

CORREGGERE L'ERRORE NELLA CLASSE DI ITALIANO L2

Elena Monami

Edilingua, Nuova DITALS Formatori, 2021, pp.183
Roma

<http://www.edilingua.it/it-it/Prodotti.aspx?ElementID=0a0fbc54-a8e9-4a82-86c8-887f2a8e43bd>

Particolarmente utile ai docenti di italiano come lingua straniera, di ruolo o in formazione, e ai ricercatori nell'ambito dell'acquisizione delle lingue straniere, il volume di Monami evidenzia gli effetti positivi apportati dalla conoscenza e consapevolezza rispetto alle strategie possibili di correzione orale dell'errore, aspetto fondamentale per la gestione della classe di lingua straniera.

Gli obiettivi principali del libro si focalizzano sull'analisi delle componenti del processo correttivo nella classe di lingua straniera (LS, all'estero) e lingua seconda (L2, in Italia)¹ per studenti adulti, mostrando eventuali correlazioni tra tipo di errore, strategia correttiva e livello linguistico degli apprendenti, per poi tracciare, in base al tipo di reazione di questi ultimi, delle linee guida sugli usi dei diversi tipi di *feedback*. I risultati esposti sono esito di 3 anni di ricerche teorico-empiriche basate sui dati estratti da un *corpus* multimodale (trascritto secondo il sistema notazionale Jefferson) di circa quindici ore di videoregistrazioni in classi di italiano LS/L2 con studenti adulti, analizzato in modo qualitativo e quantitativo, adottando tre diversi modelli tassonomici a seconda del tipo di fenomeno da osservare. Per il tipo di errore sono stati seguiti i criteri di osservazione interna basati sull'analisi degli aspetti formali proposti da Ambroso (1993), per tipo di *feedback* del docente si è adottato il modello di Lyster e Ranta (1997) con qualche adattamento, mentre per il tipo di reazione dello studente (*uptake*) si è scelto lo schema di Ellis, Basturkmen, Loewen (2001). Gli apprendenti coinvolti sono di madrelingua e competenza linguistica eterogenea (dall'A1 al C1 secondo il *QCER*); i docenti, invece, dodici in totale, di madrelingua varia, di cui dieci italiani, sono quasi tutti dotati di laurea e formazione nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere. Le interazioni analizzate rispecchiano comportamenti autentici in classi "reali", dove il docente gestisce un ampio numero di apprendenti.

Il volume risulta articolato nel seguente modo: nei primi 4 capitoli si introducono gli aspetti teorici che servono a chiarire i presupposti che stanno alla base dello sviluppo della ricerca, ovvero le teorie sull'interazione didattica ed il parlato del docente (capitolo 1), il concetto di errore (capitolo 2), le strategie di correzione orale (capitolo 3), e le tassonomie adottate per l'analisi del *corpus* (capitolo 4). Nel capitolo quinto si spiega la metodologia adottata per la raccolta dei dati ed il relativo trattamento, mentre nei capitoli 6 e 7 si dà ampio spazio ai risultati quantitativi e qualitativi, ricavati in risposta agli obiettivi preposti inizialmente. Per chiudere, si propongono lo studio di alcuni casi tratti dal *corpus* (capitolo 8) e le conclusioni (Monami, 2021: 13-15).

Di seguito, verranno presentati e descritti in dettaglio i contenuti di ogni capitolo.

Nel primo capitolo si presenta un inquadramento storico-teorico degli studi sui fenomeni discorsivi che si verificano in contesti didattici, illustrando le correlazioni che esistono tra interazione in classe e benefici sull'apprendimento delle lingue seconde e straniere. Per contestualizzare le interazioni nella classe di lingua straniera si parte dal

¹ Per la differenziazione tra LS e L2 v. Ciliberti, Pugliese e Anderson (2003, citati in Monami, 2021: 27)

presupposto che si tratta di un particolare tipo di discorso, che si differenzia non solo dalle situazioni ordinarie, ma anche dai contesti di insegnamento della L1. Questi contesti educativo-istituzionali sono caratterizzati dal fatto che riuniscono un gruppo di individui in un certo luogo con orari, norme, scopi e ruoli ben definiti. Qui, nell'aula di L2/LS, risalta come *leader* l'insegnante, figura che si relaziona con gli apprendenti, col proposito di guidarli nel processo di apprendimento della lingua meta. Si può dire, dunque, che si tratta di un tipo di comunicazione asimmetrica, gestita dal docente, la controparte dotata di maggior potere (a livello conversazionale, quantitativo, semantico, strategico e di competenze linguistiche). Durante i processi di insegnamento/apprendimento è inoltre importante sottolineare variabili di tipo sociale, linguistico e cognitivo, per le quali si verifica la co-costruzione conversazionale sia a livello di significati che nel raggiungimento degli scopi preposti, attraverso un costante processo di negoziazione tra le parti coinvolte, dove risulta fondamentale la collaborazione degli studenti alle azioni dei docenti (Hammersley, 1976; Breen, 1985; Allwright, 1998: 150; Fele, Paoletti, 2003, citati in Monami, 2021: 25), mentre questi ultimi cercano sempre di adattarsi alle necessità degli apprendenti (v. Sacks *et al.*, 1974), sia a livello di contenuti che di forme linguistiche.

