

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11205

Imparare correggendo: il feedback tra pari come stimolo alla riflessione metalinguistica

Learning by correcting: peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection

Elena Nuzzo¹

Sintesi

Nella classe di lingua straniera gli apprendenti possono essere attivamente coinvolti nel processo di correzione delle produzioni scritte mediante la pratica della revisione tra pari. Al di là della sua efficacia sulla qualità dei testi prodotti e sulla competenza linguistica dei destinatari, il feedback correttivo dato a un compagno può avere effetti positivi anche su chi lo fornisce. In questo contributo ci si concentra in particolare sulla possibilità di stimolare la riflessione metalinguistica, grazie alla necessità di mettere a fuoco la natura degli errori individuati nel testo dell'altro e di saperli illustrare e spiegare.

Parole chiave: Didattica delle lingue, Feedback scritto, Revisione tra pari, Riflessione metalinguistica.

Abstract

In the foreign language class, peer revision can help actively involve learners in the process of correcting their written works. Beyond its effectiveness on the quality of the texts produced and the linguistic proficiency of the recipient, peer corrective feedback can have positive effects on the provider as well. This paper focuses in particular on the possibility of promoting metalinguistic reflection, thanks to the need to understand and explain the mistakes identified in the schoolmate's text.

Keywords: Language learning and teaching, Written corrective feedback, Peer revision, Metalinguistic reflection.

1. Università Roma Tre, Dipartimento di lingue, letterature e culture straniere, elena.nuzzo@uniroma3.it

1. Il feedback scritto nell'insegnamento delle lingue straniere

Nella didattica delle lingue moderne il feedback² correttivo sulle produzioni scritte degli apprendenti di lingua seconda (L2) è un tema cruciale, sia perché costituisce un ambito di ricerca estremamente fecondo, soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso (si vedano, a titolo esemplificativo, le recenti rassegne di Karim & Nassaji, 2019; Nuzzo, 2018), sia perché rappresenta una delle azioni più caratterizzanti della pratica didattica. Nonostante questo – o forse proprio per questo – gli studiosi sono ancora lontani dall'aver raggiunto un accordo sulla sua efficacia, nonché su come, quanto e quando si debbano correggere gli errori.

Storicamente, il trattamento dell'errore linguistico nella produzione scritta di parlanti non nativi è stato oggetto di interesse dapprima e soprattutto per coloro che si occupavano di scrittura in L2 (nell'ambito dei cosiddetti *composition studies*). Nei loro lavori si mirava a verificare se fornire un certo tipo di feedback su un testo portasse lo studente a migliorare la qualità complessiva di quello stesso testo. Nell'ambito degli studi sull'acquisizione di lingue seconde, invece, la ricerca si è inizialmente concentrata sul feedback orale, allo scopo di indagare come esso influisse su vari aspetti dell'apprendimento linguistico (Ferris, 2010). Ciò appare del resto in linea con la generale tendenza, nella ricerca acquisizionale, a focalizzarsi sulla produzione orale, dal momento che i fattori e i processi coinvolti nell'apprendimento si vedono me-

glio osservando l'elaborazione del linguaggio in tempo reale, come avviene nell'oralità.

In anni più recenti i due filoni di ricerca si sono in qualche misura contaminati a vicenda: anche la correzione nello scritto è stata analizzata da alcuni studiosi nei suoi effetti sullo sviluppo della L2, per esempio mediante l'osservazione di come interventi correttivi in una produzione scritta influiscano sull'accuratezza con cui gli apprendenti usano specifiche strutture grammaticali in un nuovo testo (cfr. per es. Bitchener, 2008; Ellis *et al.* 2008; Sheen, 2007). Permane tuttavia un certo divario, sia negli obiettivi sia nelle scelte metodologiche, tra chi si occupa specificamente di scrittura in L2 e chi si occupa più in generale di apprendimento e insegnamento di lingue seconde. Come osserva Ferris (2010: 188), "Although L2 writing and SLA researchers look at similar phenomena, often (but not always) in similar ways, it is important to understand that they do not necessarily ask the same questions".

Probabilmente anche a causa di queste differenti prospettive teoriche e metodologiche, allo stato attuale i risultati della ricerca sul ruolo dell'intervento correttivo nelle produzioni scritte di apprendenti di lingua seconda non appaiono concordi. Se da un lato nessuno studio oggi suggerisce che il feedback allo scritto sia dannoso – anzi, la sua efficacia viene nel complesso riconosciuta – le opinioni su quale tipo di intervento correttivo risulti maggiormente efficace sono diverse.

