempo, non è sempre la soluzione migliore per lo studente, soprattutto se è diffusa, ossia applicata a tutti gli errori commessi: segnare e risolvere tutti gli errori non dà all'apprendente la misura della gravità di ciascuna carenza. In generale, sembra che la correzione risolutiva focalizzata, anche solo sulla forma, abbia effetti di sicuro miglioramento in quella specifico ambito linguistico di intervento (ad esempio, l'ortografia o il lessico) rispetto alla correzione risolutiva diffusa e intensiva (Peloghitis, 2011). Quest'ultima può essere impiegata eventualmente per offrire allo studente una visione dettagliata sul suo "stato di apprendimento" a metà corso, come indicato da uno dei docenti osservati. In questo caso, la correzione risolutiva intensiva serve allo studente per auto-monitorare meglio il proprio apprendimento.

In generale, però, anche nello scritto è bene unire all'esplicitezza del *feedback* la componente di auto-correzione dello studente, orientata alla produzione di nuovo *output*, come nei *feedback* seguenti.

#### 3.3.2. *Correzione rilevativa*

La correzione rilevativa, che consiste nella sola sottolineatura degli errori, locali e globali (eventualmente accompagnati con un commento come "non ho capito, spiegati meglio"), lascia allo studente il compito di autocorreggersi, sapendo solo dove intervenire. Per questa modalità, però, si può «immaginare che in molti punti le informazioni non siano sufficienti per capire come intervenire e correggere» (Cattana e Nesci, 2004: 142) con il rischio che il *feedback* non sia sufficientemente esplicito ed esaustivo per attivare l'acquisizione. Una variante, che lascia parzialmente allo studente il compito di rilevare le debolezze del testo, è l'autocorrezione "straniata" (Davis *et al.*, 1998: 39): l'insegnante, o un compagno, registra la propria lettura ad alta voce del testo scritto di uno studente, senza correggerlo. Lo studente, ascoltando a casa l'interpretazione del proprio pezzo, nota ciò che non funziona (soprattutto per ciò che

riguarda la coesione e coerenza del testo, la tenuta stilistica, ma anche la punteggiatura, poiché l'ascolto della lettura focalizza l'apprendente sul ritmo e le pause del testo) e in base allo scarto tra l'interpretazione del testo letto e le proprie intenzioni comunicative iniziali, corregge il suo testo. Pur non essendo una tecnica molto esplicita, aiuta l'apprendente a distanziarsi dal proprio testo per revisionarlo e adeguarsi meglio alle esigenze del destinatario.

#### 3.3.4. *Correzione classificatoria*

Più esplicita ed esaustiva è la correzione classificatoria che unisce alla rilevazione degli errori l'informazione del tipo di errore commesso, usando una serie di etichette o simboli diversi per ciascuna categoria linguistica coinvolta nell'errore. È l'applicazione in forma di *feedback* della classificazione degli errori per categorie linguistiche, selezionate opportunamente dall'insegnante a seconda degli argomenti che svolge e del livello degli studenti; è meno indicata, dunque, per errori di tipo comunicativo, per i quali è più usata la correzione rilevativa, sebbene essa non sia sufficientemente esplicita. L'insegnante può optare anche per la 'correzione mista' adottando contemporaneamente le tre opzioni esposte e fornendo suggerimenti di varia natura (risolutivi, rilevativi, metalinguistici). Tutte e tre le possibilità lasciano allo studente il margine di intervento per promuovere l'autocorrezione e produrre nuovo *output*, formulando nuove ipotesi, ma possono comunque risultare demotivanti se applicate in forma diffusa e intensiva su tutti gli errori. Un'altro limite di questo tipo di correzioni è la loro efficacia maggiore per le componenti grammaticali e minore per le componenti stilistiche e comunicative (coesione e coerenza del testo, registro, genere di discorso, intenzionalità, informatività, appropriatezza, efficienza ed efficacia...), relative cioè alla competenza testuale, illocutoria e sociolinguistica.

*Feedback* di questo tipo, focalizzati prevalentemente sulla grammatica, vanno a discapito di tutte le altre aree, anche se fanno registrare miglioramenti significativi in quell'ambito. Uno studio di Peloghitis (2011) ha rilevato che gli studenti che ricevevano un *feedback* correttivo focalizzato sulla forma erano più preoccupati di correggere gli errori di grammatica rispetto agli errori testuali; inoltre, gli studenti prendevano l'iniziativa per correggere gli errori superficiali di forma, mentre si affidavano alla correzione degli insegnanti per rivedere il contenuto. Ciò contrasta con la raccomandazione di promuovere lo sviluppo dell'autonomia nella correzione e nella valutazione (Ciliberti, 2005). Si tratta, probabilmente, di una conseguenza dell'insistenza quasi esclusiva della didattica sull'accuratezza grammaticale, associata all'idea che apprendere una lingua sia principalmente apprendere la grammatica di quella lingua. E infatti, i dati raccolti da Peloghitis mettono in evidenza come gli studenti siano convinti che un *feedback* focalizzato sulla forma migliori l'accuratezza generale nello scritto, che però non dipende solo da fattori strettamente formali e linguistici, ma anche dall'organizzazione logica dell'informazione e da fattori pragmatici<sup>52</sup>. Bisogna considerare, d'altro canto, che la correzione incentrata sulla forma è di solito più

<sup>52</sup> Quali, ad esempio, le implicazioni dipendenti dalle scelte lessicali o sintattiche, come le focalizzazioni attivate da specifiche collocazioni sintagmatiche (cfr. Prada, 2009). A questo proposito, si può ricordare l'esempio già riportato di "quando vedeva la luna cantava" corretto formalmente, ma inadatto al contesto narrativo per il quale era più consono "mentre guardava la luna, cantava".

esplicita e puntuale rispetto ai commenti più distesi, ma spesso sommari, riservati dagli insegnanti alle altre componenti della scrittura. La loro minore esplicitezza e la minore sistematicità diminuisce la possibilità che tali indicazioni siano acquisite dagli studenti e applicate nelle produzioni successive.

### 3.3.5. *'Focus Correction Areas' o correzione focalizzata per aree*

Una soluzione ai problemi sopra richiamati è la *Focus Correction Areas* (FCA) proposta da Collins (1997), ossia una correzione applicata solo a determinate aree della competenza linguistica, scelte in base ai bisogni degli studenti<sup>53</sup>. Le macro-categorie di intervento sono quattro, come le sotto-competenze linguistiche individuate da Bachman e Palmer (1996): contenuto, organizzazione del testo, convenzioni di scrittura, stile; ciascuna di esse è ulteriormente suddivisa in sotto-categorie. Ad esempio, tra le diverse categorie da padroneggiare, l'organizzazione del testo prevede: introduzione e conclusione che chiariscano il focus e gli scopi del testo; tesi espressa chiaramente; sequenza chiara delle informazioni; ordine appropriato nella distribuzione delle informazioni in base alla tipologia testuale; idee o argomenti sviluppati in proporzione alla loro importanza; paragrafazione appropriata; conclusione che rafforzi o riassuma la tesi, oppure introduca ulteriori spunti di riflessione. Collins raccomanda che le aree coinvolte nella correzione focalizzata non siano più di tre per volta e che le sotto-categorie selezionate siano sempre un misto tra contenuto, organizzazione del testo, convenzioni di scrittura e stile; in questo modo la competenza linguistica viene sviluppata gradualmente in tutto il suo spettro. Il processo di correzione proposto da Collins prevede tre fasi da svolgere in classe sulle bozze di tre studenti volontari: le correzioni in classe serviranno da modello agli altri apprendenti per revisionare, e dunque auto-correggere, il proprio testo prima di consegnarlo all'insegnante per la valutazione. Le fasi, ciascuna applicata a una bozza di un diverso studente, letta previamente alla classe, sono le seguenti:

- l'insegnante corregge con la classe la bozza del primo studente secondo la FCA prescelta, indagando se gli obiettivi previsti dalle sotto-categorie selezionate siano stati raggiunti; spiega i motivi della sua valutazione, discutendone con gli studenti;
- usando la FCA prescelta e il modello correttivo offerto dall'insegnante, gli studenti a coppie scrivono un paragrafo correttivo per la bozza del secondo studente. Le correzioni vengono discusse con tutta la classe;
- forte dei modelli correttivi precedenti, ciascuno studente scrive un paragrafo di correzione per la bozza del terzo studente e ne discute con la classe.

Il paragrafo di correzione scritto dagli studenti, così come la correzione dell'insegnante, deve riguardare ciascun obiettivo della FCA prescelta, rispettando criteri

<sup>53</sup> Un'opzione preventiva alla FCA (applicabile a produzioni scritte con scopi diversi) è offerta dalle microscritture espositive che «per il fatto di essere testi molto brevi, rigidamente strutturati, incentrati più sui fatti formali che su quelli contenutistici e quindi facilmente manipolabili consentono di operare numerosi esperimenti linguistici e testuali e di intervenire in questo modo, in maniera selettiva, sugli aspetti in cui gli scriventi mostrano le difficoltà più evidenti» (Prada, 2009: 233); pertanto, la correzione di testi siffatti sarà già orientata su *focus* predefiniti, come il lessico o la coesione del testo.

di esplicitezza e chiarezza: la correzione, infatti, deve giustificare il perché del mal funzionamento del testo, individuando il problema e offrendo esempi alternativi corretti a quelli errati dell'apprendente. In sostanza, l'intero processo spiega allo studente dove e perché sbaglia e gli fornisce ulteriore *input*, calibrato sulle sue personali difficoltà – che si presume siano generalmente condivise dalla classe intera – e perciò in grado di orientare meglio la produzione di un nuovo *output* corretto. Non meno rilevante il fatto che l'intero processo punti a rendere autonomo lo studente, avvalendosi della correzione tra pari<sup>54</sup> (si procede quindi prima a coppie poi singolarmente), che diventa preparatoria all'autocorrezione.

È chiaro che questo tipo di *feedback*, pur risultando efficace, richiede molto tempo<sup>55</sup> e spesso la variabile temporale induce gli insegnanti a optare per la correzione risolutiva, l'unica a non prevedere una revisione ulteriore del docente. Una tecnica simile, che valorizza il processo di scrittura e sottrae meno tempo alla didattica in classe, è “Continua o cambia il tema” o *Stick or twist homework* (Davis et al. 1998: 151): dopo aver ricevuto il *feedback* correttivo dell'insegnante sulla propria bozza, lo studente può scegliere se riscrivere il suo testo incorporando i suggerimenti del docente o cambiare traccia tra quelle proposte. In entrambi i casi, il *feedback* sarà preso in considerazione dallo studente per migliorare la sua produzione.

### 3.4. Fattori che orientano la scelta del feedback correttivo

Oltre a considerare l'asse diamesico e l'efficacia prevista in termini di recepimento, si illustrano di seguito gli altri fattori coinvolti nella scelta del tipo di correzione.

#### 3.4.1. Il tipo di errore

A proposito della correlazione tra tipo di errore e correzione Lyster (1998) ha riscontrato che gli insegnanti propendono in genere per un *feedback* diverso a seconda del tipo di errore: in particolare, il *recast* segue di preferenza gli errori grammaticali e fonologici, mentre la negoziazione di forme, con domande di chiarificazione, segue gli errori lessicali, verso cui gli insegnanti mostrano minore tolleranza. Durante l'osservazione nei corsi Erasmus, tuttavia, per gli errori lessicali è stata adottata la correzione risolutiva; infatti, si è ritenuto che «per alcuni errori di tipo lessicale sia importante rilevare subito l'errore e dare una soluzione immediata allo studente che può quindi impiegare da subito il nuovo termine» (questionario per gli insegnanti – classe 1). Lo stesso principio giustifica la correzione risolutiva anche per alcuni errori testuali

<sup>54</sup> La correzione tra pari è un'applicazione del *peer tutoring* e consiste nel chiedere a ciascuno studente di correggere il testo di un compagno, scegliendo previamente il tipo di correzione. Gli effetti positivi della correzione tra pari o incrociata per migliorare le bozze di un lavoro sono documentati in Deng (2010) e Yoshimura (2010).

<sup>55</sup> Per quanto riguarda l'organizzazione nell'arco del calendario scolastico, Collins suggerisce di presentare una FCA al mese. Durante la prima settimana del mese il docente spiega agli studenti le sotto-categorie prescelte appartenenti al massimo a tre macro-aree diverse e assegna la traccia; durante la seconda settimana si svolge il processo descritto. Se le produzioni finali degli studenti non sono soddisfacenti, durante la terza settimana la FCA viene rispiegata e si riassegna un'altra traccia per la quarta settimana. Se invece sono soddisfacenti, si può assegnare un'altra traccia, ma senza rispiegare gli obiettivi della FCA.

nello scritto: «ci sono alcune caratteristiche tipiche della produzione testuale italiana che gli studenti difficilmente possono conoscere, così preferisco suggerire io per permettere il loro reimpiego nell'immediato» (*ibidem*).

*Feedback* meno espliciti, come la riformulazione, sembrano più idonei in risposta agli errori commessi nella formazione del passato dei verbi irregolari e poco adatti, di contro, in risposta agli stessi errori per i verbi regolari (Lyster e Young, 2010), per i quali i suggerimenti metalinguistici funzionano meglio (Elli, 2007). Il motivo di tale discrepanza consisterebbe nella maggiore marcatezza morfologica dei verbi irregolari, che ne agevola la salienza e la percepibilità, compensando la poca esplicitezza del *recast*.

Agli errori morfosintattici, d'altra parte, si può rispondere con un algoritmo di *feedback* correttivi (Chan *et al.*, 2002), che agisce in base al livello dell'interlingua dell'apprendente. Tale algoritmo è stato impiegato per intervenire su alcuni errori morfosintattici per l'inglese, appreso come L2 da studenti cinesi a Hong Kong. Ad esempio, per correggere la forma errata *\*there has*, frequente a livello elementare, gli autori propongono di procedere secondo queste fasi:

- a) far esplicitare agli studenti i costituenti coinvolti nella struttura da acquisire, confrontando la struttura *target* con strutture già familiari e simili (la struttura *'There BE'* è posta in relazione a *'X is'*) e avvalendosi di molti esempi;
- b) aiutare gli studenti, con una serie di domande, a notare la struttura errata;
- c) esplicitare la natura del problema, con osservazioni metalinguistiche ed esempi corretti;
- d) proporre esercizi di rinforzo.

In sintesi, l'algoritmo contempera momenti di riflessione metalinguistica (elicitata dagli studenti a partire da ciò che è loro noto e utile per far notare e comprendere l'errore), cui si aggiunge un *input* risolutivo, costituito da esempi corretti dai quali gli studenti formulano la regola corretta. L'efficacia dell'esplicitzza nella correzione degli errori morfosintattici trova riscontro in studi che rilevano, di contro, l'inadeguatezza delle riformulazioni nel far notare agli apprendenti questo tipo di errore (Suzuki, 2004).

Nei paragrafi precedenti si è già osservato come alcuni tipi di correzione siano più adatti per rispondere a errori locali (come l'elicitazione e i suggerimenti metalinguistici durante le attività di parlato, in particolare il *recast* per gli errori fonologici; la correzione classificatoria per lo scritto), altri per errori globali (il lavoro di riparazione e le domande di chiarificazione per gli errori nel parlato o la FCA e l'autocorrezione "straniata" per lo scritto). Quanto agli errori socio-culturali, pragmatici o socio-pragmatici è bene procedere con una correzione risolutiva-informativa per non provocare la possibile suscettibilità dell'apprendente.