Per studiare e comprendere il discorso in classe sono importantissime le visioni dell'analisi del discorso e l'analisi conversazionale; approcci che stabiliscono correlazione tra i fenomeni interazionali e il contesto di realizzazione, oltre a considerare gli aspetti paraverbali e non verbali tra gli elementi coinvolti negli scambi comunicativi (Monami, 2021: 17-21). Con tali visioni si iniziarono a studiare le strutture discorsive, osservandosi che l'interazione tra insegnante e studente si sviluppa spesso e volentieri in formato triadico ("tripletta") (Orletti, 2000; Grassi, 2007; Diadori *et al.*, 2015, citate in Monami, 2021: 18), mentre nella conversazione informale tra pari le strutture ricorrenti sono a due elementi, quelli che formano le coppie adiacenti (domanda-risposta, saluto-replica, invito-accettazione o invito-rifiuto). Solitamente, in classe, ed in via generale soprattutto negli scambi sollecitativi, si parla dunque di interscambi a tre mosse, con un movimento di apertura da parte del docente (*Initiation*), seguito da una risposta dello studente (*Response*), a cui segue a sua volta un movimento di *Feedback* da parte del docente, che può accettare, valutare, riparare o commentare la precedente produzione del discente (cfr. Sinclair, Coulthard, 1975). Qui, la presenza di una valutazione positiva chiude generalmente lo scambio, mentre in caso di *feedback* correttivo² la sequenza resta aperta e continua con il docente che cercherà di condurre l'apprendente, attraverso un percorso strategico mirato (Fele, Paoletti, 2003: 75, citati in Monami, 2021: 23), verso le conclusioni desiderate.

Nella classe di lingua straniera, è da considerare inoltre che la lingua non solo è il mezzo ma anche l'oggetto di insegnamento, di cui il docente ne rappresenta il principale modello linguistico. È per questo che l'insegnante tende ad adottare un particolare registro di lingua, formale e sorvegliato, con aggiustamenti nel parlato, in modo più o meno consapevole, per rendere il suo messaggio il più chiaro e trasparente possibile (*teacher talk register*)³. In stretto legame con il contesto (non solo linguistico), tali strategie di verbalizzazione possono identificarsi sia a livello strutturale (pre-modifiche) che a livello interazionale. Le pre-modificazioni dell'*input* riguardano soprattutto la comprensibilità del messaggio (Krashen, 1981), mentre le modifiche della struttura interazionale (*Interaction*

² Il *feedback* correttivo fornito dal docente è un concetto che include diversi tipi di evidenze negative (v. "negative evidence" in Monami, 2021: 45), più o meno esplicite, fornite dal docente durante la mossa di *follow-up*, per far sapere all'apprendente che la sua produzione è in qualche modo deviante (Boulima, 1999: 1, 51).

³ Il linguaggio proposto dall'insegnante, il cosiddetto *teacher talk*, è un parlato che rientra, insieme al *baby talk* (il parlato rivolto dagli adulti ai bambini) e al *foreigner talk* (adottato spontaneamente dai parlanti nativi nei confronti degli stranieri), tra le varietà di lingue modificate per semplificare la comprensione all'interlocutore con competenze linguistiche limitate (Ferguson, 1981: 10, citato in Monami, 2021: 26).

Hypothesis in Long 1981, 1996; citato in Monami, 2021: 27, 150), possono riguardare sia la comprensibilità/acquisizione dell'*input* che il riutilizzo delle forme proposte, attraverso una serie di strategie che consentono di riorientare la classe in tempo reale a seconda di quanto emerge dal discorso e dalle situazioni in classe (Orletti, 2000, citata in Monami, 2021: 26). Si ricorre dunque alla negoziazione dei significati mediante focalizzazioni, ripetizioni, rielaborazioni, cambi di tema, digressioni, ecc.; ma anche tramite la gestione dei turni di parola e tecniche didattiche per cui si attivano dei percorsi in cui l'enunciato viene co-costruito nell'arco di più azioni linguistiche (Diadori *et al.*, 2015: 314, citata in Monami 2021: 27) con l'obiettivo di far giungere il discente alle conclusioni desiderate, aumentare le sue *chances* di comprensione o di produzione di un *output* corretto, trovare accordi, ecc.