1.1. Il feedback tra pari

Un tipo particolare di feedback correttivo

2. Seguendo Long (2015), considero il termine 'correzione' più adatto a indicare gli effetti sul ricevente e il termine 'feedback (correttivo)' preferibile per riferirsi alle intenzioni di chi lo fornisce. Userò invece 'revisione' per designare più genericamente il tipo di attività in cui viene fornito feedback correttivo.

è quello fornito da un compagno. Seppure in misura minore rispetto a quello “canonico” dell’insegnante, anche il feedback tra pari – tanto nell’interazione orale quanto sulle produzioni scritte – è da diversi anni oggetto di indagine nelle ricerche sull’apprendimento e l’insegnamento delle lingue seconde, a partire da una varietà di prospettive teoriche e disciplinari (Yu & Lee, 2016). Gli studiosi che se ne sono occupati hanno messo in luce punti di forza e aspetti potenzialmente problematici di questa pratica, alla quale va innanzitutto riconosciuto il merito di incoraggiare interazioni complesse e significative dal punto di vista comunicativo, favorevoli allo sviluppo linguistico (Villamil & Guerrero, 1996). Va poi considerato che il feedback offerto da un pari si colloca su un livello meno formale rispetto a quello dell’insegnante, e risulta quindi più negoziabile. Ciò induce gli apprendenti ad avere un ruolo più autonomo e attivo nella ricezione del feedback, laddove di fronte all’intervento dell’insegnante si possono trovare ad accettare passivamente correzioni di cui non capiscono la natura, perché proposte da una fonte autorevole, senza sentirsi motivati a chiedere chiarimenti. Inoltre, attraverso l’intervento sugli errori altrui, gli studenti possono migliorare di riflesso le proprie capacità di autocorrezione (Hyland & Hyland, 2006).

A fronte di questi potenziali vantaggi, il feedback tra pari presenta alcune criticità. Innanzitutto, l’inesperienza e la conoscenza limitata della lingua oggetto d’insegnamento possono indurre a fornire feedback in modo sbagliato e a trascurare elementi scorretti che dovrebbero invece essere segnalati (cfr. McDonough, 2004; Toth, 2008; Zhao &

Bitchener, 2007). Ma non solo: è possibile che gli apprendenti abbiano delle riserve sul feedback fornito da un pari, fidandosi maggiormente di quello offerto dall’insegnante, e che si sentano poco disposti a correggere altri apprendenti perché incerti della propria competenza e preoccupati di mettere in pericolo la faccia dei loro compagni (Philp *et al.*, 2010).

Per quanto riguarda in particolare il feedback tra pari nelle produzioni scritte, in un recente articolo (Yu & Lee, 2016) in cui si passano in rassegna i lavori pubblicati sull’argomento dal 2004 al 2015 vengono individuate sette aree tematiche che risultano essere oggetto di interesse nella letteratura scientifica: (i) l’efficacia del feedback tra pari rispetto a quello fornito dall’insegnante; (ii) i benefici del feedback per chi lo fornisce; (iii) il feedback mediato dal computer; (iv) il training per preparare gli studenti alla pratica della revisione tra pari; (v) le opinioni e la motivazione degli studenti; (vi) l’interazione e le dinamiche di gruppo; (vii) gli aspetti culturali. Ci si focalizzerà ora sul secondo punto, dal momento che in questo contributo si intende proporre una riflessione sugli effetti che il feedback correttivo tra pari può avere (anche) su chi lo dà.

Mentre i benefici del feedback tra pari su chi lo riceve sono stati ampiamente messi in luce nella letteratura glottodidattica, i possibili vantaggi di questo tipo di feedback su chi lo fornisce sono stati finora indagati da un numero ristretto di ricerche. Tra queste, il lavoro di Lundstrom e Baker (2009) ha provato a confrontare due gruppi di studenti universitari di inglese come lingua seconda sottoponendoli per un semestre a due opposte condi-

zioni sperimentali: in un gruppo ricevevano feedback dai pari ma non ne davano, mentre nell'altro accadeva l'inverso. L'analisi della competenza di scrittura degli studenti all'inizio e alla fine del semestre ha rivelato che chi aveva dato feedback era migliorato in modo più significativo rispetto a chi l'aveva ricevuto, con benefici più evidenti per i datori di feedback con una competenza linguistica meno avanzata e per gli aspetti più globali della scrittura (organizzazione, sviluppo, coesione). Effetti positivi per gli studenti impegnati nel fornire feedback scritto ai pari si registrano anche nello studio qualitativo di Berggren (2015), che ha coinvolto alunni svedesi di una scuola secondaria apprendenti dell'inglese come lingua straniera. Altri studi hanno invece trovato risultati meno chiari riguardo ai benefici per i datori di feedback. Nella ricerca di Trautmann (2006), per esempio, più della metà degli studenti universitari coinvolti sembra abbiano avuto e percepito maggiore vantaggio nel ricevere feedback dai pari piuttosto che nel darlo. Rosalia (2010), adottando un approccio misto che includeva test di competenza scritta, interviste, commenti dei pari, appunti sul campo e campioni di scrittura, ha osservato per dodici settimane dieci studenti giapponesi di inglese. Dare feedback non sembra abbia migliorato la performance dei partecipanti nei test sperimentali, ma ha ampliato la varietà di elementi metadiscorsivi nelle successive produzioni scritte.

