

IL FEEDBACK CORRETTIVO TRA PARI NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN RETE: OSSERVAZIONI A PARTIRE DA UN CORPUS DI INTERAZIONI ASINCRONE

*Elena Nuzzo*¹

1. IL FEEDBACK CORRETTIVO NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE SECONDE

Come ricordano due degli studiosi che si sono maggiormente occupati dell'argomento (Lyster & Saito, 2010: 295), la ricerca sul feedback correttivo (FC d'ora in poi) nell'apprendimento e insegnamento delle lingue seconde è cresciuta moltissimo negli ultimi 20 anni. La ragione di tanto successo è da ricercarsi, secondo Ellis (2010), in alcune caratteristiche essenziali di questo oggetto di studio: da un lato il FC è interessante sia dal punto di vista teorico per la ricerca sull'acquisizione della L2 sia dal punto di vista pratico per l'attività didattica; dall'altro è un fenomeno piuttosto agevole da indagare, poiché è relativamente facile sia identificare gli episodi di correzione sia manipolare le mosse correttive dell'insegnante a scopo sperimentale. Il FC costituisce dunque un tema esemplare per la ricerca nella linguistica applicata (Ellis, 2010: 336).

Il risultato di questo successo è che oggi abbiamo a disposizione una vasta mole di ricerche sul FC, raggruppabili in due filoni principali: da una parte troviamo lavori prevalentemente descrittivi, finalizzati a classificare le strategie utilizzate per fornire il FC, dall'altra studi sperimentali che investigano gli effetti dei diversi tipi di FC sullo sviluppo della L2 (per una recente rassegna, si vedano Sheen, 2010 e la meta-analisi di Lyster & Saito, 2010; uno dei pochi lavori sull'italiano L2 in quest'ambito è Grassi & Mangiarini, 2010).

Presentiamo ora una rapidissima panoramica sul primo dei due filoni di ricerca appena delineati, ossia quello tassonomico. Infatti, il presente contributo ha tra i suoi obiettivi proprio l'osservazione delle modalità di correzione dell'errore, anche se in un contesto nuovo e diverso da quello tradizionale della classe di lingua: l'apprendimento a distanza mediato dal computer. Non rientra invece tra le nostre finalità la valutazione degli effetti del FC.

1.1. I tipi di FC

I tentativi di identificare e classificare i diversi tipi di FC utilizzati nella classe di lingua sono numerosi. A titolo puramente esemplificativo riportiamo qui una delle più

¹ *Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Roma Tre.*

note e ampie tassonomie, ossia quella proposta da Lyster & Ranta (1997), che individuano sette strategie per fornire feedback nell'interazione faccia a faccia tra insegnante e studenti.

- Correzione esplicita (*Explicit correction*): l'insegnante fornisce la forma corretta, indicando esplicitamente che ciò che lo studente ha detto è sbagliato.
- Riformulazione (*Recast*): l'insegnante ripete l'espressione dell'apprendente eliminando l'errore.
- Richiesta di chiarimento (*Clarification request*): segnala all'apprendente che l'enunciato prodotto non è stato capito dall'insegnante o che contiene qualche errore e va riformulato.
- Correzione metalinguistica (*Metalinguistic feedback*): contiene commenti, informazioni o domande connessi all'errore prodotto dall'apprendente, senza fornire la versione corretta.
- Elicitazione (*Elicitation*): l'insegnante chiede esplicitamente allo studente di autocorreggere l'enunciato prodotto.
- Ripetizione (*Repetition*): l'insegnante ripete l'enunciato o la parte di enunciato contenente l'errore, spesso sottolineando con l'intonazione l'elemento problematico.
- Correzione multipla (*Multiple feedback*): consiste nell'uso di due o più delle precedenti strategie all'interno della stessa mossa.

Ellis (2010) osserva come i modi di classificare i tipi di FC possano essere ricondotti a due principali orientamenti: il primo si fonda sull'opposizione tra strategie che forniscono input e strategie che stimolano output, il secondo oppone invece un FC di tipo esplicito a uno di tipo implicito. La preferenza per l'uno o per l'altro sistema tassonomico dipende essenzialmente dal modo di intendere l'acquisizione della seconda lingua: la prima opposizione, per esempio, risulta più interessante da indagare per chi attribuisce un ruolo centrale all'output nello sviluppo dell'interlingua (Swain, 1995), mentre la seconda appare più pertinente per coloro che pongono al centro dell'acquisizione linguistica la possibilità di notare determinate forme nell'input (Schmidt, 2001). Ellis (2010: 338) fa peraltro notare come le due distinzioni siano in parte sovrapponibili: per esempio, è possibile individuare strategie correttive implicite che forniscono input, come le riformulazioni, o che stimolano la produzione di output (le richieste di chiarimento), così come strategie esplicite che forniscono input (la correzione esplicita) e che stimolano l'output (l'elicitazione).