Tra i mezzi a disposizione dei docenti vi sono senza dubbio i segnali discorsivi, particelle con funzioni di tipo interazionale (strutturazione del dialogo, aspetti fatici e modalità comportamentali tra gli interlocutori), metatestuale (strutturazione delle informazioni e formulazione linguistica) e cognitivo (funzione logico-argomentativa, modalizzante ed inferenziale) (cfr. Bazzanella, 1995; Martín Zorrquino, Portolés Lázaro, 1999; López Serena, Borreguero Zuloaga, 2010; Sansò, 2020), che nel loro uso in classe denotano spesso una certa tensione tra la distanza comunicativa e l'immediatezza (cfr. Koch, Oesterreicher, 1990[2007]: 25-35). Altri elementi caratteristici del *teacher talk* che riducono le distanze con l'interlocutore sono "mitigatori" come l'uso del "noi collettivo" al posto degli imperativi, o l'uso di diminutivi ed appellativi affettuosi (Cazden, 1988, citata in Monami, 2021: 28). Hanno particolare importanza anche le componenti paralinguistiche (ritmo, introduzione di pause strategiche, tono di voce, velocità di emissione) ed extra-linguistiche (gestualità, cinesica e prossemica, supporti visivi). È inoltre sottolineato da Monami come ulteriori fattori esterni quali la personalità dell'insegnante, il suo carisma, l'empatia, lo stile e l'atteggiamento nei confronti degli studenti, contesti di provenienza ed il bagaglio di esperienze personali/professionali, tra gli altri, siano elementi altrettanto fondamentali per la buona riuscita della lezione (Orletti, 2000: 24; Diadori *et al.*, 2015, citate in Monami, 2021: 26-29).

Nel secondo capitolo si presenta un quadro concettuale relativo all'errore nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere. Qui, specificando come nel *sistema* linguistico italiano sia abbastanza facile "infrangere le regole" della *norma* standard, le quali possono avere confini molto labili per via di differenti fattori, tra cui spiccano variabili diatopiche, diastratiche e diafasiche nella sincronia, ed il mutamento diacronico (cfr. Coseriu, 1952; Dardano, Trifone, 1997: 668; Antonelli, 2007: 39, citati in Monami, 2021: 30). Si sottolinea dunque l'importanza di assumere, nel concreto, una varietà linguistica neutra, con un atteggiamento non troppo severo nei confronti degli errori degli apprendenti, evitando di imporre il modello normativo in modo rigido, cosa che altrimenti rischierebbe di scontrarsi con la lingua al di fuori della classe (Consiglio d'Europa, 2002: 149; Diadori *et al.*, 2018, citati in Monami, 2021: 31). Si evidenzia inoltre la distinzione tra "errori di competenza" e "sbagli", casi questi ultimi che non hanno importanza nel processo di apprendimento poiché dovuti a stati d'animo e fisiologici (Corder, 1967, citato in Monami, 2021: 35).

L'errore, tra l'altro, visto da Corder (1967) come una interessante e significativa testimonianza del modo in cui lo studente formula ipotesi e mette in atto strategie per acquisire la lingua, è un fenomeno inevitabile all'interno della sua "interlingua" (Selinker, 1972), ovvero un "dialetto transitorio" (Corder, 1967) descritto come un "sistema instabile e in continuo cambiamento" caratterizzato da regole che coincidono parzialmente con quelle della L2 o sono riconducibili alla L1 dell'apprendente o ad altre lingue a lui note (citati in Monami, 2021: 35-36). L'interlingua (e gli errori in essa rilevati)

permette dunque di comprendere i vari stadi del percorso verso l'acquisizione linguistica (Monami, 2021: 36), che si raggiunge gradualmente grazie a tentativi di sostituzione, combinazione e rielaborazione. In quest'ottica, l'errore può essere utile agli insegnanti per monitorare lo sviluppo linguistico degli studenti e rendersi conto delle loro difficoltà (Monami, 2021: 34-35), andando quindi a selezionare attività che rispondano ai loro bisogni. A tal proposito, risulta utile tenere inoltre in conto la previsione di possibili aree di interferenza tra la L1 (o altre conosciute) e la L2 (cfr. *strong hypothesis* in Lado, 1957, in Gass, Selinker, 1983: 1; Larsen-Freeman, Long, 1991: 53, citati in Monami, 2021: 33), senza però dimenticare l'esistenza di "strategie di evitamento" (Larsen-Freeman, Long, 1991, citati in Monami, 2021: 36) che alcuni apprendenti utilizzano per aggirare ostacoli linguistici ed evitare quindi di commettere errori, più ulteriori variabili che influiscono nell'apprendimento come le sociali e psicolinguistiche. Grazie agli spazi in classe dedicati alla correzione degli errori, d'altro canto, gli studenti possono rinegoziare le proprie ipotesi sul funzionamento della L2 e acquisire maggiore consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento.

In chiusura del secondo capitolo si presentano infine i criteri di classificazione adottati dalla presente ricerca per rilevare i diversi tipi di errore nel *corpus* analizzato. La tassonomia scelta si basa su quella proposta dalla linguista Serena Ambroso (1993, citata in Monami, 2021: 37-44), che si fonda sulla distinzione tra criteri interni (analisi degli aspetti formali e criteri di uso) ed esterni (*focus* sul percorso interiore compiuto dall'apprendente per comprendere il processo di apprendimento). Essendo lo scopo della ricerca di Monami la descrizione di come interagiscono docente e studente quando si verifica un errore e non lo studio dello sviluppo interlinguistico, sono stati scelti i criteri interni, classificando le forme scorrette in relazione al livello linguistico (fonetico-fonologico, morfologico, sintattico, lessicale, referenziale/pragmatico, misto)⁴. I motivi della scelta di tale classificazione risiedono nella sua comprovata efficacia, nella facilità di applicazione e in una trasparenza che la rende accessibile sia ad un pubblico esperto (ricercatori o docenti) che ai discenti; è inoltre tra le tassonomie maggiormente adottate dagli studi sull'errore a livello nazionale (Cattana, Nesci, 2004: 60, citati in Monami, 2021: 41).