Se si considera, invece, il grado di sistematicità dell'errore, si può sostenere che se esso è pre-sistematico e si ritiene sia il momento di correggerlo poiché l'apprendente è pronto per notarlo, è da preferire una correzione esplicita risolutiva, o un lavoro di riparazione che offra ulteriore *input* da notare (cfr. Cattana e Nesci, 2004). Negli altri casi, invece, è sempre meglio che lo studente scopra la forma corretta confrontandola con le proprie ipotesi. D'altro canto, un errore che tende alla fossilizzazione, o che è già tale, difficilmente sarà autocorretto; ma di fronte a errori di tipo sistematico o post-sistematico, prima di intervenire con la correzione risolutiva, si può optare per la correzione tra pari, in quanto «se l'argomento in questione è già stato trattato allora gli

studenti devono conoscere la regola e ragionare sulla soluzione» (questionario insegnanti – classe 1). Sulla questione della correzione migliore rispetto al grado di sistematicità dell'errore sono stati interrogati i docenti osservati. Al quesito:

in generale, che tipo di *feedback* correttivo usa se, rispetto al livello di interlingua supposto (ad esempio, quello della sua attuale classe Erasmus), il suo studente:

1. fa errori sistematici tipici dei livelli inferiori, che a quel livello di interlingua non dovrebbero più manifestarsi;
2. fa errori sistematici tipici del suo livello di interlingua, legati cioè all'acquisizione degli argomenti affrontati in quel momento;
3. fa errori sistematici legati a competenze non ancora acquisite, perché di livello superiore e dunque non ancora affrontate e apprese.

i tre docenti hanno risposto nel modo seguente<sup>56</sup>:

Tabella 7. *Correzione in relazione al carattere pre-sistematico, sistematico e post-sistematico di un errore secondo i docenti osservati (possibilità di risposta multipla).*

	ERRORI POST-SISTEMATICI (INFERIORI AL LIVELLO)	ERRORI SISTEMATICI (DEL LIVELLO)	ERRORI PRE-SISTEMATICI (DEL LIVELLO SUPERIORE)
Risolutiva esplicita		X	XX
Autocorrezione	X	XX	
Correzione tra pari	X	X	XX

Dai risultati emerge una certa propensione per l'autocorrezione e per la correzione tra pari. Sugli errori pre-sistematici le opinioni divergono maggiormente, dividendosi tra correzione tra pari e correzione risolutiva. Secondo i docenti, la prima può essere attivata poiché qualche studente potrebbe già conoscere la regola oppure si può formulare un'ipotesi su quest'ultima sfruttando le conoscenze di tutti; la correzione risolutiva, invece, mette subito a disposizione dello studente il nuovo *input* corretto, affinché egli lo noti. Non di rado, però, sulla preferenza teorica accordata all'auto-correzione prevale la correzione risolutiva: un docente, infatti, ammette di adottare la correzione risolutiva nello scritto «quasi sempre per questioni di tempo. Purtroppo il tempo a nostra disposizione non è molto e quando voglio segnalare errori che non posso ignorare e che lo studente probabilmente non è in grado di correggere da solo allora scelgo di fornire direttamente la scrittura corretta» (questionario insegnanti – classe 1).

<sup>56</sup> Poiché gli insegnanti rispondono in relazione al livello della loro classe Erasmus, per la classe pre-basica sono esclusi gli errori post-sistematici.

### 3.4.2. *L'interlingua dell'apprendente*

Il criterio guida per la scelta del *feedback* correttivo in relazione all'interlingua dell'apprendente è prediligere per i livelli elementari i *feedback* più espliciti che eventualmente si possono bilanciare con modalità più implicite quando la competenza dell'apprendente ha raggiunto un'interlingua avanzata. La competenza linguistica matura, infatti, consente allo studente di notare la correzione (Lyster, 2007) anche quando essa si realizza nei modi più implicite, come le riformulazioni. Se si teme il rischio che correzioni troppo esplicite per gli apprendenti elementari possano demotivarli, si può evitare di correggere individualmente gli studenti e preferire, almeno per la produzione orale, una correzione degli errori sommari della classe.

Quanto alle produzioni scritte, per le interlingue elementari è bene tralasciare l'ortografia e privilegiare la correzione di errori lessicali e pragmatici, seguiti da appropriatezza sociolinguistica e infine correttezza formale (Cattana e Nesci, 2004), secondo la naturale progressione acquisizionale. Graduare l'esplicitezza in base al livello di interlingua, soprattutto nello scritto, significa che a livelli elementari non è sufficiente individuare il problema, ma bisogna risolverlo, ricorrendo a spiegazioni metalinguistiche ed esempi modello. Questo è valido anche per le interlingue intermedie, con le quali si sperimentano diverse tipologie testuali, i cui caratteri specifici, se d'incerta padronanza, devono essere chiaramente risolti prima di approdare al livello avanzato. Per quest'ultimo, è sufficiente rilevare l'errore e fornire eventualmente pochi esempi alternativi. D'altra parte, questi riguarderanno soprattutto l'uso dei registri linguistici, le varietà di lingua pertinenti alla situazione comunicativa specifica e al ruolo degli interlocutori. La correzione di questi errori sarà più insistita e quasi esclusiva dei livelli avanzati, a meno che non siano errori che stigmatizzano il parlante come straniero: in questo caso andranno corretti sin da subito. Ne è un esempio l'espressione "voglio pane" pronunciata in panetteria: se il parlante ispanofono traduce candidamente dalla sua L1 (*quiero pan*), ignaro delle convenzioni socio-culturali italiane e del loro riflettersi sulla lingua, al parlante nativo la richiesta suona perentoria e scortese e il richiedente è immediatamente etichettato come straniero 'incivile'.

### 3.4.3. *La personalità dell'apprendente*

Ogni studente è diverso e potrebbe reagire diversamente alla correzione degli errori. Il livello di ansia ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento delle lingue (Ellis, 2010), ma anche l'autostima e la capacità di acquisire le lingue rientrano tra i caratteri specifici dell'apprendente che l'insegnante dovrebbe conoscere (Freiermuth, 1998). Gli studenti sicuri di sé, capaci di acquisire le lingue facilmente traggono beneficio anche dalla più piccola correzione, mentre gli studenti con più difficoltà dovrebbero essere corretti solo per gli errori macroscopici.

Il presupposto fondamentale è agire «tenendo conto della sensibilità dello studente, e fare sempre in modo che non si senta umiliato» (Cattana e Nesci, 2004: 137). Inoltre, se si desidera che il *feedback* abbia maggiori probabilità di essere considerato *input* saliente, si possono prediligere tipi di *feedback* correttivi maggiormente compatibili con lo stile di apprendimento dello studente. Uno studente visivo potrà apprezzare l'impiego dei colori per evidenziare gli elementi su cui intervenire e uno studente analitico potrà

trovarsi a suo agio con una correzione classificatoria. Quest'ultima sarà probabilmente poco maneggevole per uno studente dallo stile globale<sup>57</sup>, che potrebbe preferire una correzione rilevativa o, per l'orale, gli inviti a riformulare o le stesse riformulazioni dell'insegnante, che intervengano sulla struttura globale del messaggio. Alcune delle tecniche presentate potranno essere più apprezzate dagli studenti con stili cinestetici<sup>58</sup>, come "impadronirsi del proprio *feedback*", che contempla un coinvolgimento fisico nella ricerca della propria correzione, o come il "*feedback* totale"<sup>59</sup>. Se si vuole stimolare l'autocorrezione di un testo scritto per uno studente dallo stile individuale, si può proporre la correzione "straniata", invece della correzione incrociata, più adatta a uno studente dallo stile di gruppo<sup>60</sup>. D'altra parte, l'*iter* correttivo basato sulla FCA prevede momenti più consoni a studenti dallo stile individuale e altri a studenti dallo stile di gruppo, che così risultano entrambi coinvolti. E perché non coinvolgere uno studente dallo stile uditivo<sup>61</sup> anche nel ruolo di 'insegnante' per condurre una "correzione per intercettazione"? Dunque, gli stili cognitivi andranno considerati nella scelta del *feedback* più congeniale agli studenti<sup>62</sup>.

Infine, non è da dimenticare che la personalità è legata al fattore età: «i più giovani sembrano più sensibili al *feedback* correttivo, più ai *prompts*<sup>63</sup> [*vid.* suggerimenti] che alle riformulazioni» (Chini, 2011: 14), mentre per gli apprendenti adulti gli effetti dei suggerimenti sono equivalenti a quelli delle riformulazioni (Lyster, 2010).

#### 3.4.4. *La cultura di provenienza*

Diversi studi si sono interrogati su quanto la cultura di appartenenza di un individuo e il sistema scolastico in cui si è formato possano indurre degli schemi di apprendimento comuni nei membri di quella determinata cultura e quali siano le implicazioni di questa eventualità per la didattica.

<sup>57</sup> Lo studente con uno stile di apprendimento analitico privilegia l'analisi dei singoli elementi, che considera per ricostruire l'aspetto globale di una questione; lo studente dallo stile globale, invece, valuta prima il contesto complessivo e in seguito scende nei dettagli.

<sup>58</sup> La persona con preferenza cinestetica apprende coinvolgendo il proprio corpo, ha bisogno di movimento, di attività concrete con cui sperimentare di persona quanto ha letto o ascoltato.

<sup>59</sup> O *total feedback*, altra tecnica presentata in *Ways of doing*: a partire da un esercizio di risposta multipla (ma anche un vero o falso), gli studenti, a coppie, devono segnalare la risposta corretta sollevando un cartellino col simbolo corrispondente alla risposta. Qualora non vi sia accordo nella classe, senza l'intervento dell'insegnante, gli studenti devono rivalutare la propria risposta, consultando le altre risposte iconiche dei propri compagni.

<sup>60</sup> Lo stile individuale e lo stile di gruppo sono due stili di apprendimento determinati dall'aspetto della socialità nel lavoro: se la persona preferisce svolgere un compito in autonomia adotta uno stile individuale, mentre se gradisce lavorare con altre persone è connotata da uno stile di gruppo.

<sup>61</sup> Gli studenti auditivi hanno buone capacità di ascolto e tendono ad imparare meglio ascoltando, parlando e discutendo. Preferiscono l'input orale a quello scritto.

<sup>62</sup> Come noto, gli stili cognitivi sono combinazioni di varie tendenze e sono parzialmente informati dalla cultura di provenienza dell'apprendente. Questo permette un alto grado di approssimazione nella scelta dei *feedback*, senza dover adottare un rapporto 1:1 tra *feedback* e ciascuno studente, difficilmente attuabile in classi numerose. Non considerare del tutto le preferenze di stili di apprendimento, però, può avere effetti negativi: che gli studenti si annoino, diventino apatici, per concludere di non "essere portati" a imparare le lingue e infine rinunciare (cfr. Zhenhui, 2001).

<sup>63</sup> Secondo la classificazione di Lyster (1997), per il quale i *prompts* possono declinarsi in domande di chiarificazione, elicitazione, suggerimenti metalinguistici e ripetizione dell'errore, di cui si è già parlato.

Ciascuno di noi probabilmente non nasce con una predisposizione genetica a imparare secondo uno stile di apprendimento, ma impara ad apprendere attraverso schemi di comportamento culturalmente connotati, esperiti nei momenti di socializzazione, in famiglia così come a scuola (cfr. Nelson, 1995, cit. in Mariani, 2010); dunque lo stile di apprendimento è una combinazione tra «nature and nurture» (Guild, 1994). Quando si corregge, allora, bisogna considerare anche le abitudini culturali che gli apprendenti hanno acquisito nei sistemi scolastici di provenienza, per evitare di porli in imbarazzo o rispondere in modo per loro inadeguato e inefficace. Nel caso dei sinofoni, ad esempio:

se gli studenti non sono stati in grado di trovare autonomamente la risposta possono rivolgere la domanda all'insegnante e, tuttavia, non lo fanno di fronte alla classe, ma alla fine della lezione [...]. Gli studenti sono riluttanti a fare domande in classe perché nel caso in cui dovessero commettere errori o la domanda posta fosse ritenuta superflua o poco meditata, potrebbero essere oggetto di derisione da parte dell'intera classe e conseguentemente “perdere la faccia” (Consalvo, 2010: 37).

Pertanto un apprendente sinofono sarà più a suo agio con la correzione posticipata e condotta privatamente. Inoltre, sapendo che per gli apprendenti asiatici la solidarietà di gruppo è importante, si dovrebbe impostare il lavoro di gruppo come nucleo dell'attività didattica (cfr. Mariani, 2010). Di conseguenza, la correzione incrociata tra pari e il *feedback* totale sono buoni candidati per assicurare l'efficacia della correzione sfruttando tali predisposizioni e atteggiamenti connaturali. Sarà invece da imputare all'insegnamento linguistico grammaticale-traduttivo, consueto in Cina (cfr. Consalvo, 2010), il prediligere gli «interventi risolutivi più commenti linguistici» (questionario per gli insegnanti – classe 3)<sup>64</sup>.

Quanto agli stili di apprendimento (Oxford & Burry-Stock, 1995, cit. in Zhenhui, 2001), cinesi e giapponesi sembrano preferire strategie che richiedono analisi e dissezioni; tra i canali preferiti, quello visivo sarebbe il più diffuso nell'est asiatico. Pertanto sarebbe da preferire un *feedback* correttivo classificatorio per lo scritto, che sfrutti l'uso dei colori.

Lo stesso *feedback*, invece, potrebbe rivelarsi inadatto con gli ispanofoni, in quanto essi sembrano preferire un approccio globale e non analitico (Guild, 1994). Essendo molto sentito il problema di “salvare la faccia” anche tra gli ispanofoni, come per gli arabofoni, una correzione condotta davanti agli altri compagni potrebbe essere avvertita come “pubblica umiliazione”. E ancora, sapendo che gli studenti di religione islamica apprezzano la ripetizione orale, si dovrebbe includerla in qualche modo tra le pratiche didattiche, specialmente all'inizio di un corso; di conseguenza, tra le modalità di correzione, potrebbe rivelarsi efficace il “momento congelato” (§ 3.2.1), sia negativo che positivo. Si potrebbe anche chiedere allo studente di ripetere o subvocalizzare a eco la riformulazione dell'insegnante; questa tecnica, già familiare allo studente per memorizzare e recitare i versi del Corano, se usata per ripetere espressioni o parole udite in un discorso orale, facilita la previsione delle parole che seguiranno e quindi le intenzioni del discorso (cfr. Davis *et al.*, 1998: 125). Inoltre, la componente di previsione,

<sup>64</sup> A proposito delle conseguenze della pratica scolastica d'insegnamento delle lingue straniere basata sul metodo grammaticale-traduttivo, si vedano le considerazioni in Mahoney (2011) circa il ruolo che essa ha nel plasmare il giudizio di gravità dell'errore.

esercitata con continue subvocalizzazioni, potrebbe favorire il progressivo insorgere dell'autocorrezione.

Dunque conoscere gli stili di apprendimento preferiti dagli studenti, cercando di adeguarsi ad essi, può rivelarsi molto utile, soprattutto all'inizio di un corso di lingua, per creare un clima di fiducia tra insegnante e studenti favorevole all'apprendimento. D'altro canto, bisogna aiutare gli studenti a sviluppare l'abilità ad apprendere in modi differenti, cioè renderli più flessibili e stimolarli ad andare oltre la loro "area stilistica preferita" (Mariani, 2010). Ne è un esempio la scelta, operata da uno dei docenti osservati, di adottare una correzione esplicita di fronte a tutta la classe costituita da soli studenti ispanofoni. Nonostante il timore di "fare brutta figura" probabilmente avvertito dagli apprendenti, «la correzione avviene di fronte a tutti perché riguardante errori comuni ad apprendenti ispanofoni; inoltre, da un errore nasce sempre un insegnamento per tutti» (questionario per gli insegnanti – classe 2). Considerato che il problema di "perdere la faccia" è più accentuato per i sudamericani che per gli spagnoli, e gli apprendenti in questione erano giovani studenti universitari, l'ansia di commettere un errore era meno accentuata e questo tipo di correzione non sembra aver suscitato imbarazzo.

Anche tra culture più distanti, gli studi hanno dimostrato che insegnanti e studenti possono integrare le caratteristiche degli approcci tipici del mondo occidentale (come ad esempio gli approcci comunicativi), con i valori, le abitudini e le tradizioni delle culture orientali. In questa prospettiva si colloca anche la raccomandazione di Lyster (2010) di adottare un insegnamento controbilanciato (*counterbalanced instruction*) rispetto all'inclinazione dello studente: in una produzione orale, ad esempio, sarà opportuno usare i vari tipi di suggerimenti orientati alla forma con uno studente più attento all'aspetto semantico della comunicazione; viceversa, allo studente già accurato nella forma, si potrà rispondere con riformulazioni, che riguardano l'aspetto globale del messaggio.

Le osservazioni fin qui riportate non devono dare adito a generalizzazioni indebite o facili etichettature: queste tendenze devono essere vagliate per ogni studente. Inoltre, è opportuno considerare le molte variabili personali che alterano la misura in cui un membro di una determinata cultura mostra lo stile di apprendimento ad esso associato, quali l'età, il genere, le esperienze con altre lingue straniere, il grado di identificazione con la cultura di origine e il grado di assimilazione alla cultura dominante o ospite (cfr. Mariani, 2010).