Sembra dunque che la pratica del feedback tra pari comporti qualche beneficio anche per chi lo fornisce, sebbene la ricerca empirica in questa direzione sia ancora piuttosto scarsa e caratterizzata da risultati

discordanti. Probabilmente la mancanza di omogeneità nei risultati dipende in parte dalla diversità dei contesti in cui i pochi studi disponibili sono stati condotti (per esempio inglese come lingua seconda vs. straniera, ambito universitario vs. scolastico) e delle metodologie adottate.

2. Questo studio

2.1. *Obiettivi e metodologia*

Come abbiamo appena visto, i pochi lavori empirici che indagano gli effetti del feedback tra pari su chi lo fornisce misurano gli eventuali benefici in termini di miglioramento della capacità di usare la lingua obiettivo in produzioni scritte. Nel presente lavoro si adotta una prospettiva differente, con un interesse specifico per lo sviluppo della capacità di guardare alla lingua come oggetto di pensiero e di attenzione consapevole (cfr. Couceiro Figueira & Pinto, 2018). L'obiettivo è quindi quello di esplorare le eventuali ricadute positive del fornire feedback a un compagno in termini di opportunità di riflessione metalinguistica non solo sulla lingua oggetto del lavoro tra pari ma anche, più ampiamente, su tutte le lingue presenti nel repertorio di chi corregge. Si parte infatti dall'idea che l'insegnamento delle lingue straniere possa e debba essere sfruttato anche come occasione di approfondimento delle conoscenze sul funzionamento della lingua come sistema, e che il feedback scritto tra pari, al di là della sua maggiore o minore efficacia sulla competenza del destinatario, rappresenti un prezioso strumento per stimolare e motivare gli

studenti a intraprendere attivamente questo approfondimento.

L'indagine, di natura esplorativa e descrittiva, si basa sull'analisi di alcuni estratti di conversazioni, videoregistrate e poi trascritte³, tra studenti che commentano oralmente episodi di feedback correttivo precedentemente fornito su produzioni scritte in L2. In alcuni casi le istruzioni dell'insegnante richiedevano di intervenire sul testo del partner con feedback diretto, ossia di sostituire le forme o espressioni scorrette o inadeguate con altre corrette o adeguate; in altri casi⁴ i partecipanti erano invitati a correggere lo scritto del compagno con feedback indiretto, cioè senza sostituire le forme o espressioni scorrette o inadeguate con altre corrette o adeguate, ma inserendo una spiegazione dell'errore (sulle caratteristiche dei due tipi di feedback allo scritto si veda, tra molti altri, Bitchener & Ferris, 2012). Gli studenti coinvolti nell'attività sono apprendenti anglofoni dell'italiano che interagiscono nella classe di lingua o in un contesto di comunicazione mediata dal computer. La discussione sugli esempi presentati (§ 2.2) è seguita da un'ipotesi di proposta operativa per accompagnare gli apprendenti nella riflessione metalinguistica innescata per mezzo della revisione tra pari (§ 2.3).

2.2. Analisi: feedback e riflessione metalinguistica

I primi tre estratti selezionati per l'analisi provengono da una discussione di gruppo

in cui i parlanti A, B, L e S discutono alcuni interventi di feedback sulle rispettive produzioni scritte. I partecipanti sono studenti di italiano presso un'università californiana. La loro L1 è l'inglese ma, poiché le famiglie sono di origine sudamericana, hanno nel loro repertorio anche lo spagnolo, di cui naturalmente avvertono la vicinanza all'italiano. Nel primo estratto viene coinvolto anche l'insegnante (P).