Nel capitolo tre, un inquadramento delle strategie di trattamento dell'errore, sia in ambito di ricerca internazionale che nazionale, permette ampliare la visione rispetto al concetto di *feedback* correttivo. In merito alle correzioni, nell'arco della storia vi sono state visioni critiche e scettiche, che le consideravano come non utili o in alcuni casi dannose (Krashen, 1981; Schwartz, 1993), oltre che situazioni di difficile gestione per i docenti (Truscott, 1996, 1999, 2004, citati in Monami, 2021: 47). Tuttavia, negli ultimi decenni, con le teorie interazioniste, si è giunti al riconoscimento dell'errore come «elemento trattabile grazie a un *feedback* che si verifica all'interno del processo interazionale» (Sheen, 2010: 169, citato in Monami, 2021: 150), confermando dunque l'importanza degli interventi correttivi, la cui efficacia è peraltro certificata da ricerche su basi empiriche, come quelle di Lightbown (1999) e Spada (2004, citate in Monami, 2021: 48). È stato dimostrato che la correzione è una situazione attesa dallo studente (cfr. Sinclair, Coulthard, 1975; Cathcart, Olsen, 1976, citati in Monami, 2021: 45) e solitamente ben accettata⁵ (con qualche cautela in più verso gli adulti), ed è una componente cruciale ai fini dell'apprendimento di una seconda lingua (Monami, 2021: 45), poiché capace di

⁴ I livelli sono stati adattati in funzione dei dati riscontrati nel *corpus*, con l'aggiunta della categoria "errori misti" e la semplificazione della categoria di errori pragmatici come "altri tipi di errore".

⁵ A differenza dei contesti ordinari, dove invece si tendono ad accettare le forme devianti, cooperando e preferendo evitare eterocorrezioni che provocherebbero possibili ostilità, imbarazzi e minacce all'immagine sociale delle parti coinvolte (Schegloff, Jefferson, acks, 1977; Grice, 1978; De Beaugrande, Dressler, 1984, citati in Monami, 2021: 45).

attivare meccanismi che conducono all'acquisizione, evitando la fossilizzazione di forme non corrette. In tutto ciò giocano il loro ruolo anche variabili socio-psico-cognitive come motivazione, stile di apprendimento, età, livelli di ansia, competenze linguistiche, personalità e cultura di appartenenza dei diversi apprendenti, oppure lo stesso stile o approccio dell'insegnante. Nella scelta dei percorsi correttivi, pertanto, un buon insegnante dovrebbe puntare ad interventi mirati a seconda del tipo di errore ed il contesto di realizzazione (obiettivi didattici, tipo di attività, tipo di apprendente, ecc.) (DeKeyser, 1993, citato in Monami, 2021: 48-49).

La mossa di *feedback* del docente, in reazione alle produzioni degli studenti, tra l'altro, può verificarsi attraverso modalità maggiormente esplicite (il docente ferma il discorso ed esegue la correzione fornendo il modello di lingua corretto) o più implicite (Jefferson, 1987: 110; Aljaafreh, Lantolf, 1995, citati in Monami, 2021: 56-57). In quest'ultimo caso, la correzione è vista come un punto di partenza piuttosto che di arrivo (Cattana, Nesci, 2000 e 2004, citati in Monami, 2021: 60-61), ed è così inserita nel tessuto conversazionale, con l'insegnante che attiva percorsi in cui fornisce delle piste utili a far arrivare il discente alla risposta corretta (Monami, 2021: 52), portandolo inoltre alla riflessione e alla comprensione dell'errore. Tra le principali teorie di riferimento che hanno contribuito allo sviluppo degli studi sull'interlingua e sulla *second language acquisition* si ricordano gli apporti di Long (1996), Swain (1995), la *Noticing Hypothesis* di Schmidt (1995), la *Counterbalance Hypothesis* di Lyster e Mori, e lo studio di Lyster e Ranta (1997, citati in Monami 2021: 150) con il modello di riferimento per l'analisi delle varie tipologie di *feedback*.

Le categorie tassonomiche adottate da Monami per l'analisi degli aspetti del processo correttivo sono presentate nel capitolo quattro. In tale processo, il primo aspetto da tenere in considerazione, a fronte di un errore, è il tipo di *feedback*. Il modello di riferimento scelto per analizzare le mosse correttive degli insegnanti è quello di Lyster e Ranta (1997, citati in Monami, 2021: 55), basato a sua volta su un precedente studio condotto da Chaudron (1977, citato in Monami, 2021: 56), ed ampliato dall'autrice del presente volume con qualche modifica indispensabile, anche in relazione ai diversi tipi di reazione (*uptake*) rilevati nei discenti. Riassumendo, i tipi di *feedback* contemplati si possono suddividere in due differenti macrocategorie, ovvero le strategie correttive “da riformulazione” (la “correzione esplicita” e il “*recast*”) e quelle “da sollecitazione”/“*prompt*” (“*feedback* metalinguistico”, “elicitazione”, “ripetizione” e “richiesta di chiarimenti”), più le ulteriori strategie aggiuntive, ovvero la “valutazione negativa” (Boulima, 1999, citata in Monami, 2021: 56), la “comunicazione non verbale” (CNV, in termini di grafia o gesto) (Panova, Lyster 2002: 581, citati in Monami, 2021: 71) ed i “*feedback* multipli”, ossia più tipi di *feedback* in uno stesso turno correttivo (Lyster, Ranta, 1997). I motivi della scelta tassonomica risiedono nella sua rilevanza a livello scientifico internazionale, l'efficacia per l'identificazione del tipo di trattamento dell'errore e la sua versatilità (adattabile a differenti contesti).