### 3.4.5. *Motivazione e numero di lingue conosciute*

Alcune modalità correttive sembrano incidere più di altre sulla motivazione dei discenti ad apprendere la lingua. Duppenhaler (2002) ha indagato la correlazione tra tipo di correzione e motivazione per tre tipi di *feedback* (*feedback* positivo, *feedback* focalizzato sul contenuto, *feedback* focalizzato sugli errori di forma) adottati per correggere i diari delle lezioni di inglese LS in una scuola giapponese. Il *feedback* focalizzato sul contenuto ha influito positivamente sulla motivazione degli apprendenti delle classi osservate, anche se gli studenti in ogni caso ritenevano la correzione di tutti gli errori, soprattutto di forma, il *feedback* migliore per progredire nella lingua straniera. Le ragioni di tale preferenza possono essere molteplici ma, osserva Duppenhaler (2002: 132) : «The main one may simply be that many teachers use this type of feedback. This

may mean that students are used to it and therefore comfortable with it». Ciò riconfermerebbe, inoltre, come la pratica linguistica esperita nel proprio sistema scolastico, con le metodologie di cui essa si avvale, creino delle abitudini negli studenti tali da determinare anche in seguito aspettative e abitudini nell'apprendimento di altre lingue. Questa ipotesi è stata verificata nello studio di caso (§ 4.4.).

Quanto al numero di lingue conosciute, esso influisce sulla capacità di acquisire nuove lingue, poiché l'apprendente ha diverse ipotesi già pronte da testare per acquisire il nuovo sistema. Infatti, nel formulare le ipotesi sulla lingua obiettivo, l'apprendente non usa necessariamente il sistema della sua L1 e anche una conoscenza parziale di altre lingue è utile per approssimarsi alla lingua obiettivo (cfr. Corder, 1981). Per questo motivo, studenti che conoscono più lingue potrebbero preferire i *feedback* che lasciano spazio all'autocorrezione, favorita dal poter testare le diverse ipotesi a propria disposizione sfruttando il loro repertorio plurilingue. Per la verifica di questa ipotesi si veda il § 4.4.

#### 4. LO STUDIO DI UN CASO

Gli elementi e i dati raccolti tramite l'osservazione diretta delle lezioni di italiano LS in tre classi dei corsi Erasmus, presso l'Università degli Studi di Milano (§ 1.) hanno consentito di verificare sul campo le modalità correttive dell'errore usate dai docenti, quali le strategie adottate dagli studenti e di rispondere agli interrogativi posti nell'introduzione. Nel corso dell'osservazione in classe sono state rilevate nel dettaglio:

1. le opinioni di studenti e insegnanti su che cosa intendessero per errore;
2. le opinioni di studenti e insegnanti in merito all'efficacia della correzione degli errori nell'apprendimento della lingua.

Partendo dalla convinzione che la didattica esperita nel sistema scolastico di provenienza abbia un ruolo nell'informare le abitudini e le aspettative del discente nell'apprendimento delle nuove lingue straniere e di conseguenza determini nell'apprendente la percezione della salienza di un *feedback* correttivo, si è indagato:

3. il rapporto tra le abitudini correttive di ciascun insegnante e le abitudini ricettive consuete dei loro studenti, in merito alla tipologia di errori corretti più frequentemente e ai *feedback* consueti, per il parlato e per lo scritto;
4. la relazione tra nazionalità degli studenti e i *feedback* correttivi cui erano maggiormente abituati.
5. il rapporto tra le abitudini correttive di ciascun insegnante e i *feedback* correttivi preferiti dai loro studenti.

Nel caso dei *feedback* orali, tali osservazioni sono state suffragate dal calcolo degli effettivi recepimenti degli studenti in risposta ai *feedback* correttivi usati dall'insegnante.

Dopo aver indagato le preferenze correttive degli studenti per rilevare il ruolo che la didattica e il numero di lingue conosciute potrebbero avere nel determinarle, si sono osservate:

6. la relazione tra i *feedback* correttivi preferiti dagli studenti e quelli cui sono stati abituati;
7. la relazione tra *feedback* correttivi preferiti dagli studenti, nell'orale e nello scritto, e il numero di lingue conosciute, valutando in particolare la possibile propensione all'autocorrezione dei poliglotti.

Per un bilancio finale, nel § 4.3.4. verranno illustrati i *feedback* che sono risultati più graditi agli studenti del campione considerato.

L'osservazione condotta è stata di tipo “non partecipante”, ossia «un tipo di rilevazione nella quale l'osservatore, spesso utilizzando gli stessi strumenti dell'osservatore partecipante, cerca di influenzare il meno possibile ciò che avviene nel contesto osservato, ricoprendo una posizione esterna alla realtà studiata e non interagendo con essa» (Rogora, 2001: 19); ci si è serviti, infatti, di audio-registrazioni delle lezioni in modo che, qualora si verificasse un coinvolgimento diretto nell'attività didattica, nulla andasse perso e fosse possibile riesaminare gli episodi con la giusta distanza. Bisogna tuttavia tenere in considerazione il “paradosso dell'osservatore”: «la presenza di un osservatore modifica ciò che si osserva. In presenza di un osservatore, l'insegnante e gli studenti giocano il loro ruolo l'uno per l'altro, ma anche per l'osservatore» (Pozzo, 2007: 3) e questo probabilmente ha influenzato alcune delle risposte degli studenti alle domande del questionario relative alla pratica didattica del proprio insegnante Erasmus. D'altra parte, anche «l'osservatore, che ne sia consapevole o no, è uno specchio deformato e deformante: lo sguardo dell'osservatore è “colorato” dalle sue convinzioni e valori» (*ibidem*).

La ricerca, data l'esiguità del campione (30 questionari in totale ricevuti dagli studenti delle tre classi<sup>65</sup> e tre questionari per gli insegnanti) non rende di certo possibile generalizzare i risultati cui è pervenuta, ma vuole essere un contributo alla riflessione sul ruolo e la gestione dell'errore nel processo di insegnamento/apprendimento di una L2/LS, un saggio orientativo, auspicabile di approfondimento.

#### 4.1. *Partecipanti*

Come anticipato, l'osservazione ha riguardato tre classi dei corsi Erasmus, già indicate più sopra con le etichette “classe 1”, “classe 2”, “classe 3”: sulla base dei risultati dei test di ingresso effettuati all'inizio dei corsi la classe 1 era composta da apprendenti di livello B1<sup>+</sup>, la classe 2 da apprendenti di livello A2/B1, la classe 3 da apprendenti di livello pre-basico (pre-A1). Si è osservato e intervistato l'insegnante di ciascuna delle tre classi; tutti gli insegnanti erano madrelingua italiani e qualificati come docenti di italiano per stranieri.

I trenta studenti, partecipanti al programma Socrates-Erasmus, provenivano da vari paesi europei; il gruppo più numeroso era costituito da studenti spagnoli (13) con i quali si è formata la classe 2 risultata perciò linguisticamente omogenea) seguito, nell'ordine da quello degli studenti polacchi (5), portoghesi (4), tedeschi (2). Del campione facevano

<sup>65</sup> Composte in media da 15 persone ciascuna; l'alto tasso di assenze e la generale scarsa collaborazione degli studenti hanno ridotto ulteriormente il campione.

poi parte uno studente francese, uno inglese, uno ceco, uno svedese, uno turco e uno studente bilingue rumeno-inglese.

Quanto alla conoscenza delle lingue straniere (si sono considerate quelle studiate almeno per un anno, scolastico o accademico), la lingua inglese è risultata essere quella studiata dal maggior numero di studenti (28), seguita dal francese (7), dall'italiano (5), dal tedesco (4), dal russo (2), dallo spagnolo (1), dal catalano (1), dal portoghese (1), dal greco (1) e dall'arabo (1).

Le facoltà universitarie a cui gli studenti risultavano iscritti erano: giurisprudenza e scienze politiche (13 studenti), facoltà letterarie e linguistiche (10), facoltà economiche (3), medicina (3), facoltà scientifiche (1)<sup>66</sup>.

Per quanto riguarda il genere, nel campione prevalgono le donne (24) sugli uomini (6).

#### 4.2. Strumenti

L'osservazione in classe, oltre a essersi avvalsa di audio-registrazioni, è stata supportata dalla redazione di profili della lezione<sup>67</sup> e di cronache focalizzate sulle dinamiche di correzione-reazione dell'apprendente. Per ricavare i dati direttamente dai soggetti coinvolti, sono stati distribuiti due questionari: uno per gli studenti e uno per gli insegnanti, redatti in italiano ad eccezione dei questionari tradotti in inglese per gli studenti pre-basici della classe 3:

##### QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

Nome e Cognome

Classe Erasmus

Università e facoltà di provenienza

Lingua madre

Lingue conosciute e studiate (specificare quando sono state studiate e per quanto tempo)

1. Che cosa significa per te fare un errore in italiano?  
Scrivi tre cose che ti vengono in mente pensando all'errore.
2. Da 0 a 5, quanto è importante per te che il tuo insegnante corregga i tuoi errori per il tuo corretto apprendimento dell'italiano? (0 = *per nulla importante*; 5 = *molto importante*)

0    1    2    3    4    5

<sup>66</sup> Bisogna considerare che i corsi seguiti erano organizzati in una delle sedi umanistiche dell'Università degli Studi di Milano, perciò la scarsa rappresentanza delle facoltà scientifiche era dovuta anche alla localizzazione di queste ultime in un'altra sede, dove erano organizzati altri corsi per i rispettivi studenti Erasmus.

<sup>67</sup> Il profilo di una lezione è un quadro sinottico della sequenza delle attività didattiche e della loro durata, con la descrizione delle azioni compiute dall'insegnante e dagli studenti, oltre all'indicazione dei sussidi impiegati di volta in volta (cfr. Pozzo, 2007).

**SEZIONE 1: Errori nel parlato**

1. Pensa a come hai studiato le lingue straniere che già conosci.  
Pensa all'insegnante o agli insegnanti della lingua straniera che hai studiato per più tempo. Se puoi, concentrati sugli insegnanti che hai conosciuto durante la tua adolescenza, prima di frequentare l'università. Scrivi qui di fianco quale lingua hai scelto e quanti insegnanti, di questa lingua, hai avuto:  
.....  
Quale tipo di errori correggeva di più il tuo insegnante di lingua straniera?  
 Errori di grammatica  
 Errori di coesione del testo  
 Errori di stile e contenuto  
 Errori di registro e riferimenti culturali
2. In generale, se facevi un errore nelle attività di parlato, *quando* ti correggeva il tuo insegnante (o i tuoi insegnanti) di lingua straniera? Segna una risposta con una X.  
a) Subito  
b) Quando finivo di parlare  
c) Al termine della lezione, davanti a tutti  
d) Al termine della lezione, in privato
3. Nelle attività di parlato, *come* ti correggeva generalmente il tuo insegnante (o i tuoi insegnanti) di lingua straniera? Per ciascuna affermazione, scegli tra:  
1 = Sempre/molto spesso; 2 = spesso; 3 = qualche volta; 4 = raramente; 5 = mai  
a) Correggeva subito l'errore con la forma corretta  
b) Ripeteva la parola prima del mio errore e aspettava che mi correggessi  
c) Con alcune domande mi faceva accorgere dell'errore e io poi lo correggevo  
d) Mi dava suggerimenti per farmi correggere l'errore  
e) Ripeteva il mio errore e io lo correggevo da solo  
f) Ripeteva la mia frase, cambiando alcune parole, ma correggeva il mio errore
4. Se fai un errore nel parlato, quando preferisci essere corretto? Puoi scrivere più di una risposta (indica le lettere corrispondenti usate nella domanda 2).  
.....
5. Tra tutti i modi di correggere un errore nel parlato (domanda 3), quali preferisci? Puoi scrivere più di una risposta (indica le lettere corrispondenti usate nella domanda 3).  
.....
6. Pensa a un errore che fai quando parli in italiano e scrivilo qui di seguito.  
.....

**SEZIONE 2: Errori nello scritto**

1. Quale tipo di errori correggeva di più il tuo insegnante di lingua straniera?  
 Errori di grammatica  
 Errori di coesione del testo  
 Errori di stile e contenuto  
 Errori di registro e riferimenti culturali

2. Nelle attività di scritto, *quando* ti correggeva il tuo insegnante (o i tuoi insegnanti) di lingua straniera? Per ciascuna affermazione, scegli tra:  
1 = Sempre/molto spesso; 2 = spesso; 3 = qualche volta; 4 = raramente; 5 = mai
- a) Segnava l'errore e scriveva la forma corretta
  - b) Indicava solo dov'era l'errore
  - c) Indicava solo il tipo di errore, con segni o colori diversi
  - d) Correggeva alcuni errori e dava alcuni suggerimenti per correggere gli altri
  - e) Correggeva gli errori solo per poche e determinate aree che decideva ogni volta (ad esempio, solo errori di lessico, sintassi e stile).
  - f) Ciascuno studente provava a correggere il compito del compagno.
3. Pensa a un errore che fai quando scrivi in italiano e scrivilo qui di seguito:  
.....
4. Tra tutti i modi di correggere un errore nello scritto (domanda 2), quali preferisci? Puoi scrivere più di una risposta (indica le lettere corrispondenti usate nella domanda 2).  
.....

### SEZIONE 3:

Ora pensa alla tua insegnante Erasmus e al suo modo di correggere i tuoi errori.

1. Indica quanto è stato utile per te (0 = per niente utile; 5 = molto utile) ciascuno dei modi di correggere i tuoi errori nel parlato
- a) Quando l'insegnante correggeva subito il mio errore con la forma corretta  
 0     1     2     3     4     5
  - b) Quando l'insegnante correggeva il mio errore, dopo che avevo finito di parlare, dicendo cosa avevo sbagliato  
 0     1     2     3     4     5
  - c) Quando l'insegnante faceva finta di non aver capito e ripeteva la parola prima del mio errore  
 0     1     2     3     4     5
  - d) Quando l'insegnante chiedeva ai miei compagni se avevano risposto come me  
 0     1     2     3     4     5
  - e) Quando l'insegnante mi dava suggerimenti per correggermi  
 0     1     2     3     4     5
  - f) Quando l'insegnante faceva smorfie o gesti per dirmi che sbagliavo  
 0     1     2     3     4     5

## QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI

Nome e Cognome

A quale livello del QCER appartiene la classe Erasmus che segue attualmente?

- a) Che cos'è per lei un errore in italiano?
- b) In base alla sua esperienza, quanto ritiene efficace, in generale, la correzione di un errore per l'apprendimento della lingua da parte di uno studente? (0=per niente efficace; 5= molto efficace)

0     1     2     3     4     5

- c) In generale, che tipo di *feedback* correttivo usa se, rispetto al livello di interlingua supposto (ad esempio, quello della tua attuale classe Erasmus), il suo studente:
- Fa errori sistematici tipici dei livelli inferiori, che a quel livello di interlingua non dovrebbero più manifestarsi.
  - Fa errori sistematici tipici del suo livello di interlingua, legati cioè all'acquisizione degli argomenti affrontati in quel momento.
  - Fa errori sistematici legati a competenze non ancora acquisite, perché di livello superiore e dunque non ancora affrontate e apprese.

A fianco a ciascun caso, scriva la lettera corrispondente al tipo di correzione adottato tra i seguenti e/o aggiungi altri tipi *feedback* che usi

- correggo esplicitamente
- stimolo l'autocorrezione, con vari espedienti
- stimolo la correzione tra pari
- altro

### ERRORI NEL PARLATO

1. Nelle attività del parlato, quale tipologia di errori tende a correggere di più per questo livello?
- Di grammatica
  - Di coesione del testo (orale e scritto)
  - Di stile e contenuto
  - Di registro e riferimenti culturali

### FEEDBACK CORRETTIVO NEL PARLATO

1. In generale, tra i diversi tipi di *feedback* correttivo per il parlato, quale ritiene più efficace?
- Correzione esplicita
  - Lavoro di riparazione
  - Elicitazione della risposta corretta
  - Fornire suggerimenti metalinguistici per l'autocorrezione
  - Richiesta di riformulazione
  - Ripetizione dell'errore affinché lo studente se ne accorga
  - Uso di segnali (verbali, gestuali etc..) negativi o che richiamino l'attenzione

2. Ritieni che alcuni tipi di feedback siano più efficaci di altri per favorire l'apprendimento della lingua?

- Sì
- No, sono equivalenti

3. Se sì, quali? E in relazione a che cosa (ad esempio, personalità dell'apprendente, cultura di provenienza, livello di interlingua dello studente, ambito linguistico-comunicativo di intervento, altro..)?

.....  
.....  
.....