Il dibattito su quale sia il sistema di classificazione più valido dal punto di vista teorico è tuttora aperto (oltre al già più volte citato Ellis, 2010, si veda anche la discussione in Grassi, 2010, che critica le tassonomie esistenti e ne propone una alternativa). Tra l'altro, alcuni lavori di meta-analisi che hanno preso in considerazione numerosi studi sull'efficacia del FC (per esempio, Russell & Spada, 2006; Mackey & Goo, 2007; Lyster & Saito, 2010) mettono in luce quanto sia difficile giungere a risultati soddisfacenti circa gli effetti dei diversi tipi di FC a causa della scarsa omogeneità nell'operazionalizzazione di costrutti apparentemente simili, tra cui appunto le categorie di feedback. Insomma, la tipologia delle mosse di FC risulta ancora tra i temi in agenda

nella ricerca sul ruolo della correzione nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue seconde (Ellis, 2010: 345), soprattutto in settori relativamente poco indagati come quello della correzione nei nuovi contesti di interazione rappresentati dalla comunicazione mediata dal computer.

1.2. FC orale e FC scritto

Gli studi sul FC cui abbiamo fatto riferimento finora riguardano essenzialmente il FC orale, che rappresenta l'obiettivo per eccellenza della ricerca sulla correzione nell'ambito della ISLA (*Instructed Second Language Acquisition*, ovvero il settore della linguistica applicata che si interessa dell'apprendimento guidato di lingue seconde). Storicamente, infatti, il FC scritto è stato studiato soprattutto da chi si occupa specificamente di scrittura in L2, con lo scopo di misurare se gli interventi correttivi aiutino gli apprendenti a migliorare le loro produzioni scritte. Insomma, mentre i ricercatori di ISLA hanno studiato come il FC orale influisce su vari aspetti dell'apprendimento linguistico, gli esperti di scrittura in L2 si sono occupati soprattutto di verificare se fornire FC su una produzione scritta porti lo studente a rendere più efficace quella stessa produzione (Ferris, 2010). Tuttavia negli ultimi anni la ricerca sul FC scritto è cambiata e ha per così dire seguito le orme degli studi sul FC orale: anche la correzione nello scritto viene ora analizzata nei suoi effetti sullo sviluppo della L2, per esempio mediante l'osservazione di come interventi di FC in una produzione scritta influiscano sull'accuratezza con cui gli apprendenti usano specifiche strutture grammaticali in un nuovo testo (Bitchener, 2008; Sheen, 2007).

Nell'ambito della ricerca sul FC scritto viene spesso utilizzata una distinzione tra FC *diretto* e *indiretto*. Il primo consiste nel fornire correzioni esplicite, mentre il secondo prevede la sola segnalazione degli errori, che vengono lasciati all'autocorrezione da parte dello studente (Ferris, 2010: 189). Come emergerà dall'analisi del corpus (§ 2.2.), il campione di correzioni preso in esame nel presente contributo non si presta a questa classificazione, dal momento che gli interventi correttivi tendono a essere risolutivi e a non lasciare spazio all'autocorrezione. Pare quindi più adatta all'analisi dei nostri dati la tassonomia proposta da Sheen (2010: 213), che distingue tra FC *Diretto* e FC *Metalinguistico*: nel primo (a) l'insegnante segnala l'errore sul testo e (b) propone la forma corretta cancellando quella errata e/o aggiungendo un elemento; nel secondo fornisce anche la spiegazione metalinguistica per giustificare la correzione.

1.3. Interazioni online e apprendimento della L2

Accanto ai programmi di apprendimento linguistico assistito dal computer (*Computer Assisted Language Learning*, CALL), in cui gli utenti interagiscono direttamente ed esclusivamente con la macchina, sono ormai diffusi diversi sistemi che sfruttano la comunicazione mediata dal computer per l'insegnamento delle lingue: la tecnologia del web 2.0 offre un'ampia gamma di ambienti didattici virtuali che consentono l'interazione a distanza tra insegnanti e studenti o tra (gruppi di) apprendenti che imparano l'uno la lingua dell'altro. In questi contesti le interazioni possono essere sincrone, tramite *chat* o videoconferenza, o asincrone, nel caso per esempio di messaggi

di posta elettronica o di *post* all'interno di forum.

Il ruolo della comunicazione mediata dal computer nell'apprendimento delle lingue ha presto suscitato l'interesse degli studiosi che si occupano di acquisizione linguistica. Abbondano infatti le ricerche che analizzano sotto vari punti di vista corpora di interazioni online nelle quali sono coinvolti apprendenti di diverse L2. Tra queste non manca l'italiano, seppure rappresentato in misura nettamente inferiore rispetto ad altre lingue, come l'inglese o il francese. Ricordiamo per esempio lo studio di Leone (2009) e quello di Ghezzi (2010): il primo analizza alcuni estratti di dialogo in *chat* e in videoconferenza tra una parlante anglofona e una italoфона, mettendo in luce alcuni tratti specifici degli scambi di Teletandem; il secondo, invece, prende in considerazione il rapporto tra tipo di task e tipo di negoziazione in un corpus di interazioni sincrone tra studenti di italiano L2.

