

ERRORI DI BASE NELLA CLASSE DI ITALIANO C1: COME CORREGGERE? ALLA RICERCA DI TECNICHE DI CORREZIONE ALTERNATIVE

Alessio Cioli

ABSTRACT

I corsisti fiamminghi del corso di italiano di livello C1 continuano a fare gli stessi errori nonostante le correzioni dell'insegnante. Si tratta di errori di grammatica radicati, riguardanti argomenti che avrebbero dovuto essere acquisiti già da lungo tempo. Forse sono gli insegnanti che usano tecniche di correzione sbagliate? Partendo dalla descrizione dei principali punti deboli degli apprendenti nederlandofoni e mostrando gli inevitabili svantaggi delle tradizionali tecniche di trattamento degli errori orali, si sostiene che dare feedback al momento stesso della produzione produce ben poco effetto. Muovendo da una concezione alternativa di errore, si argomenta che sarebbe, invece, assai più efficace prevedere all'interno del corso momenti esplicitamente dedicati alla riflessione sulla forma della lingua, nonché sessioni di addestramento dei discenti sul piano metacognitivo.

INTRODUZIONE

Da tre anni insegno l'italiano come lingua straniera in Belgio, più precisamente nelle Fiandre. Si tratta di lezioni serali rivolte ad un pubblico adulto, organicamente inserite nel sistema d'istruzione statale. Le scuole serali muovono numeri considerevoli, potendo contare ciascuna diverse migliaia di studenti fra i vari dipartimenti: dai corsi professionali, ai corsi artistici e, naturalmente, alle lingue straniere.

In particolare, dal 2017 faccio lezione a due gruppi di studenti (23 in tutto) iscritti al corso 4.1, che corrisponde ad un livello di competenza C1 ed è il più alto di quelli offerti nell'insegnamento secondario per adulti. In realtà tutti i corsisti hanno più e più volte partecipato a questo corso e continuano a frequentarlo per mantenere il loro livello di italiano, ragion per cui il loro livello di competenza per certi aspetti (specialmente nelle abilità di comprensione) è superiore a quello nominale. Il corso 4.1 è informalmente chiamato "corso di conversazione"; dai più è sentito come l'occasione di passare qualche ora in compagnia e fare un po' di pratica dell'italiano.

Ho ben presto notato che i corsisti commettevano sempre gli stessi errori, e soprattutto che continuavano a farli nonostante le mie correzioni. Errori radicati perfino fra le persone che seguono il corso di italiano già da 8 o 12 o 15 anni. La cosa sorprendente è che si tratta di *errori di base*, cioè errori riguardanti temi grammaticali e lessico che avrebbero dovuto essere stati acquisiti già nel secondo anno del percorso di italiano.

Come i miei colleghi, anch'io correggo gli errori; d'altronde sono i corsisti stessi a chiedere di essere corretti. Anzi, l'insegnante che correggesse poco o non correggesse affatto sarebbe guardato con stupore e poi con sospetto, fino a perdere rapidamente la stima della classe. Il corsista fiammingo medio si aspetta di essere ripreso abbastanza frequentemente dall'insegnante, per esempio in una situazione come una conversazione *in plenum* condotta dall'insegnante (una situazione tipo nel corso 4.1). I corsisti prendono la parola uno alla volta, l'insegnante ascolta e interagisce, corregge qualche verbo o articolo o aggettivo, introduce un sinonimo, i più volenterosi si annoiano l'input dell'insegnante, qualcun altro interviene e così via per un po'.

Nel corso degli anni ho pensato di affinare le mie tecniche di correzione orali, applicando ora l'una ora l'altra affinché il mio intervento riparativo fosse il più adatto alla situazione comunicativa. Ma il fatto è che, nonostante le innumerevoli correzioni su coniugazione dei verbi, uso del congiuntivo, concordanza dell'aggettivo e del participio ecc., alla produzione orale successiva gli studenti ricadevano (e ricadono) negli stessi errori. Mi sono chiesto, allora, se il problema non fossi io, ovvero se non correggessi gli errori in una maniera sbagliata. Da questo senso di impotenza e di frustrazione è nata la presente ricerca, che in concreto è un tentativo di rispondere alla seguente domanda: quali tecniche di correzione alternative posso applicare per diminuire l'occorrenza degli errori di base?

Prima di proseguire, è necessario fare alcune considerazioni di metodo. Ho limitato la ricerca al livello più alto, sebbene abbia dato e dia lezione anche a studenti principianti e intermedi, affinché l'ambito della ricerca non si dilatasse troppo. Da un punto di vista scientifico, poi, il corso 4.1 costituisce un caso interessante dal momento che, come detto, questi apprendenti dovrebbero avere un grado "piucchepperfetto" di conoscenza dell'italiano. L'occorrenza di errori di base in tale contesto, perciò, è un fenomeno ancor più degno di nota. Infine, prendendo in esame le strategie di correzione a disposizione dell'insegnante, mi sono limitato alla sola sfera d'interazione orale; anche in questo caso la scelta è stata dettata da ragioni euristiche (non ampliare troppo l'ambito di studio) ma anche dai fini didattici del "corso di conversazione" (vedi § 1, *infra*).

Il punto di partenza della ricerca è la descrizione del gruppo di conversazione: il contesto istituzionale, la motivazione dei corsisti, le loro aspettative e i loro desideri, la loro attitudine allo studio. Per raggiungere questo obiettivo, ho fatto compilare ai corsisti due questionari, i cui risultati sono brevemente illustrati nel corpo della trattazione e, più in dettaglio, in appendice. In secondo luogo, porterò diversi esempi di "errori di base", affinché il concetto acquisti maggiore concretezza. Prenderò poi in rassegna le più popolari tecniche di correzione orale e le classificherò, sia per quanto riguarda le modalità d'interazione che il bilancio dei vantaggi e degli svantaggi. Infine, rileggendo il concetto tradizionale di "errore", formulerò la ragione per cui le tecniche tradizionali non bastano a eradicare gli errori di base e avvanzerò delle linee guida alternative.

1. IL CONTESTO CULTURALE E ISTITUZIONALE

Il centro di insegnamento per adulti PCVO Groeipunt è una scuola piuttosto grande della rete provinciale delle Fiandre orientali, con la sede principale in Ninove. Il dipartimento di italiano è molto vivace: nell'anno scolastico 2018-2019 sono stati attivati ben 15 corsi di italiano nelle diverse sedi. L'italiano attira molti più corsisti di altre "lingue europee principali", per esempio il tedesco. Insieme allo spagnolo, l'italiano forma il gruppo delle cosiddette "lingue delle vacanze", essendo Spagna e Italia popolarissime mete di viaggi. Per questo molti fiamminghi vogliono essere in grado di capire e parlare la lingua del posto (vedi § 2, *infra*, per un'analisi più approfondita della motivazione). Da un punto di vista didattico i corsisti si aspettano un approccio "non troppo scolastico", dal momento che la lingua straniera per i più è un *hobby*. I corsisti, inoltre, si aspettano che l'insegnante tenga in considerazione i loro interessi e desideri nella programmazione delle attività.

Il contesto delle lezioni gioca un ruolo fondamentale nel determinare il livello di prestazione degli studenti. Le lezioni si svolgono per lo più di sera e di conseguenza i corsisti sono spesso stanchi, cosa che ha un impatto sul livello di attenzione e di concentrazione. Una buona alternanza di attività didattiche è d'importanza fondamentale per tenere attiva la classe per tutta la durata di della lezione: 3 ore con un quarto d'ora di pausa.