4. In particolare, per correggere gli errori commessi in ciascuno dei seguenti descrittori della produzione orale (Pronuncia, Intonazione, Lessico, Morfologia, Sintassi, Scioltezza, Coesione, Registro, Coerenza del contenuto), ritieni ci siano dei tipi di feedback più adeguati (tali cioè da poter indicare "corrispondenze" tra tipi di feedback e ambito di intervento) ? Se sì, quali?

.....  
.....  
.....

#### **ERRORI NELLO SCRITTO**

1. Nelle attività di scrittura, quale tipologia di errori tende a correggere di più per questo livello?

- Di grammatica
- Di coesione del testo (orale e scritto)
- Di stile e contenuto
- Di registro e riferimenti culturali

#### **FEEDBACK CORRETTIVO NELLO SCRITTO**

2. In generale, tra i diversi tipi di *feedback* correttivo per l'italiano scritto, quale ritieni più efficace?

- Correzione risolutiva
- Correzione rilevativa
- Correzione classificatoria
- Correzione mista
- Autocorrezione dello studente, in base a suggerimenti dell'insegnante
- Correzione incrociata (tra pari)
- Correzione focalizzata solo su alcune aree, (ad esempio, solo morfologia, sintassi, lessico e registro) stabilite precedentemente con gli studenti

3. Ritieni che alcuni tipi di *feedback* siano più efficaci di altri per favorire l'apprendimento della lingua?

- Sì
- No, sono equivalenti

4. Se sì, quali? E in relazione a che cosa (ad esempio, personalità dell'apprendente, cultura di provenienza, livello di interlingua dello studente, ambito linguistico-comunicativo di intervento, altro..)?
- .....
- .....
- .....
5. In particolare, per correggere gli errori commessi in ciascuno dei seguenti descrittori della produzione scritta (Ortografia, Punteggiatura, Lessico, Morfologia, Sintassi, Scioltezza, Coesione, Registro, Coerenza del contenuto), ritiene ci siano dei tipi di *feedback* più adeguati (tali cioè da poter indicare "corrispondenze" tra tipi di *feedback* e ambito di intervento) ? Se sì, quali?
- .....
- .....
- .....
6. Nel correggere gli elaborati scritti dei suoi studenti Erasmus, ha adottato la correzione risolutiva per tutti i tipi di errori. Perché ha scelto questo tipo di *feedback*?

Come si può notare, i due questionari condividono la parte iniziale, dedicata a indagare i primi punti 1 e 2 dello studio più sopra indicati (§ 4, pag. 63); nella parte che segue è comune la suddivisione delle domande secondo l'asse diamesico, che considera errori e *feedback* nel parlato e separatamente per lo scritto. Queste sezioni indagano i punti 3, 4 e 5 oggetto di indagine (§ 4, pag. 63). In particolare, per meglio determinare le abitudini didattiche e apprenditive che possono essersi consolidate negli studenti, è stato chiesto loro di concentrarsi sugli insegnanti della LS che hanno studiato più a lungo e in particolare sul docente o sui docenti che hanno insegnato loro la lingua straniera durante gli anni della scuola primaria e media, periodo dell'adolescenza in cui lo stile di apprendimento meglio si delinea (insieme alla personalità dell'apprendente) e che interessa gran parte del percorso scolastico di uno studente.

Nel questionario riservato ai docenti, vi sono domande per rilevare le ragioni dell'uso di diversi *feedback* in circostanze specifiche (v. ad esempio la domanda 6), mentre nel questionario per gli studenti vi sono domande per rilevare le reazioni a ciascun tipo di correzione adottato dall'insegnante durante le lezioni osservate (v. ad esempio la sezione 3)

Per quanto riguarda i punti 6 e 7 (§ 4, pag. 64) dello studio risultati si sono ottenuti incrociando i dati raccolti con i due questionari.

Le domande poste nel questionario sono sia aperte che chiuse: dove necessario, verrà chiarito il criterio di costruzione della domanda e del grafico corrispondente che rende conto delle risposte. Per ciascuna delle domande formulate nel questionario degli studenti è stato elaborato un grafico o una tabella che mette in evidenza congruenze e divergenze di opinione rilevate dalle risposte, in relazione alle corrispondenti domande per gli insegnanti. Si presenteranno poi dei grafici per verificare le tendenze emerse dall'intero campione

### 4.3. *Analisi dei dati e commento*

#### 4.3.1 *Il concetto di errore tra insegnanti e studenti*

Si confrontano qui le opinioni su che cosa si intenda per errore da parte degli studenti e degli insegnanti emerse dalle risposte alla domanda: “Che cos’è per te un errore in italiano? Scrivi tre cose che ti vengono in mente pensando all’errore”.

Gli studenti intervistati della classe pre-basica non hanno risposto alla domanda oppure l’hanno intesa in altro modo: una studentessa tedesca, infatti, risponde «that you use personal pronoun so rare» (questionario studenti – classe 3); in un colloquio con un’altra studentessa, inoltre, è emersa la scarsa significanza che la domanda stessa ha avuto per alcuni studenti, in quanto è diffusa l’opinione inappellabile che «un errore è un errore» (classe 3: 19-11-2012). D’altro canto, il docente della classe pre-basica per definire il concetto di errore scrive: «una comunicazione inefficace nel trasmettere il contenuto che intendeva trasmettere»; «il non rispetto totale o parziale delle strutture morfosintattiche»; «la mancata adeguazione del messaggio al contesto in cui viene prodotto, essendo questa una tragica e diffusa mancanza della nostra realtà lavorativa» (questionario insegnanti – classe 3). Per le altre due classi, si riportano le risposte in due tabelle distinte: le risposte degli studenti sono state trascritte senza correggere gli eventuali errori; non tutti gli studenti hanno dato tre risposte<sup>68</sup>. Come si vedrà, alcune risposte sono in inglese poiché si è lasciato libero lo studente di scegliere in quale lingua scrivere.

Tabella 8. *Che cosa significa per te fare un errore in italiano? Scrivi tre cose che ti vengono in mente pensando all’errore (classe 1 – B1<sup>+</sup>)*

	RISPOSTA 1	RISPOSTA 2	RISPOSTA 3
INSEGNANTE	È una forma non corretta provvisoria causata dall’uso di strategie di apprendimento non adeguate	È una ipotesi che l’apprendente fa sulla lingua che sta studiando	È il frutto dell’interferenza di categorie o regole di un’altra lingua (la lingua madre)
STUDENTE 1	Scrivo male una parola	Pronuncio male una parola	entendo male lo significato di una parola
STUDENTE 2	quando pronuncio o scrivo male una parola	quando faccio male un esercizio	se non rispondere adeguatamente alla richiesta

<sup>68</sup> Come si noterà anche nei grafici seguenti, il numero degli intervistati è a volte inferiore al campione totale: non sempre, infatti, gli studenti hanno risposto a tutte le domande del questionario.

STUDENTE 3	Niente che non ho realizzato di fare un errore	Mi aiuto che qualcuno corregge la pronuncia, dopo io provo di ripeterla alcuni volte	Che ci sono delle nuove parole, devo leggere queste.
STUDENTE 4	faccio un errore è quando pronuncio o scrivo male una parola	faccio un errore quando ho un piccolo tempo e devo parlare qualcosa	
STUDENTE 5	gramatica		
STUDENTE 6	When you say a word with wrong pronunciation	When you write a word badly	When you do something that was not supposed to
STUDENTE 7	Scrivere male	Parlare non bene	Fare errori con grammatica
STUDENTE 8	Tempo e modo	Non usiamo il buon verbo tempo	Dire una cosa diversa che voglio dire prima
STUDENTE 9	Quando uso male i tempi		
STUDENTE 10	Errore grammaticale	Errori di scrivere	Errore di pronunciare
STUDENTE 11	Quando scrivo male una parola	Quando pronuncio male	Quando uso la parola in malo senso
STUDENTE 12	When I say a word with a bad pronounce	When I write a word in a wrong way	When a read something in a wrong way
STUDENTE 13	Gramatica sbagliata	Parola sbagliata	pronuncia male

Tabella 9: *che cosa significa per te fare un errore in italiano? Scrivi tre cose che ti vengono in mente pensando all'errore (classe 2 – A2/B1)*

	RISPOSTA 1	RISPOSTA 2	RISPOSTA 3
INSEGNANTE	È una parte del processo di acquisizione	È un'opportunità di revisione e miglioramento	Può essere creativo e occasione di spiazamento del punto di vista

STUDENTE 1	Pronuncio male una parola	Errori di grammatica	
STUDENTE 2	Quando provo a fare coniugazione	Quando scrivo (lettere doppie, l'acca, la q)	
STUDENTE 3	Quando dico i verbi	Quando pronuncio la z	Ci sono tanti falsi amici
STUDENTE 4	Quando pronuncio male una parola	Quando io non conosco una parola italiana	Quando scrivo male
STUDENTE 5	Quando faccio male la coniugazione dei verbi		
STUDENTE 6	Errori grammaticali	Quando cambio il ordine di una frase	Quando dico/scrivo una parola che non deve essere la
STUDENTE 7	La duplicazione di consonanti	Verbi irregolari	Formazione della frase
STUDENTE 8	Pronuncio male	Quando scrivo male	Quando non conosco come si dice qualcosa
STUDENTE 9	Quando scrivo male una parola	Quando parlo e non mi ricordo di coniugare i verbi	Quando dico parole in spagnolo perché penso che sono uguale in italiano
STUDENTE 10	Quando parlo male		
STUDENTE 11	Quando parlo male	Quando non capisco qualcosa	
STUDENTE 12	coniugazione	Scrivo male qualche parole	

Come si può notare, a fronte delle definizioni fornite dagli insegnanti in linea con i metodi comunicativi e gli approcci cognitivi, la concezione dell'errore da parte degli studenti ruota attorno a pochi snodi riconoscibili: errori di grammatica in generale, in cui spicca la morfologia e l'uso dei tempi verbali; errori di pronuncia, di ortografia, di lessico e in pochi casi errori di carattere comunicativo. Questi orientamenti si rispecchiano nelle risposte fornite dagli studenti alla richiesta di esemplificare un errore in cui incorrono spesso in italiano: «Non utilizzare il corretto tempi verbale» (classe 1), «plurale e tempi

verbali», «coniugare i verbi»<sup>69</sup>, «correcto genero del sustantivo con adjetivo» (classe 2). È molto elevata, inoltre, la consapevolezza dei *transfer* (soprattutto fonetici, ma non solo) dalla lingua madre o da altre lingue conosciute: «migliare italiano con spagnolo e portoghese» (classe 1); «usare la forma spagnola per il futuro (io vado a volere, non vorrò)», «aspettare invece di spero», «tendo a dire la “e” al comincio della parola quando comincia per “s”», «dico “retornerò” en lugar di “ritornerò”», «dire parole in spagnolo», «intrudiro parole spagnole» (classe 2). Tutti questi errori riguardano l'italiano parlato, ma non sono molto diversi gli esempi prodotti per l'italiano scritto: gli studenti indicano gli errori morfologici («dico tutto il tempo “può” per dire “posso”», «uso pronomi sbagliati», «verbi irregulares mal conjugados»), ma è soprattutto l'ortografia a preoccuparli: «differenza tra z e c, “lezione” non “lecione”», «doppie lettere», «le duplicazioni di consonanti dentro de la parola», «non scrivo bene qualcune parole quando devo doppiare qualcuna letra» (classe 2); «I write que instead che sometimes», «la situazione de usare due tt o ff» (classe 1). All'interno delle questioni fonetico-ortografiche (che, si noti, sono state le più richiamate nelle risposte alla domanda “che cos'è per te un errore in italiano”), la questione delle geminate affligge particolarmente gli apprendenti<sup>70</sup> e nel caso degli ispanofoni agisce anche l'interferenza dalla L1.

Non mancano osservazioni più articolate, che cercano di superare l'orizzonte grammaticale («forse sono i problemi con la grammatica, l'uso dei diversi tempi quando si parla, queste piccole cose dei articoli e preposizione, lo stile, come si esprime in un modo giusto...»), che alludono alla sua insufficienza («parlo non molto bene l'italiano perché non ho la pratica») o che la denunciano apertamente, come nell'osservazione molto consapevole che segue:

Questo dipende dall'insegnante e che lui/lei ha 'solo studiato la teoria di una lingua' o anche 'sa come si parla'. Nella scuola era più grammatica. Ma non ti serve niente quando vai in una paese e quasi non capisci nulla cosa parlano le persone...secondo me il parlare (e la pronuncia) è almeno così importante come la grammatica.

A parte queste poche osservazioni fuori dal coro, sembra che la concezione dell'errore per gli studenti sia ancora molto influenzata dal metodo grammaticale-traduttivo tradizionale; gli stessi insegnanti riportano come le richieste avanzate dagli studenti circa i contenuti della lezione vertano principalmente sulla grammatica. Sembra dunque che per gli studenti studiare una lingua significhi apprendere la grammatica. In particolare, questa idea sembra prevalente tra gli studenti ispanofoni della classe 2, rispetto ai colleghi della classe 1, mista per nazionalità. Tra i secondi anche gli errori lessicali e i problemi relativi alla felicità della comunicazione hanno rilevanza; ciò lascia trapelare la consapevolezza che padroneggiare una lingua non richieda esclusivamente una competenza grammaticale. D'altro canto, la tendenza rilevata tra gli studenti ispanofoni sembra dipendere molto dalla consapevolezza dei frequenti *transfer* dalla L1,

<sup>69</sup> La coniugazione dei verbi è particolarmente segnalata dagli studenti ispanofoni: ricorre infatti per 7 studenti dei 12 che hanno risposto alla domanda.

<sup>70</sup> Infatti «l'opposizione consonantica di tipo quantitativo è un fatto interlinguisticamente piuttosto raro; tra le lingue europee si ha distintività della durata consonantica nel finnico, nell'estone, nell'ungherese e nel russo» (Prada, 2010: 140).

con la conseguente esigenza di acquisire una padronanza più sicura delle strutture superficiali peculiari dell'italiano.

#### 4.3.2 L'efficacia della correzione degli errori per l'apprendimento linguistico secondo studenti e insegnanti

Anche sulla questione del *feedback* correttivo come valido aiuto per favorire l'apprendimento linguistico si registra una certa disparità tra studenti e docenti. Si riportano per comodità di lettura le domande proposte per indagare questo punto sono:

- Da 0 a 5, quanto è importante per te che il tuo insegnante corregga i tuoi errori per il tuo corretto apprendimento dell'italiano? (0 = per nulla importante; 5 = molto importante)''.
- In base alla sua esperienza, quanto ritiene efficace, in generale, la correzione di un errore per l'apprendimento della lingua da parte di uno studente? (0 = per nulla efficace; 5 = molto efficace).

