
6. La correzione dell'errore nella CAD

Camilla Spaliviero

Nell'economia di questo contributo non ci sarà possibile fare riferimento all'errore nella prospettiva normativa, quindi inteso come un mancato apprendimento da valutare negativamente. Ci concentreremo invece sull'errore come potenziale risorsa, in quanto tale concezione è coerente con l'impianto costruttivista e umanista che contraddistingue questo volume.

1. L'errore come risorsa

A partire dagli anni Sessanta, il linguista statunitense Chomsky elabora una nuova teoria glottodidattica basata sui principi cognitivisti secondo cui «l'apprendimento è il risultato di un processo mentale creativo dovuto alla predisposizione, specificatamente umana, ad imparare una lingua» (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 94).

Secondo il cognitivismo, il discente scopre e riformula i dati linguistici che ha appreso grazie alla 'Grammatica Universale' e al LAD (cfr. Chomsky, 1957). Tale teoria rivoluziona, così, il ruolo dello studente, che diventa protagonista del proprio apprendimento.

Di conseguenza, in chiave didattica, l'errore assume un nuovo valore di risorsa. Esso, infatti, si considera come una manifestazione naturale all'interno del processo di apprendimento generata dalla creazione di supposizioni da parte del discente sul funzionamento della nuova lingua oggetto di studio.

Per il docente, perciò, l'errore è utile, poiché lo informa dell'evoluzione interlinguistica dello studente durante l'apprendimento linguistico.

Paradossalmente, l'insegnante deve incoraggiare i discenti a produrre errori proponendo loro delle attività interattive, creative e sfidanti, finaliz-

zate allo sviluppo delle competenze extralinguistiche, socio-pragmatiche e (inter)culturali oltre a quelle linguistiche, che possono dare luogo a conflitti di tipo cognitivo. Successivamente, lo stesso docente deve allenare gli studenti a identificare gli errori per educarli all'auto-correzione e per raggiungere una sempre maggiore consapevolezza delle proprie capacità (punti di forza ed eventuali punti di debolezza da migliorare), affinché possano avanzare nell'apprendimento.

In questo modo, l'attenzione didattica non si focalizza più solo sul risultato, sull'apprendimento inteso come accumulo di conoscenze, ma anche sul processo e, in particolare, sulla capacità di riorganizzazione cognitiva tra le conoscenze precedenti e le nuove acquisizioni.

Lo studente, così, diventa un «attivo costruttore delle proprie conoscenze personali», può sentirsi «libero di trovare le risposte giuste passando attraverso errori e superamento degli errori» e «percepisce se stesso come capace di correggere gli errori in cui incorre, ma soprattutto li vive positivamente» (Czerwinsky Domenis, 2005: 174).

2. La correzione dell'errore

L'insegnante può scegliere quali errori correggere e quali invece tralasciare a seconda delle finalità didattiche dell'attività e, più in generale, del corso di lingua e della tipologia di errore (per un approfondimento sulla correzione dell'errore orale e scritto rimandiamo a Cattana, Nesci, 2004).

2.1 Che cosa correggere nella produzione orale

Il docente deve intervenire con una correzione puntuale dell'errore commesso durante la produzione orale quando l'imprecisione:

- a. riguarda specificamente i contenuti (elementi o strutture fonologiche, morfosintattiche o pragmatiche) che si vogliono far esercitare e fissare in quel momento mediante la loro ripetizione (ad esempio, con degli esercizi strutturali orali o con il *role-taking*, che prevede minime modifiche a un dialogo già dato);
- b. compromette la trasmissione del messaggio all'interno di attività più o meno guidate finalizzate allo sviluppo della competenza comunicativa (come il monologo libero o su traccia, il *role-making*, che permette una maggiore libertà di produzione restando pur sempre legato al dialogo già dato, e il *role-play*, che garantisce la libertà di produzione a partire dai suggerimenti della traccia).

L'insegnante può invece decidere di non arrestare lo sforzo linguistico e comunicativo dello studente, scegliendo di non correggere o di correggere successivamente l'errore, se quest'ultimo:

- a. non concerne i contenuti specifici dell'attività, bensì aspetti linguistici che lo studente non ha ancora affrontato o di secondaria importanza in relazione all'attività;
- b. non pregiudica il raggiungimento delle finalità comunicative dell'attività e quindi non impedisce allo studente di continuare il suo discorso.