Come già anticipato, in questo contributo intendiamo focalizzarci in particolare sul trattamento dell'errore nella comunicazione asincrona online; pertanto, tra i numerosi lavori dedicati al rapporto tra comunicazione mediata dal computer e sviluppo della seconda lingua, prendiamo come punto di riferimento lo studio di Zourou (2010) che analizza e classifica i diversi tipi di FC utilizzati da futuri insegnanti di francese nei confronti di apprendenti iniziali all'interno di interazioni asincrone raccolte in appositi forum di discussione. L'autrice riprende la classificazione delle mosse di feedback proposta da Lyster & Ranta (1997) e la amplia a partire dal suo corpus di interazioni, mettendo in luce le peculiarità delle strategie di FC legate al mezzo di comunicazione utilizzato.

2. LO STUDIO

Sulla scorta di quanto proposto da Zourou (2010), presentiamo qui uno studio di carattere esplorativo che prende in esame un piccolo corpus di interventi di FC all'interno di interazioni asincrone tra parlanti nativi dell'italiano e apprendenti di vari livelli di competenza e diverse L1. Mentre però nel lavoro di Zourou (2010) le interazioni prese in esame sono di tipo asimmetrico, dato che chi fornisce il FC ha uno status diverso da chi lo riceve, nel nostro caso vengono esaminate interazioni tra pari (cfr. § 2.1. sulla composizione del corpus).

Attraverso un'analisi di tipo qualitativo s'intende osservare e discutere come i parlanti nativi, nel momento in cui assumono il ruolo di "insegnanti", trattano gli errori contenuti nelle produzioni degli apprendenti. Si cercherà in particolare di rispondere alle seguenti domande:

1. Quali strategie di correzione scelgono di adottare?
2. Quali tipi di errori, o quali elementi linguistici, richiamano maggiormente la loro attenzione?

Mentre lo studio di Zourou (2010) utilizza la tassonomia di Lyster & Ranta (1997), per questo lavoro si è scelto di fare riferimento alla classificazione di Sheen (2010), pensata per il FC scritto. Sebbene la comunicazione mediata dal computer possa essere considerata una sorta di via di mezzo tra scritto e parlato, ci sembra che le interazioni che costituiscono il nostro campione di dati si avvicinino maggiormente a scambi scritti.

Se riprendiamo gli indicatori utilizzati da Sheen (2010: 210) per sintetizzare le differenze tra FC orale e FC scritto (Tabella 1), notiamo che gli interventi correttivi nel contesto delle interazioni asincrone online condividono alcune caratteristiche con il FC orale e altre con il FC scritto. Tuttavia, i tratti condivisi con il FC scritto sono a parere di chi scrive quelli che influenzano maggiormente la scelta delle strategie correttive.

Tabella 1. *Differenze tra FC orale, scritto e online*

FC ORALE	FC SCRITTO	FC IN INTERAZIONI ASINCRONE ONLINE
L'intento correttivo può essere più o meno chiaro.	L'intento correttivo è generalmente chiaro.	L'intento correttivo è generalmente chiaro.
È immediato.	È differito.	È differito.
Gli studenti sono destinatari ma anche ascoltatori del feedback.	Gli studenti sono solo destinatari del feedback.	Gli studenti sono destinatari e (possibili) lettori del feedback.
Gli studenti sono esposti a feedback pubblico che non riguarda solo i loro errori.	Ogni studente è esposto solo al feedback che riguarda i propri errori.	Gli studenti possono accedere a feedback pubblico che non riguarda solo i loro errori.

Come già accennato (§ 1.2.), Sheen (2010) suddivide gli interventi correttivi nello scritto in due categorie: FC *Esplicito* e FC *Metalinguistico*. Le due categorie vengono così operazionalizzate: il FC *Esplicito* «includes (a) indicating the location of an error on the student's written text and (b) providing the correct form by deleting and replacing the error or by adding a linguistic element»; il FC *Metalinguistico* fornisce «metalinguistic explanation to justify the correct form when an error is made». Nel presente studio il concetto di «metalinguistic explanation» è stato inteso in senso ampio, con l'inclusione di qualsiasi tentativo di spiegazione associato alla correzione. Poiché infatti il FC non viene fornito da insegnanti, riteniamo di non poterci aspettare un ricorso sistematico alla terminologia metalinguistica.

2.1. *Il corpus*

Le interazioni asincrone che formano il corpus per il presente lavoro provengono dal sito www.livemocha.com. Si tratta di un portale dedicato all'apprendimento delle lingue nel quale si incontrano virtualmente i membri di una vasta comunità costituita da apprendenti di varie L2. I gestori del sito mettono gratuitamente a disposizione un certo numero di materiali didattici per ciascuna delle 38 lingue rappresentate (altri sono invece consultabili solo a pagamento), tra cui alcuni compiti di produzione scritta e orale. Gli utenti sono invitati a fungere da tutori nella loro lingua madre, o in una lingua nella quale siano esperti, correggendo le produzioni di altri utenti. Ogni membro della

comunità virtuale può quindi essere contemporaneamente apprendente di una o più lingue e tutore nei confronti di altri apprendenti. Tutti gli utenti iscritti possono accedere alle produzioni caricate sul sito e commentarle o reagire ai commenti già presenti aggiungendo un *post* alla discussione.