Di seguito i grafici per ciascuna classe (grafici 1, 2, 3):

Grafico 1. *Importanza del feedback correttivo (classe 1– B1+; intervistati: 13 studenti e 1 insegnante)*

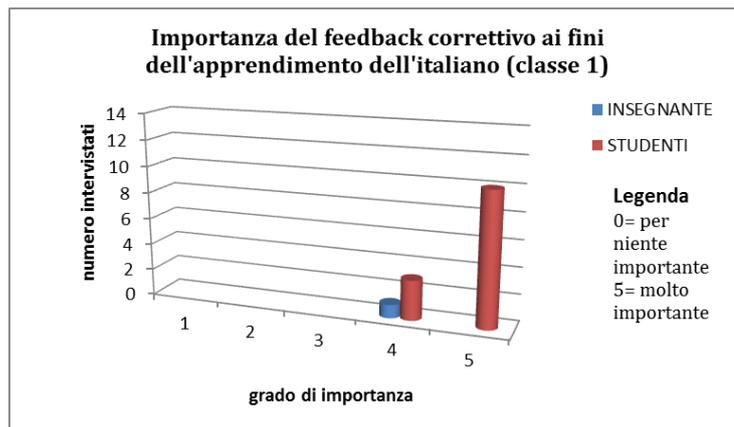


Grafico 2. *Importanza del feedback correttivo (classe 2- A2/B1; intervistati: 13 studenti e 1 insegnante)*

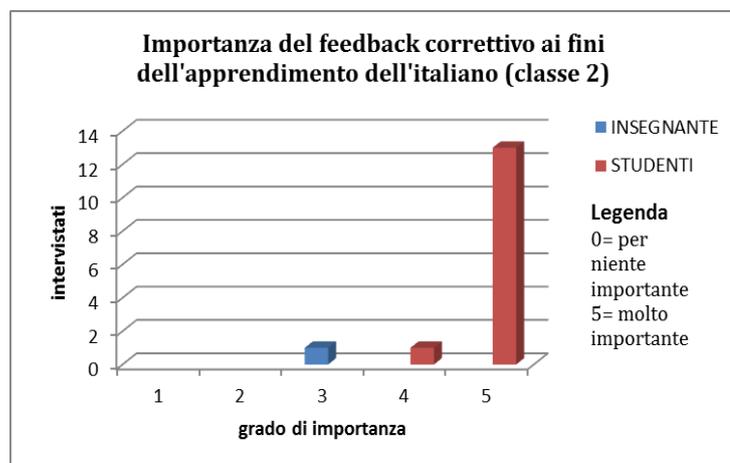
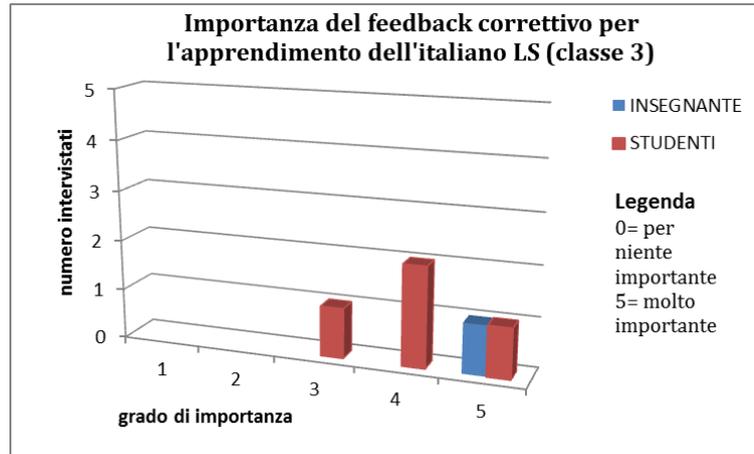


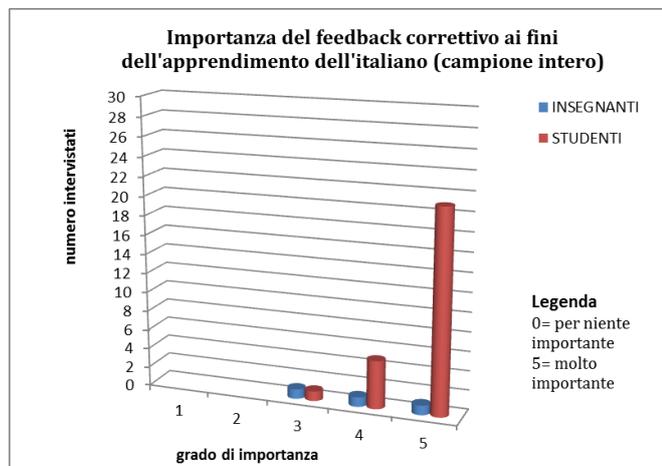
Grafico 3. *Importanza del feedback correttivo (classe 3-pre-basico; intervistati:4 studenti e 1 insegnante)*



Confrontando le classi, è curioso osservare la disparità tra docenti e apprendenti variare in funzione del livello del QCER della classe: laddove, dato il livello elementare (grafico 3), da parte degli studenti ci si aspetterebbe assegnare al feedback correttivo un valore importante, questi vi attribuiscono invece meno importanza rispetto al docente (che indica 5, cioè massima importanza ed efficacia); inverso è, invece, il rapporto tra insegnanti e studenti nei livelli superiori.

Nel valutare questi dati, bisogna tuttavia considerare da un lato l'esiguo campione di riferimento, soprattutto per la classe 3, e dall'altro il fatto che la risposta può essere stata influenzata dalla presenza dell'osservatore (cfr. "paradosso dell'osservatore", § 4. ), per cui gli studenti avrebbero indicato "ciò che si suppone o sarebbe bene rispondere" e non quello che pensavano in realtà. Altri studi, infatti, (Fazio, 2011, cit. in Deng, 2010) attestano che gli studenti prestano poca attenzione alle correzioni. Il grafico 4, in cui sono assommate le risposte delle tre classi, riassume i dati in merito all'importanza attribuita alla correzione. Osservando i dati nel loro insieme, si nota che gli studenti valorizzano molto la correzione dell'insegnante.

Grafico 4. *Importanza del feedback correttivo (campione intero: 30 studenti e 3 insegnanti)*



#### 4.3.3. Le abitudini correttive degli insegnanti e le abitudini ricettive degli studenti nel parlato

Un obiettivo della ricerca era mettere a confronto le abitudini correttive degli insegnanti del corso Erasmus con quelle degli studenti. Per quanto riguarda il parlato si sono prese in considerazione le aree linguistiche di intervento seguenti: errori di grammatica, errori di coesione del testo, errori di stile, efficacia comunicativa e contenuto, errori di registro e riferimenti culturali. Queste voci sono state selezionate facendo riferimento alle quattro componenti della competenza linguistica illustrate da Bachman e Palmer, al fine di rilevare quali e quanto dei molteplici aspetti della/e lingua/e straniera/e siano stati abituati a considerare nei loro percorsi di studio durati anche molti anni (anche fino a 15 anni, come indicato da uno studente). Nel rispondere a questa domanda, è stato chiesto agli insegnanti di concentrarsi sulle aree linguistiche focalizzate in relazione al livello del QCER dei loro studenti in modo da registrare la relazione tra le abitudini degli studenti e la prassi didattica concreta. Sia insegnanti che studenti potevano indicare più di una risposta. Questo è quanto emerge:

Grafico 5. *Errori nel parlato: abitudini correttive del docente Erasmus e abitudini ricettive degli studenti per aree linguistiche (classe 1, intervistati: 13 studenti e 1 insegnante)*

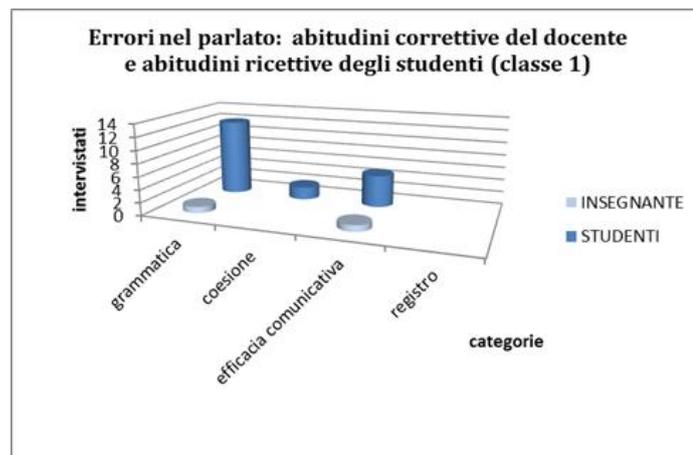
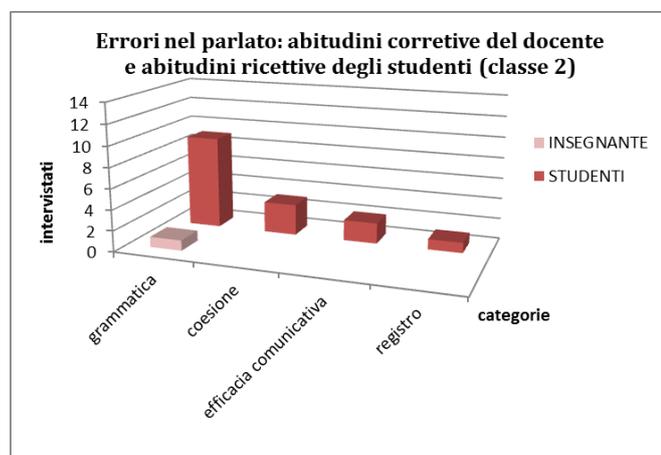


Grafico 6. *Errori nel parlato: abitudini correttive del docente Erasmus e abitudini ricettive degli studenti per aree linguistiche (classe 2, intervistati: 13 studenti e 1 insegnante)*



Come si può osservare, soprattutto per la classe 1, la pratica dei docenti collima con le abitudini e le aspettative dei loro studenti: gli insegnanti Erasmus tendono a correggere nel parlato soprattutto gli errori di grammatica (e l'efficacia comunicativa per la classe 1) e a loro volta gli studenti, in grande maggioranza, si aspettano di ricevere correzioni relativamente a queste stesse aree. Tuttavia, bisogna considerare che mentre da parte degli insegnanti gli interventi correttivi su errori grammaticali sono indotti dal livello di competenza specifico della loro classe, gli studenti ne attribuiscono il valore per abitudini consolidate dalle loro pregresse esperienze apprenditive della/e LS, in cui la componente grammaticale evidentemente ha evidentemente avuto una posizione privilegiata. Un bilancio analogo emerge anche per la classe 3, il cui docente, in linea con l'approccio comunicativo adottato e le sequenze acquisizionali previste (che pongono in prima istanza gli aspetti semantici e pragmatici), oltre alla grammatica contrassegna, nel rispondere alla domanda del questionario, la casella dell'efficacia comunicativa e del contenuto. I suoi studenti, invece, rispondono contrassegnando solo la casella della grammatica.

Passando alle modalità di correzione, gli studenti, riferendosi alla propria esperienza di apprendimento di altre LS, dovevano indicare se la correzione avveniva immediatamente (subito o appena finito di parlare) o se era rimandata a un secondo momento (a fine lezione), in privato o davanti all'intera classe. Per ciascuna modalità, gli studenti potevano scegliere tra le seguenti opzioni: sempre/molto spesso (1), spesso (2), qualche volta (3), raramente (4), mai (5). Il risultato delle loro risposte è stato poi messo in relazione con la pratica didattica osservata.

Per la classe 1, le percentuali più significative relative alle voci "sempre/molto spesso" e "spesso" corrispondono alle modalità "subito" e "finito di parlare": in dettaglio, per la correzione immediata istantanea (subito) il 30% degli studenti indica "sempre" e un altro 30% "spesso"; alla voce "finito di parlare" il 25 % indica "sempre" e il 61% "spesso". Per le altre opzioni ("correzione a fine lezione davanti a tutti" e "correzione a fine lezione in privato") si registrano percentuali oltre il 70% per la risposta "mai".

Per la classe 2 emerge un quadro analogo: l'opzione "subito" ottiene il 60%, ripartito tra "sempre/molto spesso" e "spesso"; alla voce "finito di parlare" gli studenti si ripartiscono per un 25% su "sempre", per il 30 % su "spesso" e per il 38% su "qualche volta". Anche in questo caso le altre due opzioni ("correzione a fine lezione davanti a tutti" e "correzione a fine lezione in privato") non rientrano nelle consuetudini degli studenti: infatti, per queste opzioni gli studenti si dividono tra "raramente" e "mai".

Considerando che anche la pratica didattica dei rispettivi insegnanti Erasmus privilegia le opzioni "subito" e "finito di parlare", si osserva un'omogeneità delle abitudini degli studenti con la pratica didattica dei loro insegnanti. Inoltre, queste stesse modalità sono quelle preferite dagli studenti: in particolare, gli studenti della classe 1 propendono per "subito", mentre le preferenze per la classe 2 hanno una distribuzione bilanciata tra "subito" e "finito di parlare". Quanto all'efficacia della correzione immediata nel processo di apprendimento, tra gli studi solo Loewen (2004, cit. in Ramoni, 2012) sostiene che la correzione immediata sia più efficace di quella posticipata. Tuttavia, tale assunto non ha trovato conferma in altre ricerche (Ramoni, 2012).

In base a quanto rilevato dall'osservazione in classe e ai dati forniti dalle risposte ai questionari sono state poi messe a confronto le abitudini ricettive degli studenti rispetto al *feedback* correttivo nel parlato con la pratica didattica dei loro docenti Erasmus.

Per l'indagine, sono stati considerati i tipi di *feedback* consolidati nella letteratura: la correzione risolutiva, l'uso di suggerimenti verbali per sollecitare l'autocorrezione (nell'osservazione a volte in combinazione con segnali cinesici), l'elicitazione (durante l'osservazione a volte anticipata o seguita da un invito a riformulare con domande di chiarificazione), la ripetizione dell'errore e il lavoro di riparazione o riformulazione. Per ciascuna modalità gli studenti potevano scegliere tra: sempre/ molto spesso (1), spesso (2), qualche volta (3), raramente (4), mai (5), in base alla loro esperienza.

Come si nota (tabella 10), nella classe 1 vi è concordanza tra insegnanti e studenti solo per la correzione risolutiva e una compatibilità parziale per i segnali e i suggerimenti per autocorreggersi (dato che il 38 % degli studenti indica la frequenza mediana "qualche volta", mentre gli altri si distribuiscono equamente sul polo positivo e sul polo negativo delle opzioni). Inoltre, si evince che la tecnica della ripetizione dell'errore è estranea sia agli studenti che all'insegnante, così come per entrambi è poco consueto il lavoro di riparazione. Grandissimo, invece, è il divario rispetto all'elicitazione con l'invito a riformulare la parola, l'espressione o la frase: molto adottata dall'insegnante ma poco consueta per i suoi studenti.

Tabella 10. *Feedback correttivi nel parlato usati dell'insegnante Erasmus e feedback correttivi nel parlato consueti per gli studenti (classe 1)*

FEDDBACK:	RISOLUTIVO	SEGNALI/ SUGGERIMENTI PER L'AUTO- CORREZIONE	ELICITAZIONE /INVITO A RIFORMULARE	RIPETIZIONE ERRORE	LAVORO DI RIPARAZIONE
INSEGNANTE	2	2	2	5	4
STUDENTE 1	1	2	4	4	3
STUDENTE 2	2	3	3	4	4
STUDENTE 3	2	2	3	5	3
STUDENTE 4	3	3	5	5	5
STUDENTE 5	2	3	4	4	4
STUDENTE 6	2	4	5	4	3
STUDENTE 7	2	4	5	5	5
STUDENTE 8	2	4	5	3	3
STUDENTE 9	2	2	5	4	5
STUDENTE 10	3	4	4	3	3
STUDENTE 11	2	2	3	2	1
STUDENTE 12	2	3	4	3	4
STUDENTE 13	1	3	5	5	3

Nel caso della classe 2 si rileva dunque una certa sintonia tra la pratica dell'insegnante Erasmus e le abitudini degli studenti rispetto alla correzione risolutiva (positiva, e abituale per entrambi), ai segnali e suggerimenti per l'autocorrezione (non usati frequentemente dall'insegnante, anche se abituali per gli studenti) e alla ripetizione dell'errore (in negativo, cioè estranea a entrambi). Il lavoro di riparazione, non adottato di frequente dall'insegnante, non sembra comunque essere una pratica abituale per gli studenti; l'elicitazione, già non molto esperita dagli studenti, è del tutto estranea all'insegnante (cfr. tabella 11).

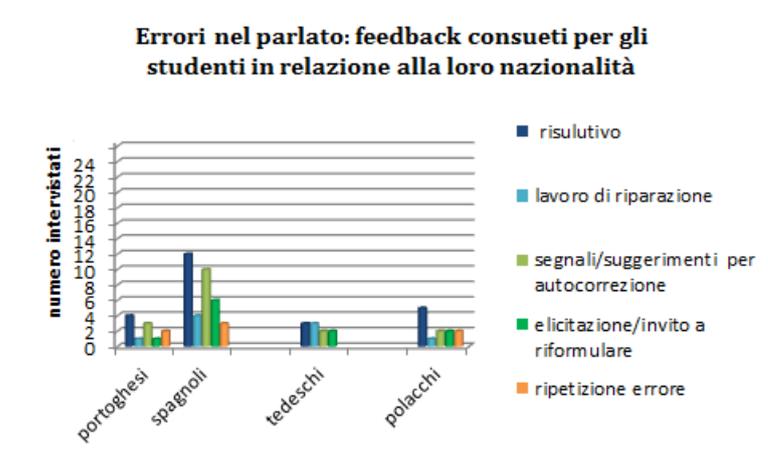
Tabella 11. *Feedback correttivi nel parlato usati dell'insegnante Erasmus e feedback correttivi nel parlato consueti per gli studenti (classe 2)*

FEDDBACK:	RISOLUTIVO	SEGNALI/ SUGGERIMENTI PER L'AUTO- CORREZIONE	ELICITAZIONE /INVITO A RIFORMULARE	RIPETIZIONE ERRORE	LAVORO DI RIPARAZIONE
INSEGNANTE	1	3	5	5	3
STUDENTE 1	1	4	2	5	4
STUDENTE 2	2	3	4	4	2
STUDENTE 3	1	3	4	5	3
STUDENTE 4	2	3	4	4	5
STUDENTE 5	1	1	3	3	4
STUDENTE 6	2	4	3	4	4
STUDENTE 7	1	3	2	4	5
STUDENTE 8	1	1	3	2	2
STUDENTE 9	2	3	5	5	5
STUDENTE 10	1	4	5	4	5
STUDENTE 11	2	2	4	3	5
STUDENTE 12	2	2	2	5	5
STUDENTE 13	4	1	1	5	5

Seguendo l'ipotesi che la pratica didattica esperita nei sistemi scolastici di provenienza informi le abitudini degli studenti, si è tentato di rilevare se vi sono delle modalità correttive prevalentemente adottate nei diversi sistemi scolastici di provenienza. I dati relativi alle consuetudini correttive fornite dagli studenti sono stati posti in relazione con la nazionalità di provenienza. Data la scarsa rappresentanza di alcune nazionalità, il campione è stato ulteriormente circoscritto a quelle più rappresentate (almeno due soggetti). Per il conteggio sono state considerate le risposte riguardanti la frequenza dei *feedback* correttivi (tabelle 10 e 11), considerando quelli che

hanno ottenuto le frequenze da 1 (sempre) a 3 (qualche volta), escludendo 4 (raramente) e 5 (mai).