Tutto questo non significa, naturalmente, che gli studenti abbiano il potere di determinare il programma del corso. L'insegnante deve seguire le direttive del piano di studio anche nel corso di conversazione per il quale, di norma, non viene adottato nessun libro di testo e il contenuto delle attività è interamente demandato alla creatività dell'insegnante. Il piano di studio dà indicazioni sugli obiettivi comunicativi minimi del corso ma anche sulla filosofia della moderna didattica delle lingue e sulla metodologia dell'insegnamento. Non mancano, poi, suggerimenti per la concreta programmazione delle attività didattiche e la creazione di validi strumenti di valutazione.

I piani di studio fiamminghi fanno proprio un approccio comunicativo-funzionale dell'insegnamento delle lingue straniere; la conoscenza della grammatica e della produzione letteraria non sono considerate un fine in sé ma uno strumento che permetta agli studenti di "navigare" con successo nelle diverse situazioni comunicative con cui la pratica della lingua li porterà a confrontarsi. Il piano di studio del corso di italiano 4.1 è molto esplicito in proposito (Netoverschrijdende Leerplancommissie 2003: 29; traduzione nostra dal nederlandese).

Un approccio comunicativo funzionale nell'insegnamento delle lingue straniere ha come scopo aiutare l'apprendente nell'acquisizione delle conoscenze e capacità che lo mettono in condizione, in una situazione comunicativa reale, di realizzare il suo intento comunicativo. Si legge o si scrive sempre in funzione di un fine determinato. Si potrà per esempio chiedere la strada a un passante perché si vuole andare in un certo posto. In questo caso la questione centrale è che il messaggio deve essere capito (ascoltare) e/o essere trasmesso (parlare). Di conseguenza, le attività didattiche che hanno come fine l'acquisizione del sistema linguistico, sono al servizio della comunicazione.

L'approccio comunicativo-funzionale, d'altra parte, non significa che l'obiettivo del "corso pratico d'italiano" sia "capire e farsi capire" e che la correttezza dell'espressione

sia solo un di più ("se riesco a capire cosa dice lo studente, allora va bene"). Al contrario, la conoscenza della grammatica e pure dello sfondo storico, culturale e sociale della LS costituiscono un ausilio indispensabile per permettere allo studente di comunicare a un livello "strutturato", cosa assolutamente richiesta nel corso 4.1. Per esempio (Netoverschrijdende Leerplancommissie 2003: 29):

Per quanto riguarda la capacità di parlare, si può stabilire che correttezza grammaticale (morfosintassi), pronuncia accurata e uso corretto del lessico nei livelli 3 e 4 divengono sempre più importanti quando si tratta di realizzare un intento comunicativo [...] In altre parole, mentre nei livelli 1 e 2 si è lavorato ciclicamente per presentare al corsista il sistema linguistico, nei livelli 3 e 4 si *affina* la capacità di linguaggio: pronuncia, morfosintassi e lessico vengono esercitati per mezzo di attività comunicative e orientate all'azione.

Per raggiungere questi obiettivi, il piano di studi sprona l'insegnante a usare una grande varietà di attività, fra cui – si noti – attività di produzione e di comprensione scritta, sebbene soltanto delle abilità di ascolto e di produzione orale si tenga conto ai fini della valutazione del corsista (Netoverschrijdende Leerplancommissie 2003: 51).

Scrivere in una lingua straniera ha diverse funzioni. Favorisce il processo di acquisizione di nuovi elementi linguistici: mettere per iscritto tali elementi nella fase iniziale del corso fa sì che si radichino meglio. Parallelamente, supporta le altre abilità: chi deve inserire, nella trascrizione di un testo orale, gli elementi mancanti, imparerà ad ascoltare in modo efficace. Infine, prepara il corsista ad agire adeguatamente in un contesto sociale allofono (scrivere una lettera, reagire a un annuncio, riempire un modulo ecc.).

Il piano di studio sottolinea inoltre l'importanza dell'apprendimento autonomo. Nei livelli più alti il corsista deve prendere l'iniziativa e deve diventare responsabile del suo processo di apprendimento, mentre l'insegnante dovrebbe avere il ruolo di un "accompagnatore" (Netoverschrijdende Leerplancommissie 2003: 53).

Partendo dalla chiara relazione fra apprendimento attivo e insegnamento comunicativo, i corsisti devono in misura crescente assumersi la responsabilità del proprio processo di apprendimento ed essere invitati a riflettervi.

Il corsista di livello 4.1 deve dunque sviluppare, insieme a un alto livello di competenza linguistica, anche un'abitudine alla *riflessione*. Su questo termine conviene spendere qualche parola. Con "riflessione" s'intende in generale un'attività rivolta non all'esecuzione di un compito ma allo sviluppo di tutte quelle conoscenze e competenze sulla cui base il discente può effettuare un certo compito. L'attenzione si sposta dunque dal risultato al processo, nonché alle capacità che rendono possibile l'esecuzione dei compiti stessi.

Nella didattica delle lingue possiamo distinguere due livelli di riflessione:

- la *riflessione metalinguistica*
- la *riflessione metacognitiva*

Sotto la prima categoria cadono tutte quelle attività volte allo studio della *forma della lingua*, cioè quelle attività che non mirano a soddisfare un bisogno comunicativo ma ad acquisire consapevolezza di come è strutturata la lingua.

La riflessione metacognitiva comprende invece tutte quelle attività in cui lo studente è chiamato a prendere coscienza dei suoi obiettivi, del suo modo di apprendere, delle sue capacità organizzative, dei risultati ottenuti e quelli ancora da ottenere ecc. La riflessione metacognitiva mira a sviluppare la capacità di organizzare il processo dell'apprendimento in modo efficace ed efficiente.

Il piano di studio prevede inoltre che l'insegnante dia un feedback adeguato ai corsisti, anche tramite appositi strumenti di valutazione. L'insegnante deve essere in condizione di osservare il progresso dei discenti e di prendere delle decisioni formative, cioè decisioni volte ad aggiustare la direzione del processo didattico.

2. LA CLASSE 4.1

Chi sono i corsisti della classe 4.1? Salta agli occhi, innanzitutto, l'età media del gruppo, corrispondente a ben 58,7 anni. In effetti, solo il 12% ha meno di 50 anni, mentre il 13% è costituito da ultrasessantenni. Lo zoccolo duro del gruppo è costituito dai cinquanta-sessantenni, rispettivamente il 39% e il 35% del totale.

Il *background* educativo e lavorativo dei corsisti è piuttosto variegato. Dal questionario risulta che circa un quarto dei corsisti ha un diploma di scuola superiore, mentre il 40% ha una laurea triennale oppure un diploma equiparato. Il resto (33%) è in possesso di un diploma di laurea magistrale/titolo equiparato. Per quanto riguarda le professioni, ci sono insegnanti (23%), segretarie, farmacisti, informatici, impiegati e piccoli imprenditori.

Il corsista 4.1 medio ha dunque un buon livello di istruzione; probabilmente per questo è in grado di trarre piacere da un'attività cognitiva complessa come imparare (anzi, portare ad un livello avanzato) una lingua straniera. D'altra parte non ci si deve aspettare che il corsista medio disponga di spiccate attitudini al ragionamento astratto. Solo 1 corsista su 3 dispone di una laurea magistrale e soltanto 3 hanno studiato materie umanistiche (Lettere e Filosofia, Storia dell'arte, Latino). È necessario, perciò, che le attività didattiche, pur rimanendo sufficientemente sfidanti, non vadano a toccare temi accessibili solo a chi ha una formazione specialistica nel campo della letteratura o della linguistica.