Per il presente lavoro sono state selezionate 30 produzioni scritte con i relativi commenti, per un totale di 100 interventi correttivi. Gli autori delle produzioni selezionate hanno livelli di competenza (autodichiarati) diversi e anche le attività variano per grado di difficoltà. Si è deciso di limitare l'indagine alle produzioni scritte perché le attività orali proposte gratuitamente nel sito sono nella maggior parte dei casi costituite da esercizi di lettura ad alta voce di testi già pronti. Gli interventi correttivi sono dunque quasi esclusivamente rivolti a problemi di pronuncia e pertanto risultano poco interessanti per la nostra discussione sugli obiettivi del FC fornito dai parlanti nativi.

2.2. *Come correggono i parlanti nativi? I tipi di FC individuati nel corpus*

La strategia più utilizzata nel corpus è il FC *Esplicito*, ossia la riscrittura corretta del testo di partenza, che compare in più di tre quarti degli interventi correttivi analizzati. All'interno di questa categoria di FC si possono distinguere due sotto-categorie, in base alla presenza o all'assenza di indicazioni grafiche che segnalino gli elementi modificati dal tutore. In (2) troviamo un esempio di FC *Esplicito semplice*, cioè senza indicazioni grafiche, a partire dalla produzione riportata in (1).

- (1) Una donna lavaora se un'infermiera. Un uomo lavoro se un medico. Io studio lingua di cinese e italiano. Tu sei un conducente di autobus. Lui non è un insegnante. Lui è uno scienziato. Io non conosco un meccanico, ma conosco un medico. Il mio zio sono un poliziotto. Lui non è un postino. Un uomo è un dirigente sul museo. Il medico ha una segretaria che lui aiuta con il lavoro. Il postino viene con inviare alla gente.²
- (2) Una donna è infermiera. Un uomo è medico. Io studio le lingue cinese e italiano. Il mio zio è un poliziotto. Un uomo è guardiano al museo. Il medico ha una segretaria che l'aiuta (l'assiste) nel lavoro. Il postino consegna le lettere inviate dalla gente.

In (3) riportiamo invece un esempio di FC *Esplicito con indicazione grafica*, relativo allo stesso testo di partenza.

- (3) Una donna lavora ~~se un~~² come infermiera. Un uomo lavora ~~se un~~ come medico. Io studio ~~le~~ lingue ~~di~~ cinese e italiana. Tu sei un conducente di autobus. Lui non è un insegnante. Lui è uno scienziato. Io non conosco un meccanico, ma conosco un medico. ~~Il~~ mio zio ~~sono~~ è un poliziotto. Lui non è un postino. Un uomo è un dirigente ~~sul~~ ~~del~~ museo. Il medico ha una segretaria che ~~lui~~ ~~lo~~ aiuta ~~con~~ ~~il~~ nel lavoro. Il postino ~~viene con inviare~~ **porta la posta** alla gente.

² Le produzioni degli apprendenti e gli interventi correttivi sono riportati esattamente come compaiono nell'originale sul sito (fatta eccezione per la giustezza della riga, per il tipo e il corpo dei caratteri, che vengono qui modificati per esigenze redazionali). Di alcuni commenti è stata riportata soltanto la parte che si riteneva interessante per la discussione. In genere sono state tralasciate le componenti valutative degli interventi correttivi che, peraltro, sono quasi esclusivamente rappresentate da rinforzi positivi e frasi di incoraggiamento.

In questo caso vengono segnalate graficamente sia le porzioni di testo eliminate sia quelle aggiunte per correggere gli errori. In (4), invece, il tutore si limita a evidenziare con il grassetto le parole su cui è intervenuto, senza riportare la versione originaria (che peraltro risulta visibile poco sopra nella pagina del sito dedicata a questa “conversazione”).

- (4) La settimana prossima ho molto da fare. Lunedì devo andare **al** ristorante. Martedì **devo** andare a trovare mia madre. Domenica devo andare alla pizzeria a mangiare la pizza con con Toni.

Il FC *Esplicito con indicazione grafica* è in assoluto la strategia più frequente nel corpus. Per rendere evidenti le correzioni i tutori sfruttano tutti gli strumenti di formattazione che il sito mette a disposizione: variazioni nel formato del carattere, colori ed evidenziate.

In alcuni casi il FC Esplicito comporta la riscrittura dell'intero testo, come in (3), ma spesso i tutori si limitano a riformulare le frasi che contengono errori, come in (2), o addirittura solo le parole e le espressioni da correggere, come nel feedback (6) alla produzione in (5).

- (5) Ciao Max!
Stasera voglio andare al cinema alle 7:00 p.m , dopo potremmo andare al bar per festeggiare il compleanno di Michael alle 8:30 p.m.
Ci vediamo in piazza alle 6:50p.m . Non é troppo lontano da qui!
A stasera!
- (6)alle 19.00
il compleanno di Michela/e alle ore 20.30 .
Cialle 18.50
Non è ~~troppo~~ lontano da qui !

Circa un quarto degli interventi correttivi analizzati è realizzato mediante la strategia del FC *Metalinguistico*, con la quale i tutori segnalano esplicitamente la presenza di errori e propongono delle correzioni arricchite da spiegazioni che giustificano l'intervento correttivo. Vediamo due esempi in (8) e in (9), entrambi riferiti alla produzione in (7).