Il modello proposto accoglie strategie più risolutive, tramite cui l'insegnante segnala direttamente il problema a seguito dell'errore e fornisce la forma corretta (“*explicit correction*”), oppure riformula l'enunciato dello studente sostituendo le forme non corrette con le corrette (“*recast*”), ed altre più (o meno) implicite (i *prompt*), attraverso cui l'insegnante fornisce indicazioni e segnali utili per spingere lo studente all'autocorrezione (Lyster, Mori, 2006: 271, citati in Monami, 2021: 67). Queste ultime, oltre ad implicare differenze di ordine pragmatico (cortesia), coinvolgono lo studente attivamente nel processo correttivo, offrendogli la possibilità di produrre lingua. Così facendo si innescano meccanismi cognitivi (processazione dei dati linguistici) che favoriscono

⁶ Si tratta di strategie purtroppo ancora troppo poco ricercate, al contrario di ciò che accade col *recast* (v. Monami, 2021: 73).

l'acquisizione degli elementi desiderati (*Output Hypothesis* in Swain, 1985, 1995; cfr. anche Dekeyser, 1998, 2007; De Bot, 1996; Lyster, 2007; Ellis, 2004, citati in Monami, 2021: 67-68, 150). Spesso però, al contrario delle strategie più risolutive, richiedono lunghe sequenze corredate da spiegazioni metalinguistiche che possono rallentare i flussi comunicativi.

Per quanto riguarda l'*uptake*, termine introdotto da Austin per indicare una reazione dell'interlocutore che rivela un atto comunicativo come di successo (Bach, 1994), poi ripreso da diversi studiosi tra cui Allwright (1984) ed Ellis (1994) per riferirsi a ciò che può considerarsi come appreso dagli studenti in classe, è da considerarsi, in contrapposizione al *feedback* del docente, come una reazione dello studente (Lyster, Ranta, 1997: 49) che mostra che la correzione è stata notata (Lightbown, 1998; Lyster, 1998; Mackey, 2006, citati in Monami, 2021: 75). Possibile indice del grado di evoluzione dell'interlingua del discente (Ellis, 1991; Gass, 1997), è pertanto da intendersi come componente del processo correttivo, dal quale è inoltre possibile rintracciare correlazioni col tipo di *feedback* fornito dal docente per verificarne l'effettività. È bene però sottolineare che non tutti i tipi di *uptake* costituiscono prova irrefutabile dell'evoluzione interlinguistica a lungo termine (Long, 2007, citati in Monami, 2021: 75). Esempi ne sono l'effetto "eco" (lo studente ripete la correzione in modo passivo e meccanico) (Mackey, Philp, 1998; Gass, 2003; Long, 2007), e i casi in cui gli studenti non mostrano prove immediate all'avvenuta acquisizione, che potrebbero anche osservarsi in seguito (Mackey, Philp, 1998, citati in Monami, 2021: 66-75). Altri metodi per misurare l'efficacia del *feedback* sono i post-test a distanza di settimane o mesi, oppure il rilevamento dei *priming*, ovvero le prove di riutilizzo semi-creativo in un turno non immediatamente successivo al *feedback* correttivo (McDonough, Mackey, 2006, citati in Monami, 2021: 76). Essendo la metodologia adottata da Monami di tipo sincronico, si è preferito analizzare gli *uptake* come prove di reazione immediata all'evento correttivo.

Per la tassonomia relativa agli *uptake* si è scelto di adottare il modello di Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, citati in Monami, 2021: 76), data la completezza e trasparenza nel descrivere le occorrenze nel *corpus*. Secondo tale modello, l'*uptake* è classificato in tre distinte categorie, a loro volta etichettabili come "*successful uptake*" ("*repair*": l'apprendente accoglie la correzione e rettifica in modo esatto) o "*unsuccessful uptake*" ("*needs repair*": l'apprendente riusa la forma in modo scorretto; "*acknowledge*": segnali ambigui come *sì*, *mhm*, ecc. o cenni che non mostrano prove evidenti dell'avvenuta comprensione del problema linguistico trattato). A queste categorie, date le elevate percentuali di occorrenza, è stata aggiunta anche l'assenza di *uptake*, che solitamente si verifica per mancanza di opportunità di reazione (*no chance*), oppure perché lo stesso studente non è in grado o non ha intenzione di esporsi (Monami, 2021: 78). Ulteriore parametro tenuto in conto è la fonte dell'*uptake* (lo stesso studente, un compagno, oppure l'intera classe).