Da un punto di vista sociale il gruppo 4.1 non è poi così eterogeneo come sembra a prima vista. La classe 4.1 offre, anzi, uno spaccato perfetto del ceto medio fiammingo, visto che nel gruppo non sono rappresentati né operai né altri lavoratori non qualificati. Il corsista medio può permettersi di dedicare tempo ed energia a una attività che non fornisce un profitto materiale, pur senza rinunciare ai vantaggi economici del sistema educativo pubblico; altre forme di insegnamento privato risulterebbero finanziariamente proibitive per questo ceto.

È molto importante, per un insegnante, non solo conoscere chi sono i suoi studenti da un punto di vista sociale e culturale, ma anche sapere *perché* vengono alla lezione di italiano. La maggior parte dei corsisti ha indicato ragioni molto generiche: l'amore per la lingua italiana, per i prodotti italiani, per la cucina italiana eccetera. Si noti che questo tipo di motivazione non necessariamente si traduce nella volontà di apprendere la

lingua straniera: ci si può appassionare all'arte o alla cucina italiane anche senza parlare l'italiano. La passione per l'arte e l'alimentazione può, in altre parole, dare adito ad attività per il tempo libero ma non necessariamente a quel tipo di impegno che si richiede per seguire un corso di lingua.

In verità, 18 persone su 22 hanno barrato anche la casella "leggere libri in italiano" e 15 "guardare film italiani". In questo caso si tratta di una motivazione squisitamente linguistica, peraltro del tutto allineata al livello di competenza che ci si aspetta in un corso C1. Leggere un romanzo o un saggio di attualità richiede infatti un'ottima padronanza della lingua, energia e perseveranza; guardare un film è un compito cognitivo complesso vista la ricchezza (e la velocità) degli stimoli che il materiale audiovisivo presenta. Assolutamente degna di considerazione, infine, è la motivazione umanistico-affettiva che spinge lo studente 4.1: 17 partecipanti al sondaggio dichiarano di venire a lezione per passare qualche ora con i loro amici.

La seconda parte del primo sondaggio è stata dedicata alle opportunità che i corsisti hanno di praticare l'italiano al di fuori delle lezioni; il sondaggio comprendeva domande sulle quattro abilità: parlare, ascoltare, scrivere e leggere. Ne è emerso che gli studenti praticano poco o pochissimo la lingua straniera nella vita di tutti i giorni, specialmente per quanto riguarda le abilità di letto-scrittura. La produzione scritta dei corsisti si limita infatti a forme testuali che non incoraggiano un alto livello di qualità (SMS, chat, e-mail) mentre due terzi dei corsisti dichiarano di avere mai/raramente/talvolta l'opportunità di leggere. Per quanto riguarda la lingua orale, la situazione è di poco migliore; 9 studenti su 22 parlano l'italiano soltanto in viaggio. L'ascolto risulta essere l'attività più popolare grazie alla molteplicità dei canali che i corsisti hanno a disposizione (tv, cd, film), e così la metà dei corsisti può dichiarare di ascoltare l'italiano una volta o più alla settimana.

Sembra lecito concludere che c'è un evidente divario fra i desideri e gli obiettivi del corsista 4.1 medio. Da questo tipo di apprendente ci si aspettano la voglia e la capacità di approcciare prodotti culturali complessi, come del resto indicato dai corsisti stessi. Eppure, la maggior parte dei corsisti legge pochissimo e ascolta l'italiano non troppo spesso. Il corsista di livello 4.1 ha difficoltà ad accordare i suoi obiettivi con la sua situazione reale, cosa che denuncia una scarsa conoscenza di sé. Il corsista medio, in altre parole, sembra non avere sviluppato un adeguato livello di abilità metacognitive per quanto riguarda l'autovalutazione e la pianificazione.

All'esplorazione delle attitudini allo studio e del livello di capacità metacognitive è stato dedicato il secondo questionario.

3. ATTITUDINE ALLO STUDIO

Nella prima parte del questionario i corsisti sono stati chiamati a esprimere quali siano per loro gli obiettivi didattici del corso di italiano. Fra le risposte più popolari sono comprese: ampliare il lessico (84%), rimanere in forma (cioè esercitare la lingua, 79%) e conoscere meglio l'Italia (63%). Salta agli occhi che per la maggior parte dei corsisti (90%) leggere testi è strumentale al raggiungimento degli obiettivi indicati, nonostante le abilità di letto-scrittura nonentino ai fini della valutazione. Però solo il 47% è convinto che scrivere e leggere sia utile nel corso di conversazione.

Per quanto riguarda le forme d'interazione in classe, è notevole il fatto che la maggior parte dei corsisti abbia una preferenza per attività didattiche tradizionali: lezione frontale, esercizi di comprensione orale e scritta, presentazioni. "Attività attivanti" come recitare e giochi di ruolo non sono popolari, cosa che forse dipende dall'età media piuttosto alta dei corsisti, abituati per ciò stesso ad attività didattiche "classiche".

La seconda parte del questionario proponeva domande sull'attitudine alla riflessione metalinguistica e metacognitiva. Un terzo dei corsisti ha dichiarato di aver fatto "raramente" attività di riflessione nel corso di italiano, mentre la metà ha scelto l'opzione "talvolta". Ciononostante, due terzi dei corsisti ritiene che la riflessione (metalinguistica e metacognitiva) sia utile. I più infatti mirano a un buon livello di correttezza grammaticale, sebbene il 20% abbia una mentalità più pratica ("capire ed essere capito"). Degno di nota è il fatto che il 75% dichiara di non aver mai ricevuto *training* per quanto riguarda il metodo di studio, intendendo con questo termine tutte quelle abilità volte a organizzare in modo efficiente il processo di apprendimento.

Visto che la maggior parte dei corsisti ambisce alla correttezza, non stupisce allora che tutti accolgano con favore le correzioni dell'insegnante. Ci sono differenze, però, nel modo in cui i singoli recepiscono le correzioni. La metà dei corsisti prova a ricordare la correzione dell'insegnante senza chiedere ulteriori spiegazioni. Soltanto il 32% dei corsisti fa domande per capire meglio la correzione, quando necessario. Dal sondaggio risulta anche che più del 75% dei corsisti approfitta dei momenti in cui l'insegnante corregge un compagno di classe, ascoltando la correzione e confrontando la propria possibile prestazione con quella del compagno ripreso ("cosa avrei potuto dire io?").

Non è però tutto rose e fiori. Soltanto il 5% dei corsisti dichiara di aver fatto su base regolare la revisione fra pari in tutto il percorso di italiano; il 42% non sa che cosa sia, il 32% ha barrato "mai" e il 21% la casella "raramente".

4. ERRORI DI BASE NELLA CLASSE DI ITALIANO 4.1

Dal corsista 4.1 ci si aspetta che sappia comunicare in modo fluido e che disponga di un'ottima padronanza della lingua in tutti i suoi aspetti, dalla grammatica al lessico. Secondo il quadro di riferimento europeo l'apprendente C1 deve (Council of Europe 2018: 24)

understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

Gli errori di base, dunque, non dovrebbero assolutamente comparire a questo punto dell'apprendimento. Cionondimeno la maggior parte dei corsisti ne commette molti. Ma che significa "errori di base"? Con questo termine s'intende, in verità, una quantità di problemi di diversa natura: errori di ortografia, di pronuncia, costrutti morfosintattici di uso quotidiano, lessico di base frainteso per interferenza della lingua madre o altre lingue note ecc. In pratica, si tratta di elementi linguistici che avrebbero dovuto

essere stati acquisiti già alla fine del 2° anno di corso. L'altra caratteristica di questi errori è la recidività, il loro ripresentarsi in ogni tipo di produzione dello studente e specialmente in quella orale, in cui per definizione il controllo della forma è più debole che in quella scritta. Nella tabella alla pagina a seguire vengono dati alcuni esempi degli errori più ricorrenti.