Grafico 7. *Feedback correttivi nel parlato consueti agli studenti in relazione alla nazionalità (studenti intervistati: 26)*



Sebbene l'indagine sia poco rappresentativa per l'esiguità del campione, i dati forniscono una ulteriore conferma di come il *feedback* risolutivo sia il più praticato e indicano come l'uso di segnali e suggerimenti per l'autocorrezione sembri essere una strategia frequente nella pratica glottodidattica della scuola spagnola e molto meno in quella degli altri paesi presi in considerazione.

I grafici 8 e 9 relativi alla valutazione dei singoli *feedback* messi in atto dai docenti Erasmus in diverse situazioni di parlato in classe illustrano quanto i *feedback* correttivi adottati dagli insegnanti siano stati percepiti come salienti e utili dagli apprendenti.

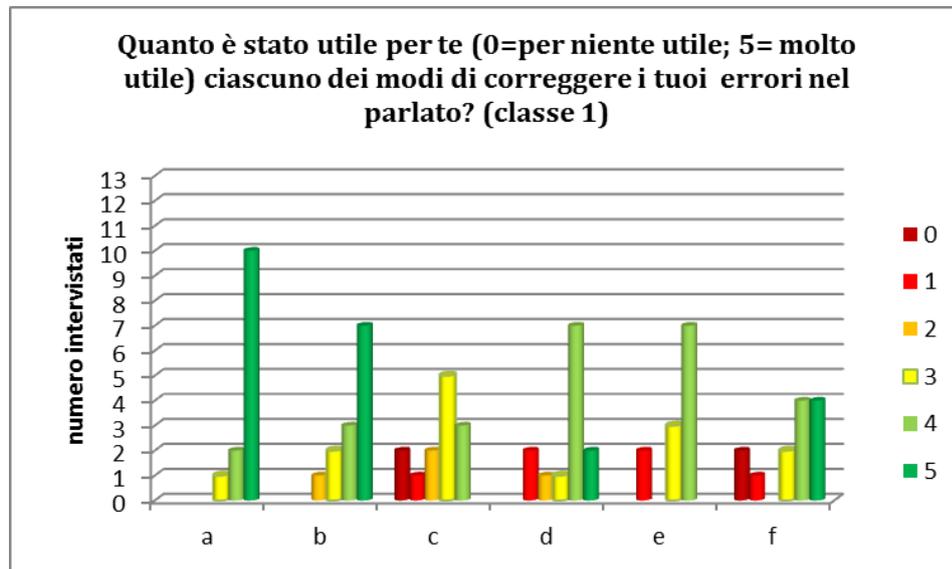
Agli studenti sono state proposte delle affermazioni che descrivevano i *feedback* correttivi per il parlato usati dall'insegnante. Per ciascuno di questi *feedback*, gli studenti dovevano rispondere alla domanda del questionario indicando quanto erano stati per loro utili, scegliendo da un minimo di 0 (per niente utile) a un massimo di 5 (molto utile).

Si riproduce, per comodità di lettura, la domanda proposta per la classe 1:

Ora pensa alla tua insegnante Erasmus e al suo modo di correggere i tuoi errori.

1. Indica quanto è stato utile per te (0=per niente utile; 5= molto utile) ciascuno dei modi di correggere i tuoi errori nel parlato:
  - a) Quando l'insegnante correggeva subito il mio errore con la forma corretta.
  - b) Quando l'insegnante correggeva il mio errore, dopo che avevo finito di parlare, dicendo cosa avevo sbagliato.
  - c) Quando l'insegnante faceva finta di non aver capito e ripeteva la parola prima del mio errore.
  - d) Quando l'insegnante chiedeva ai miei compagni se avevano risposto come me.
  - e) Quando l'insegnante mi dava suggerimenti per correggermi.
  - f) Quando l'insegnante faceva smorfie o gesti per dirmi che sbagliavo.

Grafico 8. *Efficacia per gli studenti dei feedback correttivi nel parlato adottati nel corso di italiano (classe 1; intervistati: 13 studenti)*



Come si nota, il *feedback* correttivo meno apprezzato è l'elicitazione (affermazione *a*), ovvero il medesimo tipo di *feedback* per cui si è registrato il maggior divario tra le abitudini ricettive degli studenti e le abitudini correttive dell'insegnante Erasmus. La correzione risolutiva si riconferma il *feedback* più apprezzato, in particolare quello immediato, in linea con i commenti espliciti degli studenti sulle proprie preferenze e alle abitudini didattiche esperite. Inoltre, è rilevante l'apprezzamento della correzione tra pari (*d*), che si può definire un tipo di correzione risolutiva tra pari. Sulle indicazioni date relativamente ad (*e*) (suggerimenti per auto-correggersi) ed (*f*) (segnali non verbali per auto-correggersi) ritroviamo la parziale compatibilità tra insegnante e studenti già vista nella tabella 10 sulle abitudini. Questa valutazione soggettiva degli studenti trova conferma oggettiva nel calcolo dei recepimenti provocati dalle diverse modalità correttive. In media, su dieci correzioni risolutive, sette sono state seguite dal recepimento in forma di ripetizione (registrando un 70% di *uptake*); su dieci correzioni per elicitazione, solo tre hanno provocato l'*uptake*, che quindi si attesta al 30%, mentre i suggerimenti metalinguistici hanno promosso l'auto-correzione dello studente nove volte su dieci (90%).

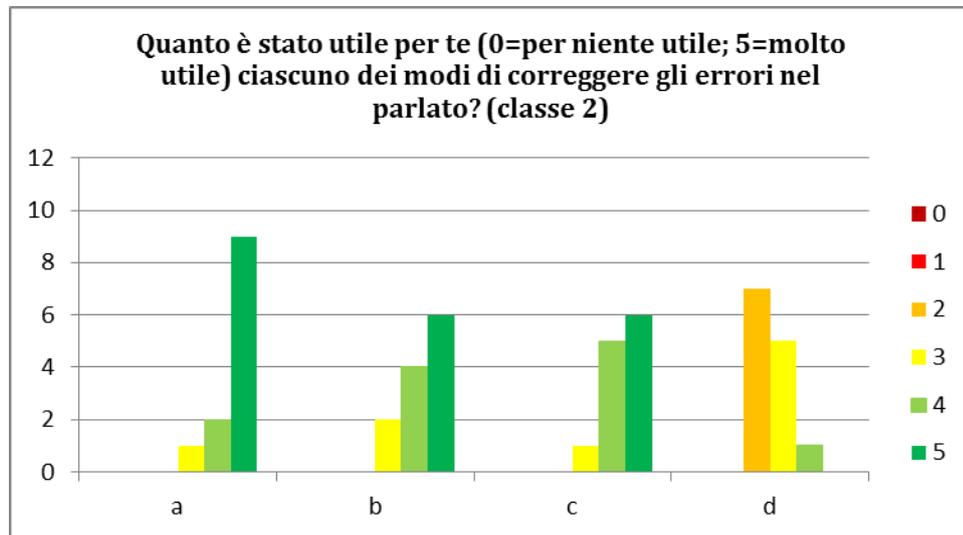
Si riscontra una situazione analoga per la classe 2. Si riproduce, per comodità di lettura, la domanda proposta per questa classe

Ora pensa alla tua insegnante Erasmus e al suo modo di correggere i tuoi errori.

1. Scrivi quanto è stato utile per te (0=per niente utile; 5= molto utile) ciascuno dei modi di correggere i tuoi errori nel parlato:

- a. Quando l'insegnante correggeva subito il mio errore e mi diceva la forma corretta.
- b. Quando l'insegnante correggeva il mio errore dopo che avevo finito di parlare, dicendomi cosa avevo sbagliato.
- c. Quando l'insegnante mi dava suggerimenti per correggermi.
- d. Quando l'insegnante ripeteva la mia frase con altre parole.

Grafico 9. *Efficacia per gli studenti dei feedback correttivi nel parlato adottati nel corso di italiano (classe 2; studenti intervistati: 13)*



Come già riscontrato nella tabella 11, si ritrova una compatibilità positiva tra pratica didattica dell'insegnante e le preferenze generali degli studenti, probabilmente derivanti da consuetudini didattiche acquisite in esperienze pregresse di apprendimento di un LS. Anche in questo caso, vi è compatibilità tra la valutazione fornita dagli studenti e i dati più oggettivi dei recepimenti: sempre considerando un totale di dieci movimenti correttivi per ogni tipo di *feedback*, la correzione risolutiva e i suggerimenti metalinguistici hanno raggiunto un recepimento rispettivamente del 70% e dell'80%, mentre la riformulazione, non consueta per le abitudini pregresse (tabella 11), ha provocato la riparazione degli studenti solo due volte su dieci.

Il raffronto tra abitudini ricettive degli studenti, valutazione dei diversi *feedback* correttivi esperiti nel corso e recepimento provocato dagli stessi sembra confermare il ruolo decisivo delle abitudini scolastiche nell'educare alla sensibilità per un *feedback* correttivo rispetto a un altro, limitando la salienza e l'apprezzamento di altre tipologie, qualora vengano proposte in contesi nuovi.

#### 4.3.4. *Le abitudini correttive degli insegnanti e le abitudini ricettive degli studenti nello scritto.*

Per quanto riguarda la correzione del scritto si sono prese in considerazione le medesime aree linguistiche del parlato. I grafici 10 e 11 mostrano le aree linguistiche più corrette secondo le abitudini degli studenti e la pratica degli insegnanti:

Grafico 10. *Errori nello scritto: abitudini correttive del docente Erasmus e abitudini ricettive degli studenti per aree linguistiche (classe 1; intervistati: 13 studenti e 1 insegnante; possibilità di risposta multipla).*

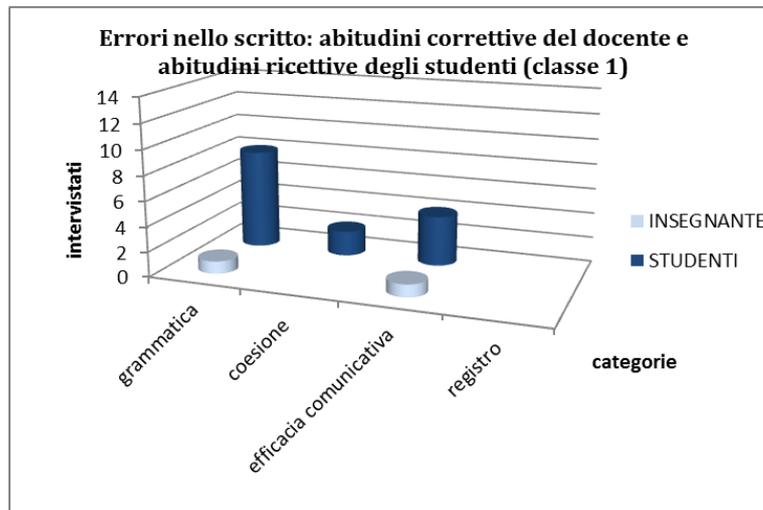
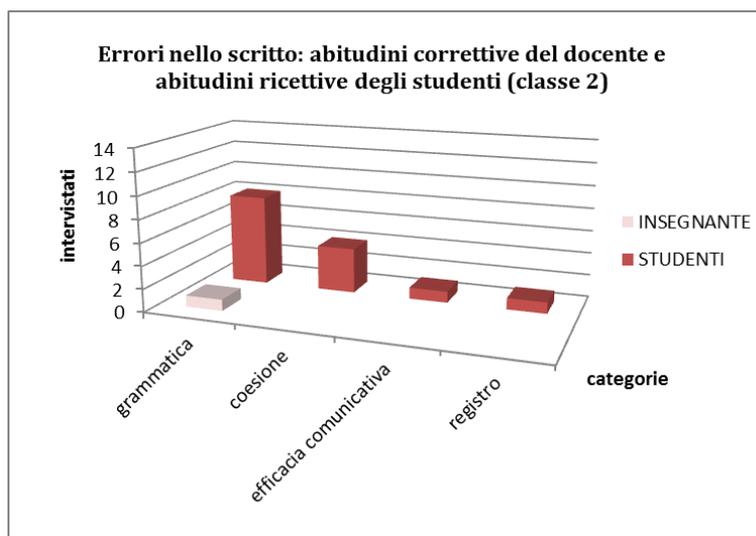


Grafico 11. *Errori nello scritto: abitudini correttive del docente Erasmus e abitudini ricettive degli studenti per aree linguistiche (classe 2; intervistati: 13 studenti e 1 insegnante; possibilità di risposta multipla).*



A parte il prevalere della grammatica, nelle abitudini degli studenti di entrambe le classi si registra un incremento dell'attenzione per le componenti comunicative e di costruzione del testo. Questo potrebbe dipendere dalla natura permanente del mezzo scritto, che consente una maggiore monitorabilità di tutti gli aspetti considerati.