2.2 Che cosa correggere nella produzione scritta

L'insegnante deve correggere accuratamente l'errore nella produzione scritta quando l'inesattezza, ad esempio, è:

- a. di tipo ortografico e si produce all'interno di attività indirizzate alla riflessione ortografica (come il dettato e la ricopiatura);
- b. di tipo morfosintattico, pragmatico o testuale e si trova in attività che richiedono una particolare attenzione ai medesimi aspetti linguistici (come il *cloze*, il riempimento e le trasformazioni di genere testuale).

D'altra parte, il docente può decidere di tralasciare (solo ai livelli iniziali) o di considerare la correzione dell'errore (dandogli però un peso inferiore) quando quest'ultimo è di tipo ortografico o morfosintattico e si trova, per esempio, all'interno di:

- a. una risposta aperta che dimostra la corretta comprensione di un testo, scopo dell'attività;
- b. una produzione efficace dal punto di vista comunicativo (come la scrittura di un messaggio informale o di un'e-mail formale), obiettivo dell'esercizio.

Anche le tempistiche della correzione si legano agli scopi dell'attività e al tipo di errore, differenziandosi nuovamente tra imprecisioni emerse nell'espressione orale ed errori prodotti in forma scritta.

2.3 Quando correggere nella produzione orale

L'intervento correttivo da parte dell'insegnante nel corso della produzione orale è subitaneo solo se l'errore compromette la comunicazione perché si identifica con:

- a. la pronuncia scorretta di una parola che ne altera il significato;
- b. incertezze sulla comprensione dei contenuti.

In quest'ultimo caso, l'azione del docente può permettere allo studente di riprendere la produzione. In tutte le altre circostanze, la correzione e l'eventuale approfondimento sono posticipati ad un secondo momento. Piuttosto di interrompere lo sforzo linguistico e comunicativo dello studente, il docente può annotare le devianze e correggerle insieme al discente alla fine dell'attività, proponendo anche possibili attività di rinforzo.

2.4 Quando correggere nella produzione scritta

Le tempistiche della correzione scritta dipendono dal livello di competenza linguistica raggiunto dallo studente.

In linea generale, si può correggere solo quello che lo studente dovrebbe già sapere, tralasciando gli errori sugli aspetti linguistici e comunicativi che non ha ancora appreso.

La meticolosità nella correzione degli errori ortografici, morfosintattici, pragmatici e testuali aumenta al progredire nell'apprendimento, poiché maggiore è l'accuratezza formale e sociolinguistica che si richiede agli studenti dei livelli sempre più avanzati. Agli studenti dei livelli iniziali, invece, l'insegnante deve limitarsi a correggere gli errori:

- a. lessicali o pragmatici, che possono compromettere la comunicazione del messaggio;
- b. potenzialmente discriminatori per un parlante non nativo.

2.5 Come correggere nella produzione orale

Dopo aver percepito l'errore prodotto dallo studente nel corso dell'espressione orale, il docente può decidere di non intervenire, favorendo così la possibilità di auto-correzione da parte dello studente, oppure di adottare le seguenti modalità di correzione definite da Lyster e Ranta (1997):

- a. trasmettere esplicitamente la versione corretta (*explicit correction*);
- b. riformulare correttamente una parte o la totalità della produzione errata dello studente (*recast*);
- c. domandare allo studente di ripetere o riformulare quanto detto, affinché sia più chiaro (*clarification request*);
- d. dare delle indicazioni metalinguistiche che possono permettere allo studente di identificare l'errore appena commesso (*metalinguistic feedback*);

- e. invitare lo studente a terminare la sua frase (*elicitation*);
- f. ripetere la produzione scorretta dello studente pronunciando l'errore con un'intensità particolare, affinché sia facilmente individuabile (*repetition*).

2.6 Come correggere nella produzione scritta

Di fronte all'errore commesso dallo studente nella produzione scritta, l'insegnante può adottare una o più delle seguenti modalità suggerite da Cattana e Nesci (2004: 141-5):

- a. indicare solo gli errori che pregiudicano la comunicazione chiedendo allo studente di essere più chiaro ("correzione comunicativa"). Tale modalità di correzione può essere adatta agli studenti che si trovano ad un livello di apprendimento iniziale;
- b. individuare gli errori fornendo la versione corretta delle parole o delle espressioni sbagliate ("correzione risolutiva"). Tale modalità di correzione può essere utile per gli studenti che non hanno ancora sviluppato la capacità di correggersi autonomamente;
- c. segnalare gli errori con maggiore precisione, ad esempio mediante la sottolineatura orizzontale di una o più parole o il segno verticale in relazione a una parte del testo, senza riportare né la tipologia (ortografici, lessicali, morfologici, sintattici e stilistici) né la versione corretta;
- d. individuare gli errori indicandone solo la tipologia mediante un sistema di segni condiviso ("correzione classificatoria");
- e. applicare tutte e quattro le summenzionate modalità variandole a seconda del contesto ("correzione mista").