Tipo di errore e descrizione	Esempio	Forma corretta
Errori di pronuncia e di ortografia		
Difficoltà ad applicare le regole di c/ch e g/gh	*pagerò	Pagherò
Difficoltà a pronunciare e/o percepire le consonanti doppie	*aricciare	Arricciare
Errore nell'accentazione	*àmico *àntico	amico antico
Errori di grammatica		
Articolo sbagliato	*il carne	la carne
Differenza passato prossimo/imperfetto non del tutto chiara	il viaggio *era molto bene	il viaggio è stato molto bello
Differenza aggettivo/avverbio non del tutto chiara	il viaggio era molto *bene	il viaggio è stato molto bello
Difficoltà a coniugare i verbi in persone diverse dalla terza	non *amano i film comici	non amiamo i film comici
Difficoltà a coniugare i verbi all'imperfetto	io *andava	io andavo
Esitazioni nell'uso del congiuntivo e/o errori di coniugazione	penso che *è...	penso che sia...
Lessico		
Parole francesi e spagnole al posto di parole italiane	*dangeroso *reservazione	pericoloso prenotazione
Strutture nederlandesi non direttamente traducibili in italiano	*(il viaggio era molto bene)	il viaggio è stato molto bello

Tab. 1: *I più frequenti errori degli apprendenti fiamminghi*

5. TRATTARE L'ERRORE: DARE *FEEDBACK*

Cosa può fare l'insegnante per contrastare l'occorrenza di questi errori? Ci sono tecniche specifiche, da applicare specialmente nell'interazione orale? Ma cosa significa, in primo luogo, "correggere"?

Nel gergo dell'insegnamento, la correzione è detta "trattamento degli errori" e, come ricorda Grassi sulla scorta della definizione fornita dalla Treccani, "trattare" significa in generale (2018a: 9-10)

applicazione di determinati metodi e processi, o azione di qualsiasi genere e natura [...] a cui si sottopone un materiale o un prodotto, una sostanza, un organismo o parte di questo, per conseguire determinati effetti.

La definizione mette in risalto le due parti costitutive del "trattamento": un effetto, ovvero lo scopo del trattamento stesso, e il complesso di azioni che servono a conseguirlo. Nel caso della correzione degli errori, dunque, "l'effetto" messo nel mirino dall'insegnante sarà evidentemente "inibire o impedire del tutto un comportamento linguistico dei discenti non desiderato", da cui discenderà la seguente definizione di "trattamento degli errori": "applicare metodi, processi o azioni adeguati a inibire o impedire del tutto un comportamento linguistico dei discenti non desiderato".

Ma quali sono queste azioni? Cosa fa l'insegnante concretamente in classe? In un modo o nell'altro, tutti gli insegnanti danno *feedback*: l'insegnante commenta la prestazione del discente elogiandolo oppure, cosa che ci interessa di più in questa sede, attirando la sua attenzione su un errore. L'importanza di dare *feedback* è ben riconosciuta nella letteratura scientifica e viene anche sottolineata nei corsi di formazione per insegnanti. Per esempio, nelle dispense del corso di abilitazione all'insegnamento fiammingo (manuale per il corso TOL, *Taalontwikkelend Lesgeven*) si può trovare un invito piuttosto perentorio a dare *feedback* agli allievi (CVO Panta Rhei 2018: 68; traduzione nostra dal nederlandese).

Si dovrà dare *feedback* sulla produzione linguistica dei discenti. Per quanto riguarda la lingua orale si può dare *feedback* in maniera naturale e scorrevole. Si può ripetere il contenuto del messaggio ma nella forma corretta, proprio come se stessi correggendo i nostri figli. Solo nel caso di errori ricorrenti si darà un *feedback* esplicito. Nel caso della produzione scritta si evidenzieranno in primo luogo gli errori e si darà modo ai discenti di rifletterci. Nel caso in cui il discente non arrivi alla soluzione, si passerà allora a un *feedback* esplicito.

Se si prendono in esame più da vicino queste sintetiche direttive, esse appaiono in verità piuttosto generiche. Il manuale non fornisce una definizione di errore né delle cause per cui gli errori si manifestano. In secondo luogo, non entra nel merito delle diverse tipologie di correzione e suddivide idealmente l'intervento riparatore dell'insegnante in passi di crescente "invasività". Secondo il manuale il primo passo deve essere sempre una correzione implicita, cioè riformulare correttamente il messaggio del discente; solo nel caso di errori ricorrenti deve essere offerto un sostegno esplicito.

Questa sequenza ideale di trattamento sarebbe da preferirsi sulla base della sua "naturalità", dal momento che così i bambini imparano una lingua. Questa posizione,

tuttavia, appare piuttosto controversa. Ammesso e non concesso che davvero i bambini sviluppino la loro capacità di linguaggio grazie a correzioni implicite, è noto che gli adulti apprendono in modo diverso e che traggono giovamento più da un insegnamento guidato che dall'interazione spontanea. Sembra lecito aspettarsi, allora, che anche le modalità di correzione debbano differire.

È dunque di importanza cruciale entrare più nel merito del concetto di *feedback*, facendo una classificazione più raffinata delle diverse strategie di correzione a disposizione dell'insegnante. Le varianti sono numerose e la classificazione dipende molto anche dal quadro di riferimento teorico dei ricercatori, ma essenzialmente è possibile tracciare delle categorie generali. In questa sede, useremo due coppie di criteri per individuare i vari tipi di *feedback* che, combinati insieme, daranno luogo a una matrice di quattro possibili categorie. La nomenclatura qui adoperata riprende termini variamente adoperati nella letteratura, che però saranno ridefiniti onde evitare equivoci (per una panoramica su sistemi di classificazione alternativi si rimanda a Monami 2015, Grassi 2018b). Per inciso, ci occuperemo soltanto del *feedback* correttivo, non delle forme positive come l'elogio, il premio eccetera.

- *Esplicito/Implicito*. L'insegnante può evidenziare l'errore interrompendo la produzione del discente e segnalando la presenza di un problema. In questo caso parliamo di *feedback* esplicito. Se invece l'insegnante decide di dare un *feedback* allo studente senza interrompere il flusso della comunicazione, quindi inserendo la correzione all'interno della conversazione, si parla di *feedback* implicito.
- *Positivo/Negativo*. L'insegnante può dare un esempio della forma desiderata ripetendo in modo corretto la parola o la struttura usata dallo studente; questo è il caso del *feedback* positivo. Nel *feedback negativo*, invece, l'insegnante si limita a segnalare l'esistenza di un problema senza mostrare la forma *target*.

Una rappresentazione sinottica delle varie combinazioni di *feedback* implicito/esplicito e negativo/positivo è offerta dalla tab. alla pagina che segue.