Quanto al *feedback* correttivo per lo scritto, ancora una volta la consuetudine più diffusa, e che accomuna insegnanti e studenti, è la correzione risolutiva; per la classe 1, tutte le altre modalità considerate (rilevativa, classificatoria, mista, FCA) non sono adottate dall'insegnante, ad eccezione della correzione tra pari, che comunque non trova concordi le abitudini di molti studenti. Si veda a questo proposito la tabella 12:

Tabella 12. *Feedback correttivi nello scritto dell'insegnante Erasmus e feedback correttivi nello scritto consueti per gli studenti (classe 1)*

CORREZIONE	RISOLUTIVA	RELATIVA	CLASSIFICATORIA	MISTA	FCA	INCROCIATA
INSEGNANTE	1	5	5	5	5	2
STUDENTE 1	1	4	5	3	5	5
STUDENTE 2	2	4	2	3	4	5
STUDENTE 3	1	4	4	3	4	4
STUDENTE 4	1	1	5	5	5	5
STUDENTE 5	1	5	5	4	4	4
STUDENTE 6	1	3	4	3	4	3
STUDENTE 7	1	2	5	4	5	5
STUDENTE 8	2	3	3	5	5	3
STUDENTE 9	2	3	3	4	5	4
STUDENTE 10	2	4	5	4	5	4
STUDENTE 11	1	2	3	3	3	3
STUDENTE 12	3	2	4	4	4	3
STUDENTE 13	1	5	4	4	5	5

Nella classe 2, invece, sembra esservi un parziale divario tra studenti e insegnante, che non adotta la correzione risolutiva, ma la correzione mista (cioè un'auto-correzione con suggerimenti di varia natura), abbastanza consueta per gli studenti, ma molto meno della correzione risolutiva (tabella 13):

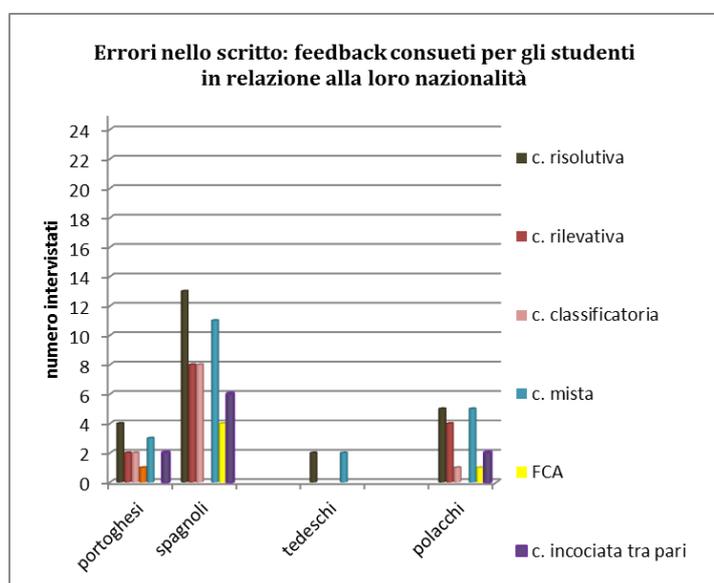
Tabella 13. *Feedback correttivi nello scritto dell'insegnante Erasmus e feedback correttivi nello scritto consueti per gli studenti (classe 2)*

CORREZIONE	RISOLUTIVA	RELATIVA	CLASSIFICATORIA	MISTA	FCA	INCROCIATA
INSEGNANTE	5	5	5	1	5	5
STUDENTE 1	2	4	4	3	5	5
STUDENTE 2	2	1	5	3	5	4
STUDENTE 3	1	4	3	4	2	5
STUDENTE 4	2	4	2	5	5	5
STUDENTE 5	1	2	2	3	5	4
STUDENTE 6	1	4	3	4	4	3
STUDENTE 7	1	3	3	2	4	3

STUDENTE 8	1	2	4	4	2	2
STUDENTE 9	1	3	3	2	2	2
STUDENTE 10	1	4	5	3	5	2
STUDENTE 11	2	2	2	3	4	3
STUDENTE 12	1	2	5	3	2	3
STUDENTE 13	3	1	1	3	3	3

Infine il grafico 12 rende conto delle abitudini correttive degli studenti delle nazionalità più rappresentate (grafico 12):

Grafico 12. *Feedback correttivi nello scritto consueti agli studenti in relazione alla nazionalità (intero campione; studenti intervistati: 26)*



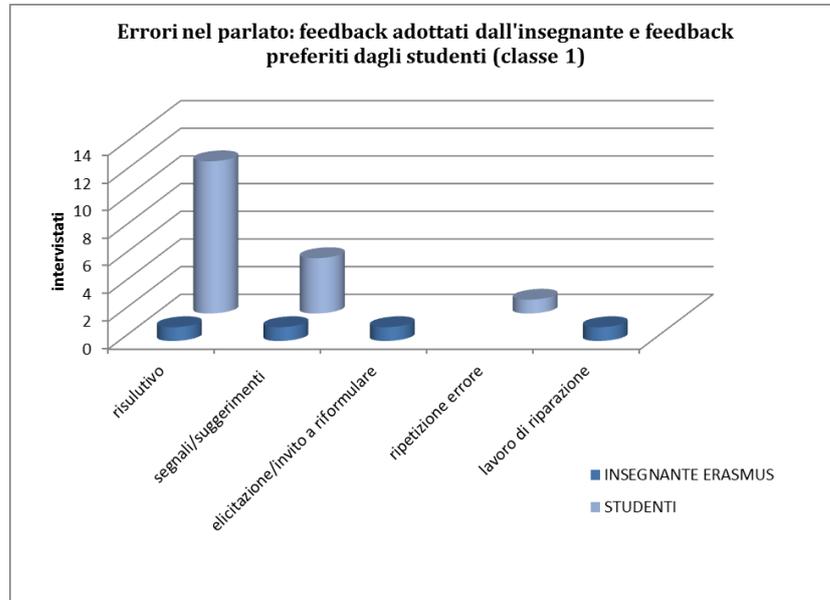
Tralasciando le considerazioni sulla correzione risolutiva già formulate più sopra e che qui trovano conferma, si rileva l'alta frequenza della correzione mista (che riunisce suggerimenti di varia natura per promuovere l'autocorrezione), come altro *feedback* più diffuso tra le abitudini del campione considerato, soprattutto tra gli studenti ispanofoni e polacchi.

#### 4.3.5. *I feedback correttivi preferiti dagli studenti e i fattori che informano le preferenze*

Vediamo ora le preferenze di correzione degli studenti in relazione ai *feedback* correttivi adottati dai rispettivi insegnanti Erasmus. Valutando le risposte degli studenti al quesito sulle preferenze correttive nel parlato, si riconosce che le abitudini pregresse hanno avuto un'incidenza significativa nel plasmarle: gran parte degli studenti intervistati

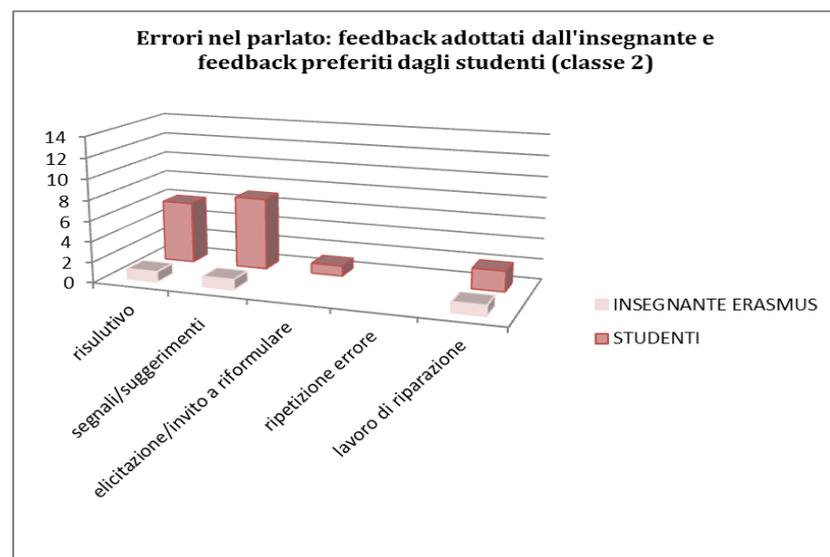
della classe 1, infatti, dice di preferire il feedback risolutivo, qualcuno indica i segnali e i suggerimenti metalinguistici e nessuno indica l'elicitazione, che è infatti estranea alle loro abitudini:

Grafico 13. *Feedback correttivi nel parlato adottati dall'insegnante e feedback correttivi nel parlato preferiti dagli studenti (classe 1; intervistati: 13 studenti e 1 insegnante; possibilità di risposta multipla).*



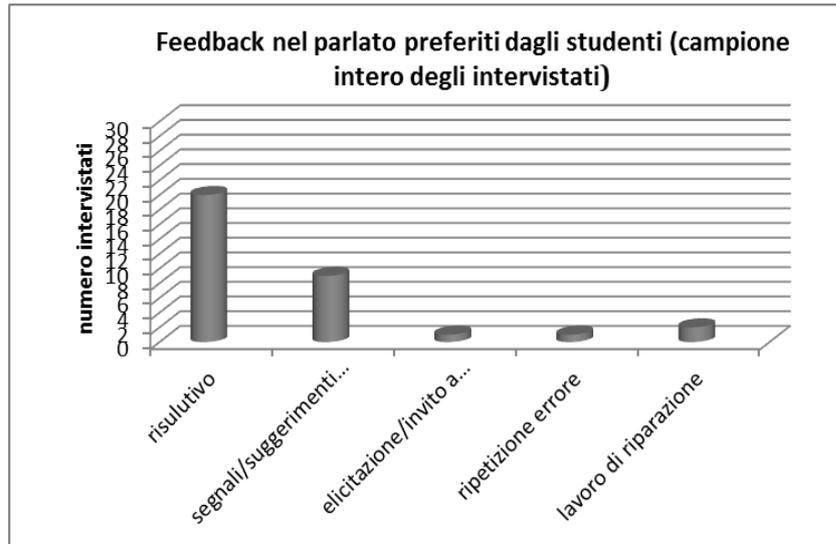
Anche per la classe 2, i feedback preferiti coincidono con quelli più esperiti nella pratica didattica precedente, ossia il risolutivo e i suggerimenti per l'autocorrezione (grafico 14):

Grafico 14. *Feedback correttivi nel parlato adottati dall'insegnante e feedback correttivi nel parlato preferiti dagli studenti (classe 2; intervistati: 13 studenti e 1 insegnante; possibilità di risposta multipla).*



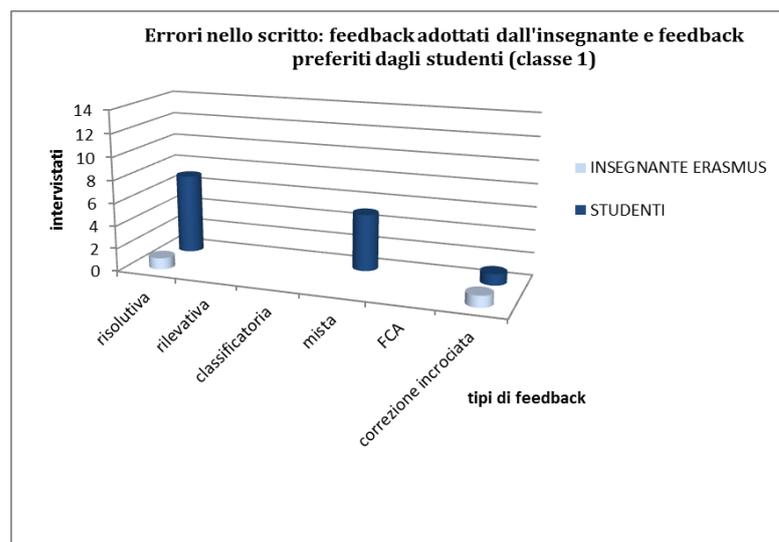
Osservando le preferenze del campione intero degli studenti (grafico 15), si ha la riconferma della preferenza accordata al *feedback* risolutivo, dunque all'etero-correzione rispetto all'auto-correzione. Per l'auto-correzione è comunque più apprezzata la correzione con suggerimenti, che implica una collaborazione significativa del docente. A molta distanza, e con un numero molto esiguo di preferenze, segue il lavoro di riparazione che rientra comunque nell'etero-correzione.

Grafico 15. *Feedback correttivi nel parlato preferiti dagli studenti (intero campione).*



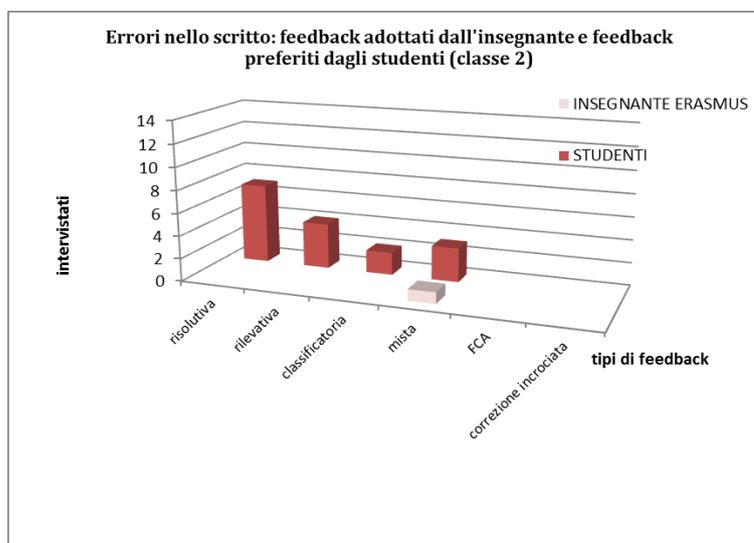
Per lo scritto, rispetto al rapporto tra le preferenze degli studenti e il modo di correggere degli insegnanti Erasmus, vi è compatibilità per la classe 1, dove l'insegnante adotta soprattutto la correzione risolutiva, che è la preferita tra gli studenti (grafico 16).

Grafico 16. *Feedback correttivi nello scritto adottati dall'insegnante Erasmus e feedback correttivi nello scritto preferiti dagli studenti (classe 1; intervistati: 13 studenti e 1 insegnante; possibilità di risposta multipla).*



Diverso il bilancio per la classe 2: le preferenze degli studenti sul tipo di correzione non sono molto congruenti con le consuetudini dell'insegnante di classe, come si vede dal grafico 17:

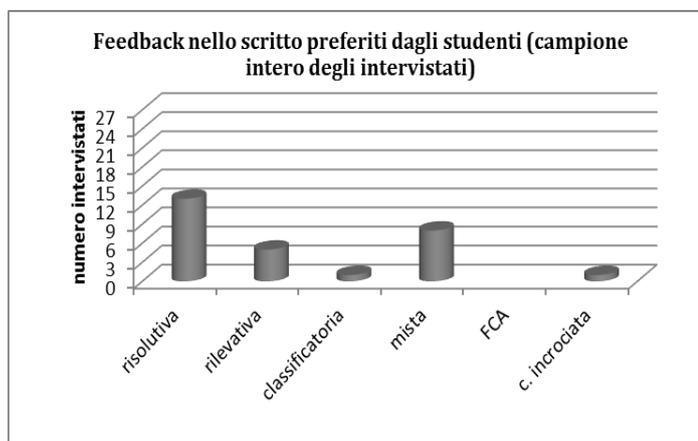
Grafico 17. *Feedback correttivi nello scritto adottati dall'insegnante Erasmus e feedback correttivi nello scritto preferiti dagli studenti (classe 2; 13 studenti e 1 insegnante; possibilità di risposta multipla).*



Come si può osservare, gran parte degli studenti della classe 2 dichiara di preferire modalità correttive estranee a quelle dell'insegnante (in particolare, la correzione risolutiva e quella rilevativa). Anche per la classe 2 sembra che le abitudini correttive precedenti abbiano determinato, almeno parzialmente, tali preferenze: molti, infatti, si polarizzano sulla correzione risolutiva; d'altro canto, pochi scelgono la correzione mista, che è l'altra modalità loro più consueta.

Guardando le preferenze sull'intero campione di intervistati, la correzione risolutiva e la correzione mista, ossia l'auto-correzione con suggerimenti di varia natura – alcuni risolutivi –, risultano essere le più apprezzate (grafico 18):

Grafico 18. *Feedback correttivi nello scritto preferiti dagli studenti (intero campione; studenti intervistati: 27)*



Per concludere l'indagine e analizzare l'ultimo punto, i dati dei *feedback* preferiti dagli studenti, per il parlato e per lo scritto, sono stati incrociati con le informazioni relative al numero di LS conosciute e studiate per almeno un anno. Sono state considerate le risposte fornite da tutte e tre le classi. Di seguito i risultati (grafico 19 e 20):

Grafico 19. *Feedback preferiti dagli studenti per il parlato in relazione alle lingue conosciute (intero campione; studenti intervistati: 28)*

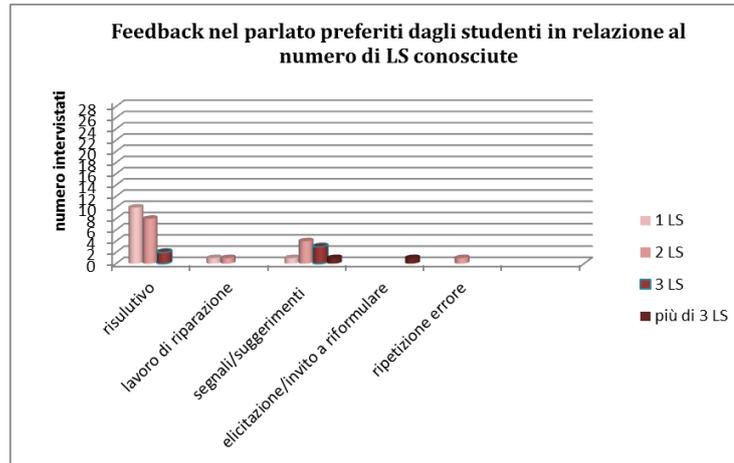
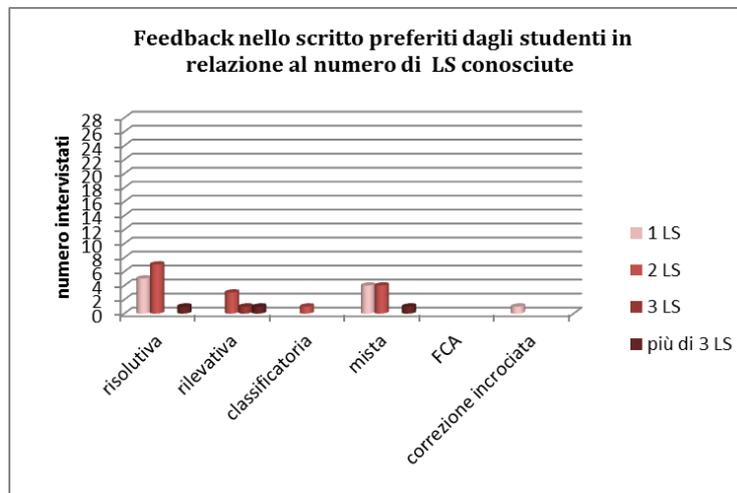


Grafico 20. *Feedback correttivi nello scritto preferiti dagli studenti in relazione alle lingue conosciute (intero campione generale; studenti intervistati: 28)*



Dalla tendenza che emerge (seppur timida, essendo limitato il campione), sembra essere ragionevole l'ipotesi formulata a partire dall'osservazione di Corder: si nota, infatti, una parziale progressione cromatica che vede i *feedback* orientati all'auto-correzione, più o meno guidata dall'insegnante (suggerimenti e segnali per autocorreggersi ed elicitazione con invito a riformulare) appannaggio degli apprendenti che conoscono più lingue. La tendenza sembra più marcata per i *feedback* scritti: gli

studenti che prediligono i *feedback* orientati all'auto-correzione sono gli stessi che conoscono almeno due lingue straniere. Il carattere permanente dello scritto e la possibilità di poter dedicare tempo a proprio piacimento per revisionare il testo prodotto aumentano le probabilità che l'auto-correzione si realizzi. Tuttavia, come si vede nel secondo grafico, la distribuzione non è sempre coerente con questa interpretazione: la correzione risolutiva è molto gradita anche a coloro che conoscono due lingue e che quindi potrebbero affidarsi alle proprie ipotesi "preconfezionate". D'altra parte, la correzione mista non è disdegnata da chi conosce una sola lingua straniera, forse in virtù della mescolanza tra etero-correzione (correzione risolutiva) e auto-correzione con indicazioni di varia natura. Potrebbero, inoltre, entrare in gioco fattori personali e caratteriali, come la già menzionata sicurezza in sé stessi e la maggiore o minore autonomia dall'insegnante.