Nei capitoli cinque e sei si presentano informazioni relative alla metodologia della raccolta dati e le diverse fasi dell'indagine. Una delle prime da realizzare per condurre ricerche di questo tipo riguarda senz'altro la creazione ed organizzazione del *corpus*, con le relative procedure di ordine tecnico (*setting* registrazione, compilazione di questionari per raccogliere dati e caratteristiche generali sulla lezione, studenti e docenti) e di natura legale (firma di liberatorie per la *privacy* da parte degli informanti coinvolti) (Monami, 2021: 84-86). Il *corpus* analizzato da Monami tratta contesti in classi reali⁷. Si conta qui con un

⁷ In tali contesti, la presenza di una telecamera può causare effetti come il "paradosso dell'osservatore" (v. Labov, 1972; Gheno, 2007) e quello "di Hawthorne" (v. Mayo, 1949) che possono influenzare sensibilmente lo sviluppo della classe prima che i partecipanti comincino a sentirsi a loro agio. Ciò nonostante, per lo studio di eventi sociali e cognitivi, si preferiscono le indagini condotte in contesti reali rispetto a quelle

campione composto da 13 classi di italiano L2/LS, riprese in 15 ore di videoregistrazioni in istituzioni pubbliche italiane ed estere. Il quadro generale dei partecipanti viene descritto anche attraverso grafici, tabelle e percentuali che lasciano intuire i profili di apprendenti (numero di studenti per classe, livello linguistico, madrelingua, sesso, fascia di età e tipo di contesto formativo) e docenti (titoli di studio, formazione specifica, il tipo di incarico e gli anni di esperienza nell'ambito della didattica dell'italiano come L2) (Monami, 2021: 86-103).

Per quanto riguarda lo studio e l'elaborazione dei dati, si descrive un processo che ha previsto diverse fasi, tra cui l'osservazione previa dei video per individuare elementi di interesse, la trascrizione delle sequenze di parlato⁸, ripetute visioni e revisioni, lo studio ed elaborazione degli schemi di analisi, e la definizione dell'ampiezza del campione da analizzare in base agli obiettivi. Da qui, la realizzazione di un database *Excel* ha reso possibile il calcolo delle occorrenze e l'incrocio dei dati statistici tra le categorie analizzate. I dati sono stati poi interpretati qualitativamente, in modo tale da spiegare i fenomeni oggetto di studio e comparare i risultati ottenuti con quelli di altre ricerche prese a modello (De Mauro, 2005: 9; Monami, 2021: 104-105). Si ricordano inoltre ulteriori parametri da tenere in conto nell'impostazione di ricerche affini, tra cui la natura delle attività in cui sono coinvolti gli apprendenti. Nell'indagine di Monami ogni differente variabile (video, sequenza, turno, contesto di insegnamento e livello linguistico) è marcata dall'assegnazione di sigle identificative.

Nel capitolo sei, attraverso grafici e tabelle, si mostra una visione completa, rapida ed intuitiva, di ciò che è stato osservato nel *corpus*. Sono di estrema utilità, tra le altre, le frequenze di apparizione di errore a seconda dei macrocontesti di insegnamento (più all'estero-LS che in Italia-L2), la tipologia di errori commessi dagli alunni (i più frequenti sono gli errori morfologici e lessicali), il tasso di presenza/assenza del *feedback* correttivo (presente al 58,7%), la tipologia di *feedback* correttivo (il *recast* è il più utilizzato), la tipologia di *uptake* (errore riparato e, quindi, riuscito al 73,5%) ed il tasso di presenza/assenza di quest'ultimo (presente al 77,9%), anche in comparazione con i principali studi presi a modello di riferimento (cfr. Lyster, Ranta 1997; Ellis, Basturkmen, Loewen, 2001, citati in Monami, 2021: 106-116).

I risultati ottenuti sono poi incrociati, nel capitolo sette, per rispondere alle ipotesi di ricerca. Comunque consapevoli del fatto che la scelta della strategia correttiva non dipenda solo da fattori oggettivi come il tipo di errore, il livello linguistico o l'età degli apprendenti, ma anche dalle convinzioni e dai principi didattici del docente (Monami, 2021: 134), lo studio dei dati mostra una estrema accuratezza nel descrivere i fenomeni osservati, che vengono studiati sotto molteplici punti di vista, fornendo senza dubbio indicazioni e spunti di riflessione in merito alle mosse correttive ed il loro grado di appropriatezza ed efficacia. Anche in questo capitolo sono presenti tabelle e riscontri grafici che permettono una interpretazione molto intuitiva delle variabili analizzate.

I risultati e le percentuali delle occorrenze possono far riflettere. Basta pensare all'elevato tasso di mancato *feedback* immediato (41,2%) a fronte di tutte le tipologie di errore (specialmente a livello morfologico, con valore pari al 39,2%), ove il docente decide, consciamente o inconsciamente, di non intervenire (in caso di errori di tipo fonologico, lessicale e misto si propende invece a non lasciar correre). Certo è, inoltre, che dalla correlazione tra la tipologia di errore e la tipologia di *feedback* correttivo (prima

condotte in laboratorio (*setting* più artificiale) (Seedhouse, 1994, 2004). Si sottolinea però come entrambi gli approcci possano contribuire in modo complementare ed integrato (Mackey, Gass, 2005: 186, citati in Monami, 2021: 80-81).