Tipi di feedback	Positivo	Negativo
Esplicito	<p>Correzione classica. L'insegnante interrompe lo studente e dà la forma corretta.</p> <p><i>Esempio</i> S: Ieri siamo *andato al cinema. I: Attenzione! "Ieri siamo andati!" S: Sì, ieri siamo andati al cinema.</p>	<p>Prompt. L'insegnante ferma lo studente e cerca di farlo arrivare alla forma corretta con opportune indicazioni.</p> <p><i>Esempio</i> S: Ieri siamo *andato al cinema. I: Ma chi è andato? S: Noi. I: E allora? S: Noi siamo andati.</p>
Implicito	<p>Recast. L'insegnante dà la forma corretta senza interrompere il flusso della comunicazione.</p> <p><i>Esempio</i> S: Ieri siamo *andato al cinema. I: Ah, siete andati al cinema. E vi siete divertiti?</p>	Non esiste

Tab. 2: tipologie basilari di feedback

Naturalmente nella pratica ci sono molte varianti di queste forme base. Una variante importante di *prompt* è la combinazione di *feedback* e commento metalinguistico (cfr. tab. 3). In questo caso l'insegnante dà allo studente informazioni sul tipo di errore e/o sulle azioni richieste per giungere alla soluzione. Specialmente nel caso delle correzioni classiche, poi, l'insegnante può decidere di dare la forma giusta e anche di richiamare la regola in questione. In questo caso, dunque, l'insegnante mira a sviluppare la conoscenza esplicita della lingua da parte degli studenti.

Tipi di feedback	Positivo	Negativo
<p>Esplicito</p>	<p>La correzione classica con spiegazione grammaticale esplicita.</p> <p><i>Esempio</i> S: Ieri siamo *andato al cinema. I: Attenzione! L'altro giorno siamo andati! Il participio deve concordare col soggetto quando l'ausiliare è "essere".</p>	<p>Prompt con commento metalinguistico.</p> <p><i>Esempio</i> S: l'altro giorno siamo *andato al cinema I: Attenzione, concordanza! S: Noi siamo andati.</p>

Tab. 3: varianti con commenti metalinguistici

Fra tutte queste maniere di dare *feedback* correttivo, ce n'è una migliore delle altre? Ognuna, in realtà, ha vantaggi e svantaggi. Il *recast* è adatto quando l'attività è diretta a sviluppare interazione e fluidità. Questo tipo di *feedback*, infatti, si inserisce in modo abbastanza naturale nello scambio comunicativo. Lo studente però potrebbe fraintendere l'intenzione dell'insegnante. Potrebbe non riconoscere l'errore, essendo troppo concentrato a pensare *cosa* dire e non *come* dirlo; oppure potrebbe pensare che l'errore non stia dove intendeva l'insegnante e quindi incorrere in un "falso positivo" correggendo qualcosa che in realtà andava bene. Questo è il ben noto problema del *noticing*: lo studente deve aver presente che ha commesso un errore, ciò che non sempre avviene.

Nelle forme esplicite di *feedback* il problema del *noticing*, evidentemente, non si pone. Ma anche in questo caso bisogna fare i conti con numerosi svantaggi. Per definizione, il *feedback* esplicito interrompe la comunicazione; non è quindi consigliabile se vogliamo dare agli studenti la possibilità di fare pratica. Soprattutto, il fatto che l'insegnante dia un esempio della forma corretta non assicura che il problema sia risolto. Non sempre gli studenti fanno l'*uptake* della correzione, cioè la ripetizione della forma *target* a conferma della "registrazione" della correzione; in questo caso l'insegnante non ha nessun elemento su cui basarsi per stabilire se il suo intervento riparativo sia veramente andato a buon fine.

Il punto di forza del *prompt* sta nel fatto che l'insegnante può vedere come lo studente se la cava a richiamare il suo bagaglio di conoscenze e capacità all'impronta. Il *prompt* è quindi un buon esercizio metalinguistico e fornisce un'istantanea dello stato di avanzamento del discente, ma lo svantaggio è che può essere necessario molto tempo prima di arrivare alla soluzione. Anche questo tipo di *feedback* è dunque sconsigliato nel caso di attività dirette allo sviluppo di interazione e fluidità (Grassi 2018b). E per quanto riguarda la memorizzazione delle correzioni? Ci sono forme di *feedback* che favoriscono la memorizzazione a lungo termine? La letteratura scientifica ha raccolto molti dati su questo tema (Borro, Luoni 2018) in particolare per quanto riguarda il trattamento degli errori grammaticali. Questo, del resto, non stupisce: la correttezza grammaticale è facilmente misurabile con appositi *test* in cui si confrontano la quantità e la qualità delle forme prodotte dagli studenti con le forme obiettivo. Secondo al-

cuni, risulterebbe che il *feedback* esplicito garantisce i risultati migliori perché fornisce agli studenti un esempio positivo di lingua ben formata. Questo fatto non sembra però confermato dall'esperienza quotidiana dell'insegnamento: gli studenti continuano a commettere gli stessi errori anche dopo decenni di "correzioni".

La verità è che, ad oggi, la ricerca scientifica non ha ancora determinato quale sia la forma di *feedback* più efficace per la memorizzazione della correzione (Bassani, Castronovo 2018: 95). Le ricerche infatti sono state svolte su piccola scala e perciò i risultati non sono generalizzabili. Per di più, in taluni casi, la posizione ideologica dei ricercatori sulla natura e i fini del processo di acquisizione linguistica condiziona la struttura stessa dei test, che quindi risultano contestabili.

Il "*feedback* perfetto", perciò, non esiste. L'insegnante dovrebbe invece considerare molteplici fattori per mettere in atto un efficace intervento riparativo, per esempio i fini dell'attività proposta, il livello di competenza degli studenti, la loro disposizione a riflettere sulla forma della lingua ecc. (Bozzone Costa, Fumagalli, Piantoni 2018: 64-65). La ricerca scientifica non può determinare come tutti questi fattori influiscano l'uno sull'altro, perché entrano in gioco elementi difficilmente quantificabili; l'insegnante deve dunque affidarsi alla sua capacità di ascolto degli studenti e trovare la quadratura del cerchio a seconda delle caratteristiche del singolo gruppo.

Non tutti i ricercatori, però, sono così scettici. Rastelli non mostra i risultati di test quantitativi ma fa riferimento a ricerche da cui risulta che discenti con una conoscenza esplicita della lingua avrebbero prestazioni migliori dal punto di vista della correttezza (Rastelli 2015: 60-65). Per inciso, sorprende la rivalutazione della "conoscenza esplicita", un tempo pilastro del metodo grammaticale-traduttivo e oggi, con la diffusione degli approcci comunicativi, cenerentola dell'insegnamento delle lingue. In pratica, Rastelli sostiene che la didattica delle lingue straniere dovrebbe svolgersi su due piani per giungere a un buon livello di correttezza:

- un livello cognitivo (conoscere parole e strutture, richiamarle nel giusto contesto comunicativo ecc.)
- un livello metacognitivo (conoscenza del sistema della lingua, delle proprietà della lingua parlata e scritta ecc.).

Con buona pace di Krashen, la classe di lingua si confermerebbe ancora il luogo privilegiato per imparare una lingua straniera da adulti, fatto confermato per via negativa dalla nostra indagine attitudinale: studenti con un basso livello di metacognizione commettono effettivamente molti errori.

6. COS'È UN ERRORE?

Esistono, dunque, varie visioni di trattamento. Nessuna delle ricerche menzionate, però, fornisce un'esplicita *definizione* di errore, né si chiede *perché* gli studenti facciano errori. A nostro avviso, assolvere a questi compiti dovrebbe essere la condizione preliminare di ogni proposta di "trattamento". Nelle pagine seguenti, perciò, ci si concentrerà sulle differenti concezioni di errore e su questa base si proporrà una visione alternativa di correzione.