3. La correzione dell'errore nella prospettiva CAD

La correzione dell'errore può non essere solamente un compito esclusivo del docente e avvenire solo nella modalità di interazione verticale tra insegnante e studenti, ma può coinvolgere gli stessi discenti, a cui si chiede di collaborare attivamente nella modalità di interazione orizzontale tra pari al fine di facilitare lo sviluppo di una sempre maggiore autonomia nell'autovalutazione.

Tra i metodi a mediazione sociale applicabili alla correzione dell'errore in prospettiva CAD, abbiamo scelto di esaminare il tutoraggio tra pari e l'apprendimento cooperativo, poiché entrambi prevedono la possibilità di introdurre delle attività stratificate per complessità, usare schede di lavoro che

favoriscono i differenti stili cognitivi e le diverse preferenze sensoriali e lavorare a coppie o a gruppi (eterogenei o divisi in base al livello).

3.1 Il tutoraggio tra pari per la correzione dell'errore nella prospettiva CAD

Nel contesto del tutoraggio tra pari per la correzione dell'errore nella prospettiva CAD, lo studente scelto come *tutor* deve essere informato degli aspetti glottodidattici riguardanti la correzione dell'errore orale e scritto e lo studente che svolge il ruolo di *tutee* deve ricevere precise indicazioni sull'azione di tutoraggio.

Il tutoraggio tra pari può essere vantaggioso per lo studente *tutee* poiché gli permette di vivere l'intervento correttivo con minore ansia e inibizione grazie al confronto con un suo pari.

Lo stesso metodo a mediazione sociale può essere altrettanto favorevole per lo studente *tutor* che, nell'aiutare il compagno a individuare e correggere l'errore, non si limita a riferire delle informazioni ma deve prestare molta attenzione sia ai contenuti sia alle modalità del suo intervento.

Grazie al tutoraggio tra pari, il *tutee* può comprendere le ragioni del suo errore e la successiva correzione, introiettando le nuove conoscenze e avviando un processo di riorganizzazione interna del sapere, e il *tutor* può sentirsi gratificato dal nuovo compito affidatogli dal docente, rafforzando così la sua autostima e aumentando la sua competenza metalinguistica.

Un esempio di correzione dell'errore nella prospettiva CAD con il metodo del tutoraggio tra pari è la correzione incrociata, che prevede lo scambio delle produzioni scritte tra coppie di studenti per la correzione reciproca. La correzione può avvenire in matita ed essere considerata come un suggerimento da parte dello studente correttore da discutere successivamente assieme all'autore del testo. Chi riceve la correzione, infatti, può valutare se modificare o meno il testo sulla base dell'indicazione del compagno. Durante la correzione incrociata, il docente può intervenire solo se interpellato; alla fine della stessa, invece, può esprimere dei pareri nei casi di correzioni errate, mancanti o superflue.

La scelta degli studenti che formano le coppie può essere lasciata agli stessi discenti se il docente ritiene che essi debbano ancora familiarizzare con tale metodo, oppure può essere gestita dall'insegnante che crea delle coppie dello stesso livello o eterogenee.

Il riconoscimento e la correzione degli errori tra coppie omogenee può risultare più semplice se le imprecisioni appartengono al livello linguistico condiviso dagli studenti. Se gli errori si riferiscono invece ad argomenti posti su gradini successivi del percorso di apprendimento, tale processo risulterà più complesso.

Nel caso di coppie eterogenee, lo studente di livello linguistico iniziale può osservare un modello di produzione che deve raggiungere e cogliere l'occasione per chiedere al compagno di livello linguistico superiore delle spiegazioni sul funzionamento di determinati meccanismi linguistici. Allo stesso tempo, lo studente di livello più avanzato può potenziare le sue competenze linguistiche, metalinguistiche e comunicative attraverso l'individuazione, la correzione e, soprattutto, la spiegazione degli errori al compagno.

3.2 L'apprendimento cooperativo per la correzione dell'errore nella prospettiva CAD

Un esempio di correzione dell'errore mediante il metodo dell'apprendimento cooperativo è il *Jigsaw* (cfr. per ulteriori approfondimenti Rutka, 2006).

Nel *Jigsaw* gli studenti sono divisi in piccoli gruppi eterogenei e collaborano insieme per svolgere attività di correzione sfidanti che richiedono lo svolgimento di compiti diversificati.