- (7) L'anno prossimo voglio andare in Italia, ed è per questo che studio l'italiano. Vorrei andare in un posto dove si parla italiano dappertutto: sull'autobus, per strada, in banca ecc. Ci sono moltissime cose da fare, e solo avrò 2 mesi... quindi ho fatto una piccola lista con i posti che voglio vedere. Prima di tutto, vado alla città eterna! Voglio vedere le strade di Roma, il Colosseo e il fiume Tevere. Se trovo tempo, vado a vedere anche la Fontana di Trevi. L'ultimo giorno a Roma sarà dedicato a una partita di calcio: siccome tifo per il Milan, mi piacerebbe vederlo giocare contro la Lazio. Vorrei vedere le piazze di Firenze - un amico mio, David, mi ha fatto vedere delle foto della sua città, erano bellissime! Poi, sarebbe bello se potessi andare a Venezia, ho sempre visto delle foto incredibili... Su internet ho visto delle foto della Grotta Azzurra a Capri e mi sono piaciute un sacco. Mi piacerebbe anche vedere Pisa e Napoli (devo mangiare la pizza e anche il gelato!) Finalmente, voglio andare in Sicilia.
- (8) - ed avrò solo due mesi (“solo” si mette, in genere, dopo il verbo)
- va NELLA città eterna (di solito si usa “a” ma in questo caso, storicamente, viene usato “nella”. Vado “a” Roma invece è corretto.

- FINALMENTE è sbagliato, dovresti usare IN FINE perché il senso di “finalmente” è diverso da quello dell'inglese “finally”. Il suo significato è simile all'inglese “at last”, cioè dopo una lunga attesa in cui ci si annoia.

- (9) “e solo avrò 2 mesi” meglio: avrò solo 2 mesi
“se trovo tempo” meglio: se trovo il tempo
“finalmente” meglio: infine (finally) perchè “finalmente” (at last)
infine = finalmente (in portoghese)
finalmente = por fim

Soltanto in un caso, che riportiamo in (10), il tutore commenta senza fornire né indicazioni precise sul luogo dell'errore né possibili alternative, ma anzi sollecitando l'autocorrezione da parte dell'apprendente (una strategia che ricorda la *Elicitazione* della tassonomia del feedback orale proposta da Lyster & Ranta, 1997).

- (10) La grammatica è quasi buona. Controlla gli aggettivi femminili e maschili!

Talvolta, all'interno dello stesso intervento di FC, i tutori forniscono spiegazioni piuttosto dettagliate per alcune proposte di sostituzione e liquidano più sbrigativamente altri errori. In (9), per esempio, le prime due correzioni non vengono motivate: il tutore si limita a scrivere che è *meglio* usare un'espressione diversa, mentre la sostituzione di *finalmente* con *infine* viene discussa e spiegata anche con il ricorso all'inglese e alla L1 dell'apprendente. Analogamente, alle giustificazioni per l'uso di *programma* al posto di *programmazione* e di *studentessa universitaria* al posto di *studentessa all'università* – rispettivamente in (11) e in (12) – non corrispondono spiegazioni altrettanto dettagliate a proposito dell'espressione *andare al mare* o della posizione del focalizzatore *anche* all'interno della frase.

- (11) Questa è la mia programmazione per la settimana prossima: (meglio dire: questo è il mio programma per la settimana prossima; ‘programmazione’ si riferisce di solito alla TV, ad esempio: “la programmazione settimanale del National Geographic Channel”)

Lunedì vado al negozio con mia sorella.

Martedì devo andare a trovare mia zia e mercoledì torno a casa.

Giovedì devo andare al parco a passeggiare.

Nel fine settimana devo noleggiare una macchina per fare un viaggio al mare <- non è errato grammaticalmente, ma non suona tanto bene; è meglio dire “andare al mare”.

- (12) Non si dice “Sono una studentessa all'università” ma si dice “Sono una studentessa universitaria”... perchè la preposizione articolata “alla” si usa per indicare stato in luogo o mota a luogo. Oppure avresti potuto dire: “Sono una studentessa, vado all'università”.
No “anche parlo altre lingue” ma “parlo ANCHE altre lingue”.

Alcuni tutori per fornire il FC *Metalinguistico* usano la L1 dell'apprendente, come abbiamo visto in (9), o l'inglese, come in (13) e in (14).

- (13) Very good. Just one mistake. When you say “Mi piace lavorare in uliveto di miei nonni”, the proper preposition is “nello”(in this case with the apostrophe); also you

should say “dei miei nonni” instead of “di miei nonni”. The correct sentence is “Mi piace lavorare nell’uliveto dei miei nonni”. The rest of the text is perfect!

- (14) Lista della ~~spessa~~ **spesa**
Cinque wafer
~~Due caffè~~ **due confezioni di caffè**
~~Tre burro~~ **due confezioni di burro**
Un pomodoro When things are “not countable” you have to use some expressions like confezione, pacchetto (pacage), tazza (cup) etc.

FC *Metalinguistico* e FC *Esplicito* sono talvolta alternati nello stesso intervento correttivo. È quanto accade per esempio in (15), dove il tutore evidenzia con l’uso del maiuscolo alcune parole che ha sostituito e poi segnala tra parentesi altri errori con le possibili alternative (*non puoi cominciare con e/ed quindi sostituisci così ecc.*, *non ha senso “come io” forse volevi dire ecc.*).