Tradizionalmente, gli errori vengono visti come una deviazione dalla norma (Cognini 2014: 1-10, Moro 2015: 68-78); l'errore sarebbe una sorta di *lapsus linguae*, una produzione creativa dello studente più o meno casuale e/o dovuta a un deficit di conoscenza. Gli errori si presenterebbero per distrazione oppure per l'interferenza della L1 o di altre lingue note (in questa sede non si farà la distinzione, pur presente in letteratura ma non universalmente accettata, fra "errore" e "sbaglio").

Di fronte all'errore, il compito dell'insegnante tradizionale consisterebbe nel reprimere immediatamente le forme devianti e fornire un esempio di lingua ben formata. Si teme, infatti, che la ricorrenza dell'errore abbia come *effetto* il radicamento dell'errore stesso. La causa ultima dell'errore rimane misteriosa e all'insegnante, sostanzialmente, non interessa scoprirla.

Se esaminiamo più da vicino la definizione di errore come "deviazione", però, essa appare euristicamente poco convincente. In primo luogo, non tutti gli errori sono errori di interferenza: certe strutture della L2 non compaiono nella lingua madre. La teoria della *deviazione*, inoltre, non risponde alla domanda perché alcuni errori rimangano nonostante gli sforzi dell'insegnante: se un errore fosse meramente una deviazione dalla norma, un po' di esercizio dovrebbe bastare a eliminarlo, ciò che non risulta dall'esperienza. Da un punto di vista euristico, allora, sembra più fruttuoso *cambiare la definizione di errore* a favore di un concetto che meglio possa dare conto di ciò che davvero gli insegnanti sperimentano nella pratica quotidiana.

La teoria generativo-trasformativa del linguaggio, che Noam Chomsky è andato elaborando a partire dalla fine degli anni Cinquanta, ha fornito un quadro totalmente diverso del linguaggio e dell'apprendimento delle lingue, e indirettamente anche un concetto alternativo di errore e di correzione. Il principio fondamentale della teoria generativo-trasformativa è che la capacità di linguaggio è innata: l'essere umano è neurobiologicamente programmato per imparare una lingua e, in effetti, tutte le lingue del mondo condividono una stessa struttura fondamentale, la cosiddetta grammatica universale.

Conviene soffermarsi su questo concetto, chiedendosi innanzitutto che cosa sia, in generale, una "grammatica". In buona sostanza, si può dire che la grammatica è un filtro: un insieme di regole il cui scopo è selezionare le combinazioni lecite di parole nella frase (sintassi) e morfemi all'interno di una parola (morfologia). In italiano la sequenza "un buon uomo" è ammessa, ma non la sequenza "un uomo buon" per il fatto che la forma tronca dell'aggettivo "buono" deve sempre precedere il nome (regola di sintassi). La terza persona del verbo "insegnare", all'indicativo presente, sarà "insegna", ma la terza persona del verbo "scrivere" nello stesso modo e tempo sarà "scrive": i due verbi appartengono a due gruppi diversi e perciò è necessario usare vocali tematiche diverse nelle rispettive coniugazioni (regola di morfologia). Se, dunque, esiste una grammatica universale, ciò significa che alcune combinazioni di morfemi e parole non si presentano mai nel linguaggio umano, nonostante le lingue possano differire macroscopicamente a un livello "superficiale".

Si può illustrare questo fatto con un semplicissimo esempio. Un cattivo studente di italiano potrebbe produrre la frase "io andare non volentiere a cinema", che contiene evidentemente molti errori. Nessuno studente, però, formulerebbe mai una frase come questa: "non al io cinema volentieri vado". Si noti che questa frase contiene solo e soltanto parole italiane ben formate, ma è completamente inintelligibile; essa, infatti, viola le regole sintattiche dell'italiano e più in generale della grammatica universale: è

una frase impossibile nella comunicazione umana. Con tutti i suoi difetti, invece, la prima frase era ancora perfettamente comprensibile.

Queste considerazioni hanno importanti conseguenze didattiche. Nella didattica tradizionale il discente viene visto come una *tabula rasa*, cioè come sprovvisto di qualsiasi pre-conoscenza utile all'apprendimento della nuova lingua. Nell'insegnamento tradizionale, perciò, l'insegnante comincia a introdurre le nuove strutture o parole gradualmente e in maniera deduttiva, in modo da ridurre il più possibile la complessità del materiale linguistico che, si suppone, il discente non sarebbe in grado di gestire autonomamente. specularmente, la missione di quest'ultimo consiste nel conservare la conoscenza "impressa" in lui dall'insegnante.

Tuttavia, il discente possiede sicuramente una pre-conoscenza linguistica – per quanto implicita – dal momento che la capacità di linguaggio è innata. In particolare, dispone della capacità conscia (e soprattutto inconscia) di cercare regolarità nella lingua obiettivo in modo da formarsi il suo repertorio di regole. E questa è un'operazione più che fattibile e nel suo complesso votata al successo grazie alla parentela profonda di tutte le lingue umane.

Insomma, la L2 di un discente, anche di un principiante assoluto, non è un caos, per quanto rudimentale essa sia. Quando impara la lingua seconda, il discente fa delle ipotesi più o meno implicite sul suo funzionamento e si crea il proprio repertorio di regole grammaticali. Naturalmente non sa ancora parlare la lingua obiettivo e per questo commette errori, ma non perché non sia in grado di applicare delle regole, al contrario commette errori perché applica regole sbagliate a causa della sua imperfetta conoscenza della L2. Questa rappresentazione soggettiva della lingua bersaglio, provvisoria, approssimativa e in movimento ma non priva di struttura, è detta nel gergo della glottodidattica *interlingua dello studente*.

1. Io metto la cipolla nella padella.
2. Avanti la sera voglio essere a casa.

Le frasi 1 e 2 mostrano due errori tipici dei fiamminghi. Il primo studente ritiene implicitamente che il soggetto del verbo debba essere sempre espresso in una frase italiana, proprio come si fa in nederlandese. Lo studente, un principiante assoluto, non conosce ancora le regole che governano l'esplicitazione del pronome personale soggetto; dal suo punto di vista, perciò, la frase è il prodotto della corretta applicazione di tutte le regole note (relative a struttura della frase, coniugazione del verbo e costruzione della preposizione articolata). Il risultato, perciò, è da elogiare in quanto perfettamente rispondente alle norme contenute nell'*interlingua dello studente* al momento della produzione della frase.

Il secondo studente si mostra consapevole delle somiglianze fra francese e italiano, ciò che in principio è utilissimo in quanto le due lingue hanno in comune il 90% del lessico. Tuttavia, le differenze fra francese e italiano esistono e riguardano non solo il lessico ma anche la grammatica (in particolare la morfologia). L'esempio mostra uno di quei casi in cui c'è discontinuità fra le due lingue; lo studente non sa che "avanti" in italiano è un avverbio di luogo ma non una preposizione di tempo come in francese. Allo studente, però, non sarebbe giusto rinfacciare che è distratto o che non sa usare le preposizioni; il suo errore, invece, consiste nell'aver applicato pedissequamente una regola sbagliata ("le preposizioni francesi e italiane sono le stesse, con qualche diffe-

renza di ortografia”). La correzione dell’insegnante dev’essere allora mirata a scardinare quest’assunto, non a fornire la preposizione italiana appropriata.