⁸ Nel capitolo cinque si dà ampio spazio a presupposti teorici, motivi di scelta e descrizione del sistema notazionale adottato (Akinson, Heritage, 1984; Jefferson 2004, citati in Monami, 2021: 101).

ipotesi di ricerca) si rispecchiano le preferenze in merito alle strategie di correzione adottate dai docenti di italiano L2 per adulti coinvolti nello studio. Questi, usano soprattutto tecniche riformulative quali sono il *recast* (25,7%) e la *correzione esplicita* (9%) a fronte di quasi tutti i tipi di errore, mentre invece, nonostante la comprovata efficacia nel processo cognitivo e acquisizionale della L2, usano meno le strategie sollecitative (18% nel totale delle quattro differenti strategie), scegliendole soprattutto in caso di presenza di errori lessicali. È probabile che queste non siano usate con molto entusiasmo dai docenti di italiano L2/LS per via dei lunghi tempi di esecuzione che possono arrivare a comportare. Altre strategie rilevanti, ma non molto usate, sono la comunicazione non verbale quando usata in modo disgiunto dalle altre strategie correttive (3,7%, utilizzata con maggiore frequenza a fronte di errori lessicali e morfologici) e la valutazione negativa (2,4%, impiegata con errori a livello di lessico, fonetica-fonologia, morfologia e sintassi) (Monami, 2021: 117-126).

Ulteriori spunti di riflessione derivano senz'altro dalla correlazione tra il tipo di strategia correttiva e il tipo di *uptake* dello studente (seconda ipotesi di ricerca), presente nel 77,9% dei casi in cui il docente effettua una mossa di *feedback*. Si tratta di un dato che, in qualche modo, conferma l'utilità di quest'ultimo tipo di azione nel proposito di migliorare le produzioni dei discenti (cfr. Pallotti, 1998: 315, citato in Monami, 2021: 127). Visto poi che la maggior parte delle riparazioni (*repair*) si verificano a seguito di errori trattati con il *recast* (nel 48,8% dei casi), si può identificare tale correlazione come indice di proficuità di questa tecnica, mentre si riscontra un buon grado di efficacia anche con la correzione esplicita. L'uso dei *prompt*, invece, si relaziona ad un basso tasso di *uptake*, essendo la tecnica dell'elicitazione l'unica che produce un effetto apprezzabile con 16 occorrenze sulle 128 totali nella categoria dei *repair*. Per quanto riguarda gli “*unsuccessful uptake*”, gli *acknowledge* (solo 17 occorrenze) si verificano soprattutto a seguito di *recast* (35,5%), correzioni esplicite (23,7%) e richieste di chiarimenti (17,6%), mentre i *needs repair* (segnale che il discente ha bisogno di un ulteriore intervento correttivo) occorrono soprattutto dopo *feedback* metalinguistico (31,5%), valutazione negativa, ripetizione e *recast* (tutte al 13,7%). Anche l'assenza dell'*uptake* è un dato certamente da interpretare (49 su un totale di 222, pari al 22,1% delle occorrenze); potrebbe attribuirsi a motivi extra didattici, oppure essere un segnale che indica la mancata consapevolezza dell'apprendente a fronte di ciò che l'insegnante propone (specie in classi di livello linguistico meno avanzato) (Monami, 2021: 127-132). Nel caso del *recast*, ad esempio, la comprensione dell'effettiva natura di tale mossa dipende da presupposti cognitivo-motivazionali come l'età degli informanti (adulti nel caso descritto da Monami) ed il loro livello linguistico⁹ (Panova, Lyster, 2002: 589, citati in Monami, 2021: 132).

La distribuzione delle diverse tipologie di *feedback* correttivo nei cinque livelli di competenza analizzati¹⁰ conferma la presenza del *recast* come strategia preferita¹¹ in quasi tutte le fasi di sviluppo interlinguistico (tranne nel livello A1), essendo questa una tecnica che corregge senza interrompere il *focus* del discorso e senza provocare inibizioni né ulteriori sviluppi con spiegazioni metalinguistiche (Long, 2007, citato in Monami, 2021:

⁹ Maggiore consapevolezza linguistica corrisponde a maggiore probabilità di comprensione dell'evidenza negativa implicata dal *feedback*.

¹⁰ La terza ipotesi di ricerca si riferisce alla correlazione tra la tipologia di *feedback* correttivo e il livello di competenza linguistica degli apprendenti.

¹¹ Nel proposito di rintracciare linee guida rispetto a quale strategia correttiva adottare a seconda del livello linguistico, è comunque doveroso sottolineare che la scelta della strategia correttiva, oltre che da fattori più oggettivi come il livello linguistico, dipende anche dalla personalità e cultura di appartenenza degli studenti, il tipo di attività ed i tempi a disposizione per la gestione delle situazioni in classe, col docente che cercherà di ricalibrare il suo intervento a seconda delle esigenze contingenti della classe e le proprie convinzioni didattiche e il suo stile personale (Monami, 2021: 153).