Ogni membro del gruppo ha la responsabilità di svolgere un compito adatto alle proprie capacità per poi insegnare ciò che ha imparato agli altri membri del gruppo, affinché tutti i componenti sappiano la totalità delle informazioni. I compiti sono perciò stratificati sulla base dei diversi livelli di competenza degli studenti.

Il docente può preparare dei materiali contenenti gli errori più frequenti commessi dall'intera classe ed eventualmente in parte modificati per non essere facilmente relazionabili a chi li ha commessi.

Il docente può scegliere, ad esempio, di:

- a. indicare gli errori con diversi simboli, a seconda della loro complessità;
- b. indicare gli errori con diversi simboli, a seconda della loro tipologia;
- c. non indicare gli errori, specificando solo il numero di imprecisioni presenti;
- d. non indicare gli errori, specificando sia il numero di imprecisioni presenti sia la loro tipologia (esempio: nel testo sono presenti otto errori ortografici, tre errori morfosintattici, quattro errori lessicali).

Dopo aver creato dei gruppi eterogenei (secondo la struttura ABCD), il docente fornisce a tutti i discenti il testo contenente gli errori. Successivamente, divide gli studenti in nuovi gruppi a seconda del livello (esempio: il gruppo AAAA è di livello A1, il gruppo BBBB è di livello A2, e così via), affidando loro un compito correttivo diverso sullo stesso testo a seconda delle capacità del gruppo. Ad esempio, nel caso dell'italiano come L1 e L2, il docente può chiedere agli apprendenti di livello iniziale di concentrarsi sulla concordanza tra

nomi e aggettivi, invece può chiedere agli studenti di livello avanzato di focalizzarsi sulla morfologia e sull'uso dei congiuntivi.

Il gruppo di livello iniziale può usare materiali che facilitano l'esecuzione del compito, come griglie grammaticali e dizionari.

Una volta individuati e corretti gli errori, si possono ricreare i gruppi originari (ritorno alla struttura ABCD) e ciascun studente informa gli altri membri del gruppo del proprio intervento correttivo.

Inoltre, nel corso dello svolgimento dell'attività, il docente può assegnare ruoli diversi ai differenti discenti, sempre a seconda delle loro capacità (*leadership* distribuita): i ruoli di controllore del tempo e del tono di voce, ad esempio, possono essere svolti da apprendenti di livello inferiore, invece i ruoli di lettore delle istruzioni e dei risultati finali possono essere realizzati da apprendenti di livello superiore.

Come nel caso del tutoraggio tra pari, gli allievi di livelli linguistici iniziali svolgono dei compiti adatti per le loro competenze, sentendosi apprezzati per le proprie capacità, e arricchiscono le loro abilità linguistiche, metalinguistiche e comunicative grazie all'interazione con i compagni. Parallelamente, gli studenti di livelli linguistici più avanzati potenziano le loro conoscenze mediante la negoziazione delle informazioni e l'uso di strategie linguistiche, comunicative e metacognitive.

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BENUCCI A., 2015, "La correzione degli errori in italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- BETTONI C., 2010, "Come gestire l'errore grammaticale", in GRASSI R. *et al.* (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella Classe ad abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- CATTANA A., NESCI M.T., 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra.
- CHOMSKY N., 1957, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- COMOGLIO M., CARDOSO M.A., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.

- COONAN C.M., 2012, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università.
- CZERWINSKY DOMENIS L., 2005, *Un errore utile. Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*, Trento, Erickson.
- DANESI M., 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DARDANO M., 1997, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- FERRIS D.R., 2004, "The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime...?)", in «Journal of Second Language Writing», n. 13.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- GRASSI R., 2010, "Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto", in GRASSI R. *et al.* (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., MANGIARINI C., 2010, "Feedback "implicito" e feedback "esplicito" a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2", in GRASSI R. *et al.* (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- GRASSILLI B., 1990, "Per una didattica dell'intervento collettivo", in MICALESSIN LONGO A. (a cura di), *L'errore. Una prospettiva psico-pedagogica*, Trieste, Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi.
- HENDRICKSON J.M., 1978, *Error Analysis and Selective Correction in the Adult ESL Classroom: An Experiment*, Arlington Virginia, Eric: Centre for Applied Linguistics, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135260.pdf>.
- KRASHEN S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- LYSTER R., RANTA L., 1997, "Corrective Feedback and Learner Uptake", in «Studies in Second Language Acquisition», vol. 19, n. 1, http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf.
- MINELLO R., 2006, "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- MONAMI E., 2015, "Strategie di correzione nella classe di italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erickson.
- RUTKA S., 2006, "Un approccio cooperativo nella CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.