In sintesi, gli errori non sono deviazioni dalla norma grammaticale né si radicano in conseguenza della loro continua apparizione. Al contrario, gli errori si ripetono perché il discente applica coerentemente – dal suo punto di vista – regole sbagliate sulla base di ipotesi sbagliate. Paradossalmente, i discenti che ripetono sempre gli stessi errori dimostrano di possedere una concezione della lingua molto rigida e strutturata. Hanno dunque un forte potenziale per diventare esperti sul piano della grammatica. L’intervento riparativo dell’insegnante, di conseguenza, non deve essere diretto all’errore in sé ma dev’essere rivolto all’analisi dell’interlingua dello studente. Correzioni dirette all’errore singolo sono destinate senza dubbio a fallire: l’errore si ripresenterà di sicuro perché la correzione non avrà cambiato la struttura interna dell’interlingua dello studente.

7. CONCLUSIONE: RIFLETTERE SULLA FORMA DELLA LINGUA

È possibile trarre delle conclusioni pratiche dalle diverse posizioni sul tema del trattamento dell’errore e dai dati empirici incompleti che la ricerca offre al momento presente?

Nonostante la divergenza delle opinioni, sembra confermato il principio che l’intervento correttivo dell’insegnante abbia una sua utilità, ma che questa utilità non si riveli nelle correzioni fatte *en passant*, a prescindere dal loro tipo. Le correzioni orali fatte al momento stesso della produzione lasciano ben poca traccia nella memoria dello studente, preso più dal bisogno di comunicare che dalla voglia di comunicare bene. Più fruttuoso è allora differenziare gli obiettivi delle attività del corso: *separare* i momenti di produzione libera, in cui lo studente non si debba preoccupare d’altro che di fare pratica, dai momenti esplicitamente dedicati alla correttezza, cioè alla riflessione sulla forma della lingua. In quest’ultimo caso, l’insegnante dovrà mettere alla prova (o in crisi) l’interlingua dello studente, che così sarà costretto a rivedere le sue ipotesi e ad aggiornare il suo repertorio di regole.

Un esempio di attività validissima per l’analisi dell’interlingua orale è la *ricostruzione di conversazione*, che ha il merito di costringere gli studenti a concentrarsi sulla forma della lingua “online”, ovvero nel momento stesso della produzione orale. Troppe volte, come insegnanti, vediamo studenti perfettamente in grado di inserire la forma coniugata di un verbo in un elenco di frasi senza contesto per poi dimenticarsene completamente all’atto di proferir parola. La *ricostruzione di conversazione*, invece, si pone l’obiettivo di stimolare il trasferimento delle conoscenze esplicite o, comunque, non ancora operazionalizzate, alla capacità di linguaggio. Per approfondimenti su questa particolare attività si rimanda alla bibliografia (Granone 1998, Humphris 1990, Urbani 1982) e all’abbondante materiale *online*.

Anche l’insegnante dovrebbe prendersi la briga di analizzare l’interlingua degli studenti al fine di capire la causa dei loro errori: si tratta di errori di interferenza dalla L1 o da altre lingue straniere? Oppure di una difficoltà a riconoscere la desinenza di una parola come parte fondamentale per la morfologia? E così via. L’insegnante deve capire che repertorio di regole gli studenti si sono formati, in modo tale da progettare delle attività specificamente dedicate a indebolire l’edificio delle ipotesi errate. Per inciso, contra-

riamente a quanto spesso si sostiene e si vede nella pratica, l'insegnante di italiano L2 farebbe bene a conoscere approfonditamente la L1 dei suoi studenti, in modo da poter immediatamente riconoscere o prevedere gli errori di interferenza (particolarmente diffusi nel caso degli apprendenti fiamminghi).

La prevenzione è pure importante. Per evitare che gli studenti commettano sempre gli stessi errori, l'insegnante dovrebbe fornire informazioni sul sistema della lingua e introdurre gradualmente termini tecnici come "aggettivo", "coniugazione" ecc. Gli insegnanti sono spesso restii a maneggiare concetti astratti come questi, vuoi per una cattiva interpretazione del metodo comunicativo – che non esclude affatto il *focus* sulla correttezza – vuoi perché molti studenti adulti hanno un basso livello di scolarizzazione o hanno perso quasi del tutto le competenze metalinguistiche acquisite negli anni di scuola.

In realtà, non c'è ragione per cui concetti come "soggetto" e "complemento oggetto" non possano essere spiegati in maniera molto concreta e con parole semplici; un adulto sarà perfettamente in grado di gestire un moderato livello di astrazione. Anzi, questo lavoro metalinguistico è tanto più importante quanto il livello di scolarizzazione è basso: significa dotare il discente di nuove e potenti categorie interpretative, ovvero di nuovi punti di vista sulla lingua. Con un po' di ottimismo intellettuale, si può dire che per gli studenti con un basso livello di istruzione si tratterebbe di un'opera di vera e propria emancipazione culturale.

Per ragioni analoghe, si dovrebbe lavorare costantemente anche all'imparare a studiare; lo sviluppo di capacità di organizzazione e strutturazione dell'informazione è infatti cruciale per un apprendimento efficiente e non frustrante. Nel caso degli apprendenti fiamminghi, poi, l'approccio contrastivo si rivela spesso utile: confrontare le strutture dell'italiano con quelle del nederlandese ma anche del francese aumenta l'efficacia e l'efficienza dell'apprendimento.

In conclusione, una soluzione diretta per migliorare il livello di correttezza degli apprendenti non esiste. Ciò che l'insegnante deve fare nel corso è sottoporre gli studenti ad una "dieta variata": fornire molto *input* interessante, dare agli apprendenti l'opportunità di produrre *output*, prevedere momenti di lavoro sulla forma della lingua e innalzare il livello intellettuale del gruppo, dando modo ai corsisti di ampliare il loro bagaglio concettuale. In altre parole, prendere sul serio la loro dimensione di soggetti pensanti, che non hanno bisogno di essere "imboccati" con correzioni all'impronta, destinate peraltro a svanire subito.

Quali siano, in concreto, le attività più efficaci per raggiungere questi obiettivi, e quali le loro ricadute positive sul livello di correttezza della produzione orale degli studenti, ci riserviamo di approfondirlo in una futura ricerca, appositamente progettata per la verifica delle linee guida delineate nella presente riflessione, e corredata da un'adeguata raccolta di dati empirici.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AAVV, 2018, *Tol*, CVO Panta Rhei, Gent.

- BASSANI O., CASTRONOVO M., 2018, "Feedback correttivo nel post-testing: strategie di correzione, percezione e riparazione dell'errore" in R. GRASSI (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, Firenze, 87-96.
- BORRO I., LUONI G., 2018, "L'efficacia del feedback correttivo su apprendenti sinofoni di italiano L2: uno studio pilota", in R. GRASSI (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, Firenze, 71-85.
- BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L., PIANTONI M., 2018, "Il feedback nella prassi didattica: insegnanti a confronto", in *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, Firenze, 53-65.
- COGNINI, E., 2014, "Errare paedagogicum est: disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere", *Heteroglossia*, 13, 1-30.
- COUNCIL OF EUROPE, 2018, *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
- GRASSI, R., 2018a, Introduzione al volume R. GRASSI (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, Firenze, 9-13.
- GRASSI, R., 2018b, "Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale", in R. GRASSI (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, Firenze, 35-51.
- HUMPHRIS, C., 1990, "Introduzione alla ricostruzione di conversazione", *Bollettino Dilit*.
- MONAMI, E., 2015, "Strategie di correzione nella classe di italiano L2" in M. DIADORI (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 270-276.
- MORO, A., 2015, *I confini di Babele. Il cervello e il mistero delle lingue impossibili*, Il Mulino, Bologna.
- NETOVERSCHRIJDENDE LEERPLANCOMMISSIE, 2003, *Leerplan Opleiding Italiaans R 4.1*. Aalst.
- RASTELLI, S., 2015, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- URBANI, S., 1982, "La ricostruzione di conversazione", *Bollettino Dilit*.