153). La correzione esplicita è anch'essa una strategia molto usata; soprattutto nel livello più basso (A1, 24,4%), ma anche per trattare gli errori di alunni con maggiori competenze, superando quasi sempre, in termini numerici di occorrenza, le strategie sollecitative, che invece mostrano discreti tassi di utilizzo solo con il *feedback* metalinguistico nei livelli A1 (13,4%), A2 (9,9%) e B2 (16%). Tra gli altri *prompt* si distinguono gli usi della ripetizione nel B2 (20%) e dell'elicitazione nell'A2 (9,9%), B2 (8%) e B1 (4,3%). Il *prompt* meno usato è la richiesta di chiarimenti con solo 9 occorrenze totali su 378 errori. Le strategie meno usate in assoluto però sono le forme di comunicazione non verbale (nonostante si considerino un valido aiuto per la correzione degli errori) e la valutazione negativa. È significativo anche l'alto tasso di non-azione ad ogni livello tranne che nel B2 (8%), mentre nei livelli A2 e C1 è pari a circa il 35% e nel B1 arriva fino al 60,6%.

Per concludere, dopo aver presentato nell'ottavo capitolo tre casi esemplificativi relativi allo studio dei processi correttivi, dove è possibile osservare lo sviluppo di sequenze didattiche in cui appare l'impiego concreto di alcune strategie di trattamento dell'errore proposte dal docente e le conseguenti reazioni degli apprendenti, nelle ultime pagine del volume si sottolinea come il processo correttivo sia un evento che coinvolge aspetti che vanno ben oltre il momento didattico in cui avviene (aspetti culturali, *setting* didattico, componenti individuali di docenti e studenti, ecc.). Si richiama in causa qui la consistenza degli studi di riferimento in merito al *feedback* correttivo nell'ambito delle teorie sull'apprendimento delle seconde lingue, che si chiedono inoltre quali atteggiamenti sia conveniente adottare¹² quando occorrono errori nelle produzioni degli alunni ed i possibili effetti di tali atteggiamenti sull'apprendente (ed il suo *output*). Infatti, sebbene le strategie di intervento dei docenti si realizzino in modo spesso inconsapevole e spontaneo (Grassi, 2018, citata in Monami, 2021: 63), sarebbe certo produttore essere coscienti delle possibili scelte a disposizione per poter calibrare gli interventi correttivi su situazioni didattiche concrete, bisogni ed obiettivi degli studenti (Monami, 2021: 63).

A tal proposito, i risultati qualitativi e quantitativi della ricerca di Monami racchiudono una importante valenza formativa per i docenti di italiano L2, con interessantissimi risvolti che si possono delineare come linee guida da prendere in considerazione per valutare alcune implicazioni che si verificano all'interno del processo correttivo, a seguito dell'errore prodotto dall'apprendente.

La stessa autrice, oltretutto, vanta venti anni di esperienza (in Italia e all'estero) nell'ambito della ricerca linguistica applicata alla didattica dell'italiano come lingua straniera e alla formazione di docenti di italiano per stranieri.

Alessandro Ferro

Università per Stranieri di Siena e Universidad de Sevilla.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (1995), "I Segnali Discorsivi", in Renzi L., Salvi G. Cardinaletti A. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Boulima J. (1999), *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, J. Benjamins, Amsterdam.

¹² "cosa", "quando", "come" correggere e "chi" dovrebbe intervenire (cfr. Hendrickson, 1978, citato in Monami, 2021: 150).

- Coseriu E. (1952[1967]), “Esbozo de una teoría coherente del hablar y de su formalización” e “Importancia e utilidad de la distinción tripartida” de “Sistema, norma y habla”, in *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* (Montevideo), 10, pp. 113-177 [Riprodotta in *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, Madrid, 1967, 2.^a ed. (Biblioteca Románica Hispánica, II. Estudios y ensayos), pp. 11-113].
- Koch P., Oesterreicher W. (1990[2007]), “Oralidad y escrituralidad a la luz de la teoría del lenguaje”, capitolo 2 di *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Gredos, Madrid (versione spagnola di A. López Serena), pp. 20-42.
- López Serena A., Borreguero Zuloaga M. (2010), “Los Marcadores del Discurso y la Variación Lengua Hablada Vs. Lengua Escrita”, in Loureda Lamas Ó., Acín Villa E., *Los Estudios Sobre Marcadores del Discurso en Espanol, Hoy*. Ed. 1, Arco Libros, pp. 415-495:
https://www.academia.edu/1434292/Los_marcadores_del_discurso_y_la_variacion_de_la_lengua_hablada_vs_lengua_escrita.
- Martín Zorraquino M.A., Portolés Lázaro J. (1999), “Los Marcadores Del Discurso”, in Bosque I., Demonte V. (eds.), *Gramática Descriptiva de La Lengua Española*, I, EspasaCalpe, Madrid, pp. 4051-4213.
- Monami E. (2021), *Correggere l'errore nella classe di italiano*, Edilingua, Roma.
- Sansò A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.
- Sinclair J. McH., Coulthard R. M. (1975), *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Oxford.