## 5. CONCLUSIONI

Sul modo di intendere l'errore si è ricordato il cambiamento di paradigma che ne ha modificato lo status negli studi linguistici, in particolare col passaggio da evento da censurare a manifestazione naturale dell'apprendimento e da una concezione eminentemente linguistico-grammaticale ad una comunicativa.

Se tra i linguisti vi è unanimità nell'accogliere questi cambiamenti, non si può dire lo stesso tra studenti e insegnanti: come documentano già alcune ricerche (Mahoney, 2011 e riferimenti), l'osservazione in classe ha confermato l'esistenza di un divario tra studenti e insegnanti sul modo di intendere l'errore. Per gli studenti esso gravita per lo più attorno a questioni strettamente grammaticali (si è visto, infatti, come molte delle osservazioni degli studenti sul concetto di errore o sugli errori più frequentemente commessi in italiano riguardino l'ambito grammaticale, in particolare la morfologia e per lo scritto anche l'ortografia), mentre per gli insegnanti ha molta importanza anche l'aspetto dell'efficacia comunicativa. Come si evince dai risultati dei questionari, questa opinione sembra dipendere direttamente dalle abitudini apprenditive esperite, che portano a dare maggiore rilievo a questa componente della competenza linguistica a discapito delle altre. Questa tendenza appare più marcata per le attività di produzione orale; per lo scritto, le componenti socioculturali, testuali e illocutorie sembrano invece più tutelate nell'esperienza degli studenti.

Anche sull'importanza del *feedback* correttivo ai fini dell'apprendimento si registra una forbice tra i docenti osservati e i loro apprendenti: in generale, i primi sembrano avere meno fiducia dei secondi nella correzione come modalità efficace nel favorire l'apprendimento della lingua, al contrario di quanto sostenuto dalle ricerche (§ 1). Questo potrebbe già di per sé influenzare l'efficacia del *feedback* correttivo, ma anche il tipo di *feedback* condiziona la salienza e la disponibilità dello studente nel prenderlo in considerazione.

In merito al "quando correggere" durante le attività di parlato, gli studenti osservati dichiarano di preferire la correzione immediata: questa preferenza sembra alludere a un'idea dell'errore come problema da estirpare immediatamente. Tale idea è più in linea con l'approccio comportamentista che con quello comunicativo adottato dagli insegnanti, per cui essi ritengono che sia « controproducente e avvilente per lo studente interromperlo mentre parla/legge; creerebbe inoltre difficoltà di comprensione al resto

della classe che sta ascoltando» (questionario per gli insegnanti – classe 2). Inoltre, non c'è alcuna certezza che la correzione immediata, per la quale gli studenti del campione propendono, sia più efficace delle altre.

La disparità di punto di vista tra insegnanti e studenti è decisiva, però, in merito al “come correggere”, soprattutto quando il *feedback* adottato dall'insegnante non rientra né nelle abitudini apprenditive della LS né nelle modalità preferite dagli studenti. È il caso, riscontrato durante l'osservazione, dell'elicitazione: nella classe 1 questo tipo di correzione, molto impiegato dal docente, non era considerato saliente ma fastidioso, sebbene le ricerche sperimentali gli riconoscano una buona efficacia nel promuovere l'*uptake*.

Viceversa, i suggerimenti metalinguistici sono stati i più apprezzati, come si deduce sia dal grande numero di recepimenti registrati sia dalle preferenze dichiarate dagli studenti della classe 1 e della classe 2. Al contrario dell'elicitazione, l'uso dei suggerimenti metalinguistici rientra nelle esperienze apprenditive pregresse e quindi nelle abitudini del campione osservato, a conferma di come le pratiche correttive cui si è abituati dall'esperienza scolastica incidano sulla ricettività e sulle preferenze del *feedback* correttivo.

Tuttavia, per le classi osservate, sia la variabile dell'abitudine sia la variabile delle preferenze eleggono a *feedback* vincente la correzione risolutiva che, nella classe 1, può vantare una reale efficacia: infatti, dai test somministrati a metà corso senza preavvisare gli studenti, l'esercizio sull'argomento per il quale era stata prevista solo la correzione risolutiva ed esplicita (con riepilogo grammaticale di tipo pseudo-deduttivo), è andato meglio di altri, i cui argomenti sono stati sottoposti a diversi tipi di *feedback*. In assenza di studio sistematico e di preavviso, quindi, il *feedback* considerato più saliente dagli studenti potrebbe aver contribuito al consolidamento dell'argomento<sup>71</sup>.

Tra le preferenze indicate dall'intero campione, alla correzione risolutiva segue l'auto-correzione con suggerimenti dell'insegnante (nell'orale e nello scritto, come correzione mista) e a molta distanza il lavoro di riparazione per l'orale. Si noterà che i *feedback* correttivi preferiti dal campione considerato prevedono tutti un intervento preponderante del docente, cui viene riconosciuto un ruolo guida nella correzione, a discapito dello sviluppo di una maggiore autonomia dello studente.

Agli studenti sembra mancare la consapevolezza, raccomandata da Porte, della naturalezza dell'errore e della differenza tra errore e sbaglio, che li aiuti a discriminare le circostanze davvero indispensabili di un'etero-correzione. Tuttavia, dall'indagine è emerso che è possibile spronare maggiormente all'auto-correzione gli studenti che conoscono più lingue straniere: infatti, indipendentemente dal loro livello di competenza nelle lingue note e nella nuova lingua affrontata, questi studenti sembrano apprezzare questa modalità.

Assommando, allora, le riflessioni sin qui condotte, è possibile concludere che tra le cause di poca salienza di un *feedback* correttivo hanno un ruolo decisivo l'esplicitezza della correzione, le abitudini correttive esperite nel sistema scolastico-educativo di formazione e le preferenze dell'apprendente, da queste conseguentemente orientate e, come si è visto, dipendenti anche da altri fattori: la personalità, l'età (§ 3.4.3), dalla cultura di provenienza (§ 3.4.4) e dal numero di lingue conosciute (§ 3.4.5 e § 4.3.4).

<sup>71</sup> Questo riscontro è solo parzialmente indicativo poiché non è del tutto corretto usare i test di profitto come dati, in quanto non rappresentano una prova di tipo situazionale-comunicativo più consona a un'indagine simile (cfr. Corder, 1981).

Per accrescere l'efficacia della correzione, le preferenze dei propri studenti, indagabili con un semplice questionario, occorre perciò che siano combinate con i tipi di *feedback* correttivi in grado di promuovere maggiormente il recepimento, in particolare come riparazione tramite auto-correzione (par. 3). In questo modo, anche lo studente più affezionato alla correzione risolutiva potrà essere condotto all'auto-correzione nelle forme a lui più congeniali. Per questa operazione, che ha come obiettivo ultimo lo sviluppo dell'autonomia dello studente, si ricordano alcune raccomandazioni generali esposte nei paragrafi precedenti:

- tenere chiaramente distinti il *feedback* positivo dal *feedback* correttivo;
- privilegiare *feedback* espliciti, soprattutto nei livelli elementari di apprendimento della lingua;
- pianificare l'intervento correttivo su obiettivi ben determinati;
- optare per una correzione focalizzata e non diffusa;
- coinvolgere a turno nella correzione tutte le componenti della competenza linguistico-comunicativa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachman L. F., Palmer A.S. (1996), *Language testing in practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Cattana A., Nesci M.T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, Perugia.
- Chan A., Kwan B., Li D. (2002), "An Algorithmic Approach to Error Correction: Correcting Three Common Errors at Different Levels", in *JALT*, 24, II, pp. 201-216.
- Chini M. (2011), "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 1-22:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Ciliberti A. (1995), *Manuale di Glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Collins J. (1997), *Selecting and teaching focus correction areas: a planning guide*, West Newbury, CEA.
- Consalvo G. (2012.), "L'influenza delle differenze culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l'insegnamento della lingua straniera in Cina", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 31-45:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2269>
- Corder S.P. (1967), "The significance of Learners' Errors", in Richards J., *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London, pp. 19-30.
- Corder S.P. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Croft W. (1990), *Typology and universals*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Davis P., Garside B., Rinvoluceri M. (1998), *Ways of doing. Students explore their everyday and classroom processes*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Dean R. (2012), *We all get it wrong sometimes...Blended Learning Approaches to Error Correction*: <http://mt204.sabameeting.com/GP/main/000000626af4da013a7dfe18910079cd>.
- Deng, K. (2010), "Rethinking error feedback on L2 writing", in A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2009 Conference Proceedings*, Tokyo, JALT, pp. 597-609.
- Duppenthaler P. (2002), "The Effect of Three Types of Written Feedback on Student Motivation", in *JALT*, XXIV, 2, pp. 130-154.
- Egi T. (2007), "Recast, learners' interpretations and L2 development", in Mackey A., *Conversational interaction in Second Language Acquisition: A collection of empirical studies*, Oxford, Oxford University Press, Oxford, pp.114-138.
- Ellis R., Basturkmen, H. Loewen S. (2001), "Preemptive Focus on Form in the ESL Lessons", in *Language Learning*, LI, 2, pp. 281-318.
- Ellis R. (2007), "The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures", in Mackey A., *Conversational interaction in Second Language Acquisition: A collection of empirical studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 339-360.
- Ellis R. (2010), "A framework for investigating oral and written corrective feedback", in *Studies in Second Language Acquisition*, XXXII, 2, pp. 335-349.
- Fraschilla A. (2004), "L'analisi dell'errore nell'apprendimento della lingua inglese", in *Annali della facoltà di scienze della formazione. Università degli studi di Catania*, III, pp.199-226.
- Freiermuth, M. R. (1997), "L2 Error Correction: Criteria and Techniques", in *The Language Teacher Online*: [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/97/sep/freiermuth.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/sep/freiermuth.html)
- Guild P. (1994), "The Culture/Learning style connection", in *Educational Leadership*, LI, 8: <http://www.ascd.org>.
- Karra M. (2006), *Second Language Acquisition: Learners' Errors and Error Correction in Language Teaching*, <http://www.proz.com/translation-articles/articles/633/>.
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Oxford.
- Jain M.P. (1974), "Error analysis: Source, Cause and Significance", in *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London, pp. 189-215.
- Lyster R., Ranta L. (1997), "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms", in *Studies in second language acquisition*, XIX, pp. 37-66.
- Lyster R. (1998), "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms", in *Language Learning*, XLVIII, 2, pp. 183-218.
- Lyster R. (2007), *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Lyster R. (2010), "Research on Feedback effectiveness: from observation to intervention studies", in *Eurosla 20, Language learning round table*, Reggio Emilia <https://itunes.apple.com/gb/itunes-u/eurosla-20-audio/id401689546>
- Lyster R., Yang Y. (2010), "Effect of Form-Focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms", in *Studies in Second Language Acquisition*, XXXII, 2, pp. 265-302.
- Lyster R., Ranta L. (2012), "Counterpoint piece: the case for variety in corrective feedback research" in *Studies in Second Language Acquisition*, XXXV, pp.167-184.

- Mahoney S. (2011), "Exploring Gaps in Teacher and Student EFL Error Evaluation" in *JALT Journal*, XXXIII, 2, pp. 107-130.
- Mariani L. (2006), "Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi. Dal conflitto al compromesso alla sinergia" in *Lingua e Nuova Didattica*, 5: <http://www.learningpaths.org/Articoli/stiliculturali.htm>.
- Mariani L. (2007), "Learning style across cultures" in *Perspectives. A journal of TESOL-Italy*, XXXIV, 2: <http://www.learningpaths.org/papers/paperculturalstyles.htm>.
- Mezzadri M. (2002), "La correzione degli errori", in *In.it on line*, XXII, 1, pp. 4-9.
- Peloghitis J. (2010), "Form-focused feedback in writing: A study on quality and performance in accuracy", in A. Stewart (Ed.), *JALT 2010 Conference Proceedings*, JALT, Tokyo, pp. 260-268.
- PLIDA= Sillabo di riferimento per la certificazione della Società Dante Alighieri, progetto Lingua italiana Dante Alighieri, a cura di Giuseppe Patota e Lucilla Pizzoli.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura" in *Italiano LinguaDue*, I,1, pp. 233-278: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>
- Prada M. (2010), *Introduzione alla fonetica. Italiano, inglese, francese*, LED, Milano.
- Pozzo G. (2007), *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*: <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/61/1/pozzo001.pdf>.
- Ramoni G. (2012), *Teacher feedback and learners' uptake in two EFL classrooms*, tesi di laurea magistrale in Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee, Università degli Studi di Milano, a.a. 2011-2012 (Relatore: dott.ssa Luciana Pedrazzini, correlatore: dott. Andrea Nava).
- Rauber A.S., Gil G. (2004), "Feedback to Grammar Mistakes in EFL Classes: A Case Study", in *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, IV, 1, pp. 277-289.
- Richards J. (1971), "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", in *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London, pp. 172-188.
- Richards J. (1974), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London.
- Rizzardi M.C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Teorie, applicazioni, materiali*, LED, Milano.
- Rogora P. (2001), *L'osservazione. Uno strumento operativo per "conoscere" e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi*: <http://www.far.unito.it/trincherro/psd/rogora.htm>
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in Richards J., *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London, pp. 31-54.
- Sheen (2006), "Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake", in *Language Teaching Research*, X, pp. 361-369.
- Sillabo A2 = Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2, a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2 e con la collaborazione di S. Ambrosio, M. Arcangeli, M. Barni, G. Grego Bolli, E. Luzi, P. Masillo, C. Mezinger, F. Orletti, L. Rocca; disponibile online.
- Suzuki M. (2004), "Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms", in *Tesol & Applied Linguistics*, IV, 2, Teachers College: Columbia University.
- Thomas J. (1983), "Cross-Cultural Pragmatic Failure", in *Applied Linguistics*, IV, pp. 91-112.

- Touchie H. (1986), "Second language learning errors. Their types, causes, and treatment", in *JALT Journal*, VIII, 1, pp. 75-80.
- Yoshimura, F. (2010), "Treatment of errors in an EFL writing course", in A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2009 Conference Proceedings*, Tokyo, JALT, pp. 672-682.
- Zamborlin C. (2003), *Fattori cognitivi, psicologici e socio-culturali che intervengono nella didattica dell'italiano ad allievi stranieri adulti. Coordinate metodologiche di riferimento*: [http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page\\_id=751](http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=751).
- Zhenhui R. (2001), "Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts", in *The Internet TESL Journal*, VII, 7: <http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html>.