APPENDICE 1: ELABORAZIONE DEI DATI DEL QUESTIONARIO 1

Partecipanti: 22

1. DATI ANAGRAFICI

1.1 ETÀ (SU 23 CORSISTI)

30-40	1	4%
40-50	2	8%
50-60	9	39%
60-70	8	35%
70+	3	13%

Età media: 58,7

1.2 PROFESSIONI

Imprenditore, psicologa ospedaliera, pensionato, impiegato di banca in pensione, infermiera, farmacista, addetta alle vendite, insegnante di francese, storia e inglese, segretaria di studio medico, informatico, segretaria, insegnante di tedesco, insegnante di latino.

1.3 ISTRUZIONE (SU 15 CORSISTI)

Diploma professionale superiore	4	27%
Graduaat A1/A2 (equiparato a bachelor)	2	13%
Bachelor	4	27%
Licentiaat (equiparato a master)	1	6%
Master	4	27%

NB: alcuni corsisti hanno genericamente indicato "diploma universitario". Si è deciso di considerare questa risposta equivalente a "master".

2. MOTIVAZIONE:

Barra una o più risposte della lista sottostante. Studio l'italiano perché...

vado in viaggio in Italia.	18	82%
voglio leggere libri in italiano.	18	82%
voglio guardare film in italiano.	15	68%
mi piace la lingua.	22	100%
ho amici in Italia.	5	23%
ho amici italiano in Belgio.	1	5%
mi piace la cucina italiana.	15	68%
mi piace l'arte italiana.	18	82%
amo i prodotti italiani ("made in Italy")	13	59%
ho una casa in Italia.	2	9%
sono di origine italiana.	1	5%
voglio tenere allenare le mie abilità cognitive imparando un'altra lingua	12	55%
voglio passare qualche oretta in compagnia dei miei amici.	17	77%
altro	5	23%

3. L'ITALIANO A LAVORO

3.1 Usi l'italiano nel tuo posto di lavoro?

Sì	8	36%
No	13	59%

3.3 Hai mai usato l'italiano sul posto di lavoro?

Sì	2	9%
No	11	50%

4. L'ITALIANO AL DI FUORI DELLA LEZIONE

4.1 Hai modo di parlare l'italiano al di fuori della lezione?

Sì	20	91%
No	2	9%

4.1.1 Se hai risposto "sì", quanto spesso?

a) Due volte a settimana	0	0%
b) Una volta a settimana	3	14%
c) Fra una volta a settimana e una volta al mese	7	32%
d) Solo quando vado in viaggio in Italia	9	41%
e) Mai	2	9%

4.2 Hai modo di leggere in italiano al di fuori della lezione?

Sì	21	95%
No	1	5%

4.2.1 Se hai risposto "sì", cosa leggi?

a) Romanzi/poesie/racconti	17	77%
b) Saggi	0	0%
c) Articoli di giornale o periodici	15	68%
d) Guide turistiche	4	18%
e) Altro	1	5%

4.2.2 Se hai risposto "sì", leggi regolarmente?

a) Sì	7	32%
b) Qualche volta	10	45%
c) Raramente	3	14%
d) Mai	1	5%

4.3 Hai modo di scrivere in italiano al di fuori della lezione?

Sì	16	73%
No	6	27%

4.3.1 Se hai risposto "sì", cosa scrivi?

a) SMS/messaggi istantanei (Messenger, WhatsApp)	10	45%
b) Email	16	73%
c) Lettere	0	0%
d) Altro	1	5%

4.3.2 Se hai risposto "sì", scrivi regolarmente?

a) Sì	2	9%
b) Qualche volta	9	41%
c) Raramente	5	23%
d) Mai	6	27%

4.4 Hai modo di ascoltare l'italiano al di fuori della lezione?

Sì	21	95%
No	1	5%

4.4.1 Se hai risposto "sì", cosa ascolti?

a) Film in italiano	16	73%
b) Audiolibri	0	0%
c) Il telegiornale RAI	11	50%
d) Altro	11	50%

4.4.2 Se hai risposto "sì", quanto spesso?

a) Due volte a settimana	7	32%
b) Una volta a settimana	5	23%
c) Fra una volta a settimana e una volta al mese	7	32%
d) Solo quando vado in viaggio in Italia	2	9%
e) Mai	1	5%

APPENDICE 2: ELABORAZIONE DEI DATI DEL QUESTIONARIO 2

Partecipanti: 19

1. OBIETTIVI DEL CORSO

1.1 Scegli le tre opzioni che per te sono le più importanti.

ripassare la grammatica	10	53%
imparare nuova grammatica (le finezze della lingua italiana)	3	16%
ampliare il lessico	16	84%
parlare e ascoltare giusto per rimanere "in forma"	15	79%
conoscere meglio l'Italia	12	63%

1.2 Pensi che leggere testi sia importante per raggiungere gli obiettivi di cui sopra?

Sì	17	89%
No	2	11%

1.3 Nel modulo 4.1 le abilità scritte non vengono valutate. Pensi comunque che le attività scritte dovrebbero essere presenti nel corso?

Sì	9	47%
No	10	53%

2. ATTIVITÀ DIDATTICHE

2.1 Quali attività didattiche vorresti trovare nel corso? (sceglierne al massimo tre)

lezione frontale	10	53%
esercizi classici di ascolto e di lettura	14	74%
fare una presentazione	14	74%
giochi di ruolo	6	32%
recitare	3	16%
lavoro di gruppo	6	32%

3. RIFLETTERE

3.1 Hai mai fatto attività di riflessione con gli altri insegnanti?

Sì	3	16%
Qualche volta	9	47%
Raramente	7	37%

3.2 Ti piace riflettere sulla lingua?

Sì, ci sono portato	12	63%
Sì, ma solo nell'ambito di un compito assegnato	0	0%
No, preferisco concentrarmi sul contenuto della comunicazione	7	37%

3.3 Pensi che la riflessione sulla lingua sia importante nel corso di conversazione?

Sì	12	63%
No	7	37%

4. METODO E ATTITUDINI DI STUDIO

4.1 "Voglio parlare in modo corretto". Ti rispecchi in questa frase?

Sì. "Parlare" per me significa "parlar bene".	12	63%
Faccio del mio meglio. Comunque non fa nulla se la mia produzione linguistica non è corretta al 100%.	3	16%
Capire ed essere capito, questo è il mio obiettivo. La correttezza grammaticale non è la mia priorità.	4	21%

4.2 Hai mai ricevuto formazione sul metodo di studio nel tuo percorso di studio dell'italiano?

Sì	5	26%
No	14	74%

5. CORREGGERE GLI ERRORI

5.1 Come reagisci quando l'insegnante corregge la tua produzione orale?

Ascolto attentamente e voglio capire anche la ragione dell'errore. Se necessario faccio domande all'insegnante.	6	32%
Ascolto attentamente la correzione dell'insegnante e provo a memorizzarla.	10	53%
Ascolto attentamente. Con un po' di pratica, sicuramente, non farò più lo stesso errore.	3	16%

5.2 Cosa fai quando l'insegnante corregge la produzione orale di un compagno?

Niente di particolare; ascolto attentamente come al solito.	4	21%
Mi chiedo: "avrei fatto anch'io lo stesso errore"?	15	79%

5.3 Hai mai fatto la revisione fra pari nei corsi precedenti?

Sì	1	5%
Raramente	4	21%
Mai	6	32%
Non so cosa significa	8	42%