- (15) Mi PIACEREBBE conoscere posti interessanti. Prima di tutto, DEVO avere voglia di viaggiare, e logicamente, un po’ di soldi.
Per me, non è molto importante il posto. Ciò che mi sembra più importante, è sentire qualcosa nell’anima. Per me, non è facile. Ed (non puoi cominciare una frase con e/ed quindi sostituisci così: “Per me non è facile e...”) ogni volta che sento un bel sentimento, faccio tutto quello che posso per distruggerlo. Forse voi penserete che io sono un matto. Ma non è così. ALMENO, io penso CHE non tutti FUNZIONIAMO NELLA stessa maniera.
Mi PIACEREBBE trovare un posto in cui mi senta bene. Come se trovassi una donna meravigliosa. Qualcosa che ti faccia tanto bene ALL’anima, che tutti i posti sembrassero (essere - non è necessario!) il paradiso.
Ma, prima di tutto, DEVO trovarmi a me (o TROVARMi o TROVARE ME). Poco tempo fa, ho trovato un paradiso. Ma come io (non ha senso “come io” forse volevi dire “perchè/poichè/dal momento che”) non ero pronto per goderlo, ho capito che era un paradiso quando spari.

Analoga l’alternanza di strategie in (16), dove sembra che sia stato scelto il FC *Esplicito* per gli errori ortografici e quello *Metalinguistico* per altri tipi di errori: probabilmente il tutore ha ritenuto che per questi ultimi la sola sostituzione con la forma corretta, senza una spiegazione, sarebbe stata troppo difficile da capire per l’apprendente.

- (16) Sono in questo hotel vicino ~~da-la~~ **alla** città non é un hotel grnade é piccolo e tranquillo. qui la vita è molto bella, ~~la~~ l’aria é ~~pullita~~ **pulita**.
Ieri sera io ho ~~eaminato~~ **camminato** per ~~la~~ **le** strade di puebo e la gente ~~erano~~ **era** (*gente is singlar*) molto gentile.
lálbergo non era molto pulito il letto era confortevole, ma C’~~e~~ **era** molto rumore e non ~~riesgo~~ **riuscivo a** (*if you start with the past, you must use the past in all the sentence*) dormire.
La prima colazione é compresa.

Come prevedibile in un corpus di interazioni asincrone, le strategie di FC che richiedono una reazione dell’interlocutore sono praticamente assenti. Le uniche eccezioni sono rappresentate dal caso riportato in (10) e da alcune richieste di chiarimento stimulate da espressioni poco comprensibili, come per esempio quelle in (17) e in (18).

- (17) Sono bombdiere, (what do you mean??)
- (18) And then, if you say “tropo centrale” it seems a defect. (too central)
Did you mean : molto centrale ?? (very central)

2.3. *Che cosa correggono i parlanti nativi? Gli obiettivi degli interventi di FC*

Dopo aver individuato le strategie utilizzate dai parlanti nativi per correggere gli errori degli apprendenti, possiamo a osservare quali sono gli obiettivi linguistici su cui si focalizza maggiormente l'attenzione negli interventi correttivi. Una porzione considerevole delle correzioni nel corpus riguarda errori ortografici, che generalmente vengono trattati mediante FC *Esplícito*, come in (19) e (20). Non manca tuttavia qualche caso di FC *Metalinguistico* relativo a questioni di ortografia: è quanto osserviamo per esempio in (21), dove peraltro viene fornita una vera e propria spiegazione solo per il secondo errore (*la “è” è verbo e si scrive con l'accento*).

- (19) * telefono no telefone
* città no citta
* elenco no elecon
* unO zainetto blu no un zainetto
- (20) **cumpleanno**= cOmpleanno
- (21) Molto bene! L'ortografia è quasi perfetta. Ricordati che “**greco**” si scrive con la “g” minuscola. “La mia città è pittoresca” la “è” è verbo e si scrive con l'accento.

Un altro aspetto su cui si concentra l'attenzione dei tutori è rappresentato dalle scelte lessicali. È questa l'area in cui si osserva la tendenza a fornire le spiegazioni più dettagliate per le proposte di correzione, come esemplificato in (22) - (24).

- (22) Questa è la mia programmazione per la settimana prossima: **(meglio dire: questo è il mio programma per la settimana prossima; ‘programmazione’ si riferisce di solito alla TV, ad esempio: “la programmazione settimanale del National Geographic Channel”)**
- (23) viaggiare si usa per indicare un viaggio senza destinazione precisa, nel tuo caso si deve usare “andare”, “andare alla spiaggia” anche se di solito si dice “andare al mare”.
- (24) Roba da vestire è slang, si usa ma è più corretto scrivere : Vorrei comprare degli indumenti / dei vestiti.

Nella maggior parte dei casi i tutori precisano il motivo per cui la parola scelta dall'apprendente non è adatta e deve essere sostituita, fornendo indicazioni su quale sarebbe invece il contesto giusto per usarla. Nei FC appena visti, per esempio, si spiega che *programmazione* è un termine che *si riferisce alla TV*, che *viaggiare* si usa per spostamenti *senza destinazione precisa* e che *roba da vestire* è un'espressione gergale non adatta a un testo scritto. Analogamente, nei commenti già riportati in (8) e in (9) i tutori precisano la differenza tra *finalmente* e *infine* facendo ricorso al confronto con altre lingue. In qualche caso, invece, non si fornisce alcuna spiegazione, ma viene semplicemente segnalato che la parola scelta dall'apprendente deve essere sostituita. Si vedano per esempio i

commenti in (25) e in (26), per i quali risulta peraltro difficile ricostruire le “regole” di riferimento: chi scrive non è a conoscenza di una norma che prescriva l'uso di *cellulare* come più corretto rispetto a *telefonino* o di qualche impedimento all'uso dell'espressione *cittadina di provincia*.

- (25) Al posto della parola “telefonino” puoi usare “cellulare” o “telefono cellulare”. È più comune e anche più corretto.
- (26) Bene, però ci sono alcuni sbagli: non puoi dire “abito in una cittadina di provincia”, ma “abito in una città di provincia.”

Oltre all'ortografia e al lessico, anche la morfologia risulta essere frequente oggetto di correzione nel corpus. In molti casi gli errori morfologici (desinenze, problemi di accordo tra sostantivi e aggettivi, formazione di preposizioni articolate ecc.) vengono corretti mediante FC *Esplicito*, come si osserva in (27) - (29).

- (27) MI piace lavorare nell'uliveto dei miei nonni
- (28) *un maglione a V di lana, verde o grigio*
- (29) Lei ~~si~~ sta lavando il pavimento. Lei ~~si~~ ha lavato il pavimento ieri.

Spesso però i tutori preferiscono affidarsi al FC *Metalinguistico* per giustificare l'intervento. In questi casi non è raro il ricorso alla vera e propria terminologia metalinguistica, come testimoniano i riferimenti ai *pronomi relativi* e al concetto di *singolare*, rispettivamente in (30) e (31). L'informazione metalinguistica è peraltro talvolta utilizzata in modo “creativo”, come nel caso del richiamo agli *aggettivi dimostrativi indeterminativi* in (32) o alla *forma con il Voi* (forse per indicare genericamente l'allocuzione di cortesia) in (33).

- (30) Molto brava, complimenti; ti scrivo in italiano cosicché tu possa capire un po' come scrivere le tue frasi. Le mie correzioni non riguardano dei veri e propri errori di ortografia, ma si riferisco soltanto al senso della frase in sè. Ho modificato le tue frasi per dare lo stesso significato, ma con le frasi un po' riordinate. Al posto della congiunzione E dovresti abituati a fare delle frasi che comprendano anche i pronomi relativi CHE, CUI, QUALI, QUALE (con gli articoli ovviamente).
- (31) Sono in questo hotel vicino ~~da~~ ~~la~~ alla città non é un hotel grande é piccolo e tranquillo.
qui la vita è molto bella, ~~la~~ l'aria é ~~pullita~~ pulita.
Ieri sera io ho ~~caminato~~ camminato per ~~la~~ le strade di puebo e la gente ~~erano~~ era (gente is singular) molto gentile.
- (32) i 1. n italiano si usano GLI AGGETTIVI DIMOSTRATIVI INDETERMINATIVI: UN -UNA- GLI-LE UN Vecchio e pesante elefante è seduto in un posto silenzioso e pulito. 2. in lingua italiana GLI AGGETTIVI SEGUONO IL NOME : attention please :) **LUIGI E SUA SORELLA MANGIANO BISCOTTI GRANDI E COLORATI. ~~La penna verde sulla divano morbide.~~ LA PENNA E' VERDE ED E' SUL DIVANO MORBIDO**
- (33) Forma con il tu: ~~Continui~~ **continua** sempre dritto e poi prendi la terza a destra
Forma con il Voi: Continui sempre dritto e poi ~~prendi~~ **prenda** la terza a destra

Nelle correzioni relative a errori morfologici si trovano interessanti riferimenti a regole più o meno fantasiose: di fronte a elementi linguistici che padroneggiano automaticamente senza avervi mai riflettuto in modo esplicito, i parlanti nativi in veste di tutori si sforzano di ricostruire la regola per gli apprendenti. Ne scaturiscono indicazioni bizzarre, come per esempio la spiegazione per l'assenza dell'articolo nell'espressione *sono parrucchiere*, in (34), la confusa dichiarazione a proposito del fatto che *in italiano non si usa mai "io non sto..." ma si usa il verbo direttamente* in (35), e il richiamo alla "storicità" per l'uso di *nella* in luogo di *a* in (36). Si nota invece qualche reminiscenza di apprendimento scolastico dell'italiano L1 nella spiegazione sulla preposizione in (37) e nella correzione dell'uso del pronome personale riflessivo in (38).

- (34) "sono parrucchiere" senza articolo "un" perché parli di te stesso, non di una persona sconosciuta
- (35) ~~Io non sto mangiare le tagliatelle dure, io sto mangiare il cibo costoso.~~ In italiano non si usa mai "io non sto" ma si usa il verbo direttamente.: *Marina mangia le lasagne ma a Marco non le mangia. Maria sta per mangiare le lasagne.* correct: **IO NON STO MANGIANDO LE TAGLIATELLE SECCHÉ. IO STO PER MANGIARE DEL BUON CIBO.**
- (36) - va **NELLA** città eterna (di solito si usa "a" ma in questo caso, storicamente, viene usato "nella")
- (37) Non si dice "Sono una studentessa all'università" ma si dice "Sono una studentessa universitaria"...perché la preposizione articolata "alla" si usa per indicare stato in luogo o mota a luogo.
- (38) Lei ~~si~~ sta lavando il pavimento
Lei ~~si~~ ha lavato il pavimento ieri
si, quando l'azione è verso se stessa (es. si sta facendo bella, si sta truccando,)

2.4. Osservazioni conclusive

In questo contributo abbiamo analizzato un piccolo corpus di correzioni fornite da parlanti nativi dell'italiano ad apprendenti con vari livelli di competenza all'interno di interazioni asincrone online. L'osservazione degli interventi correttivi ha rivelato la preferenza dei parlanti nativi per il FC *Esplicito* con indicazione grafica delle modifiche, ossia un tipo di correzione con cui si segnala l'errore sul testo e si propone una forma alternativa. Questo tipo di FC risulta probabilmente veloce e semplice da applicare, dal momento che chi corregge si limita a sostituire un elemento che trova scorretto o poco adatto con uno che considera più corretto, senza necessità di giustificare la modifica.

Tuttavia, nel corpus si riscontra anche un numero piuttosto consistente di interventi correttivi arricchiti da spiegazioni più o meno dettagliate sulla natura degli errori commessi dagli apprendenti. Questi interventi rivelano, da parte dei parlanti nativi che assumono il ruolo di tutori su www.livemocha.com, un notevole impegno e un desiderio di essere il più possibile d'aiuto ai parlanti non nativi. D'altro canto, però, le spiegazioni fornite – specialmente quelle relative alla morfologia, che insieme a ortografia e lessico rappresenta uno degli obiettivi più frequenti delle correzioni – mettono in luce diverse (prevedibili) lacune nelle conoscenze dichiarative dei tutori sulla grammatica della propria lingua: chi corregge spesso sa usare correttamente una struttura, ma non è in grado di enunciare altrettanto correttamente le regole che la governano. Questi risultati confermano quindi che chi si occupa a livello professionale di insegnamento dell'italiano

L2 non può limitarsi ad apprendere le tecniche glottodidattiche facendo affidamento sulla propria competenza di parlante nativo, ma deve sviluppare specifiche conoscenze linguistiche: come ricorda Andorno (2008: 124), «per essere buoni insegnanti di lingua italiana, non basta ‘conoscere la lingua’ in quanto parlanti madrelingua, ma occorre anche conoscere in modo esperto come essa è fatta». La conoscenza profonda della grammatica è insomma un a priori della didattica delle lingue seconde (Rastelli, 2009).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2008), “Insegnare e imparare l’italiano L2: quale grammatica?”, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno - Seminario, Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 123-142.
- Bitchener J. (2008), “Evidence in support of written corrective feedback”, in *Journal of Second Language Writing*, 17, pp. 102-118.
- Ellis R. (2010), “A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 335-349.
- Ferris D.R. (2010), “Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 181-201.
- Ghezzi C. (2010), “Interagire *online* tra lessico e grammatica”, in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico. Atti del Convegno - Seminario, Bergamo, 16-18 giugno 2008*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 185-213.
- Grassi R. (2010), “Come correggere l’errore nell’interazione? Tipi di *feedback* a confronto”, in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico. Atti del Convegno - Seminario, Bergamo, 16-18 giugno 2008*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 103-127.
- Grassi R. & Mangiarini C. (2010), “*Feedback* ‘implicito’ e *feedback* ‘esplicito’ a confronto: uno studio sperimentale per l’italiano L2”, in Grassi R., Piantoni M., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico. Atti del Convegno - Seminario, Bergamo, 16-18 giugno 2008*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 129-161.
- Leone P. (2009), “Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri Teletandem”, in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 90-106.
- Lyster R. & Ranta L. (1997), “Corrective feedback and learner uptake”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-66 .
- Lyster R. & Saito K. (2010), “Oral Feedback in Classroom SLA. A Meta-Analysis”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 265-302.
- Mackey A. & Goo J. (2007), “Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis”, in Mackey A. (a cura di), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 407-452.
- Rastelli S. (2009), *Che cos’è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Russell J. & Spada N. (2006), “The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research”, in J. Norris & L. Ortega (a cura di), *Synthesizing research on language learning and teaching*, Benjamins, Amsterdam, pp. 133-164.

- Schmidt R. (2001), "Attention", in Robinson P. (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, New York, pp. 3-33.
- Sheen Y. (2007), "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles", in *TESOL Quarterly*, 41, pp. 255-283.
- Sheen Y. (2010), "Differential Effects of Oral and Written Corrective Feedback in the ESL Classroom", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 203-234.
- Swain M. (1995), "Three functions of output in second language learning", in Cook G., Seidlhofer B. (a cura di), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford, pp. 125-144.
- Zourou K. (2010), "Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment", in Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Masanori Nagami, & Titima Suthiwan (a cura di), *Media in Foreign Language Teaching and Learning*, National University of Singapore, Singapore, pp. 217-242.