(1)

1. B: un'altra cosa # *io devo andarmi* # penso che è meglio dire devo andare
2. A: sì x sì <perché> è riflessivo
3. S: <no> è come me: me voy
4. B: no: non credo
5. A: devo andare via <anche>
6. B: <no> devo andare
7. S: ok sarebbe # meglio forse dire
8. A: pensi <che non è necessario> utilizzare me?
9. B: <me ne vado via>
10. A: si può dire me ne vado via?
11. P: me ne vado si usa
12. B: o devo andare via
13. P: devo andare via # sì
14. A: credo che con <xxx>
15. B: <cosa vuol dire> andarmi:?
16. A: è è come: ## come (volevo) dire ##
l'm going right now
17. B: ok
18. S: x self
19. A: yeah
20. ((ridono))
21. A: pero credo che volevo dire: me ne vado
22. B: <ok>
23. A: <inve>ce di: di questo # devo andare # mene # via

3. Nelle trascrizioni sono applicate le seguenti convenzioni: il segno # indica una pausa silenziosa (se ripetuto, una pausa più lunga), mentre i due punti un allungamento della vocale; le x sostituiscono porzioni di testo non udibili, mentre le parole tra parentesi tonde segnalano incertezza del trascrittore nell'interpretazione; le parole tra parentesi uncinate sono pronunciate in sovrapposizione tra i parlanti, mentre fra parentesi tonde doppie sono riportati commenti di tipo contestuale. In corsivo sono evidenziate le parole e le frasi che riproducono letteralmente parti del testo scritto sottoposto al feedback.

4. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi con due tipi diversi di feedback a scopo di ricerca, per verificare se e in quale misura la successiva discussione risultasse qualitativamente differente in termini di attenzione agli aspetti linguistici oggetto di feedback. Sui primi risultati del confronto tra le due modalità correttive proposte cfr. Cortés Velásquez e Nuzzo (2019).

Nell'estratto (1) la discussione riguarda l'uso del verbo 'andarsene' e nasce dall'espressione 'devo andarmi', prodotta da A e segnalata da B come errata. La proposta alternativa di B, 'devo andare', non viene accettata da S, che fa ricorso alla conoscenza dello spagnolo per ipotizzare un comportamento analogo del verbo italiano. Dopo essersi rivolti al docente per un aiuto, gli apprendenti proseguono la discussione cercando la soluzione più adeguata per sostituire la forma errata prodotta da A, nonché una giustificazione per la scelta. L'interazione mostra come la necessità di fornire feedback, pur non portando a una spiegazione soddisfacente dal punto di vista della lingua obiettivo, spinga gli studenti a interrogarsi sul comportamento morfosintatticamente complesso di un elemento lessicale di uso piuttosto comune (il verbo 'andarsene'), e in particolare sul ruolo delle particelle pronominali (si noti il riferimento alla categoria del riflessivo nel turno 2, ripreso poi da S con 'self' al turno 18), e li induca a cercare un parallelo nello spagnolo, allargando così la riflessione a un'altra delle lingue presenti nel loro repertorio.

(2)

1. S: oh ah ho notato con con lei am ha detto *la tua turno* ma credo che il tuo turno perché turno è mascolino
2. B: ok
3. A: maschil
4. S: maschile
5. B: <maschile>
6. S: <xx> scusate
7. ((ridono))

In questo secondo estratto S ha la necessità di spiegare il motivo per cui l'espressione

'la tua turno' deve essere sostituita con 'il tuo turno'. È evidente come S faccia ricorso alla sua conoscenza metalinguistica dell'italiano, anche se riporta in modo esplicito solo una parte del ragionamento: l'articolo e l'aggettivo possessivo devono essere concordati con il sostantivo cui si riferiscono e pertanto in questo sintagma anche l'articolo e il possessivo devono essere declinati al maschile. È interessante notare come la discussione suscitata dall'intervento di feedback aiuti S ad accorgersi del proprio errore nell'uso dell'etichetta metalinguistica (lo spagnolo 'masculino' in luogo dell'italiano 'maschile').

(3)

1. B: e ho visto # parole in spagnolo
2. A: oh yeah definitely # em # come un c'è un posto # c'è un posto che dice: (no dov'era)
3. B: ah *si quiere*
4. A: *si quiere*
5. B: invece <di>
6. A: <eh> <si quiere>
7. B: <se vuoi>
8. L: <se vogliamo>
9. A: *si quiere* e <dopo> *se vuoi*
10. B: <se vuoi>
11. L: <se vogliamo>
12. A: si- si vuole # am::: boh cos-

Nell'estratto (3) si osserva ancora una volta come dare feedback correttivo rappresenti un'occasione per riflettere contrastivamente sulle lingue presenti nel proprio repertorio, cogliendo analogie e differenze, in questo caso sul piano lessicale.

I prossimi tre esempi hanno come protagonisti due coppie di studenti con L1 diversa – italiano e inglese – coinvolti in un progetto di scambio linguistico a distanza, mediato

dal computer (per la presentazione del progetto si veda Cortés Velásquez & Nuzzo, in stampa). Il parlante italiano sta spiegando il feedback fornito su un testo scritto dal compagno anglofono.

(4)

1. MAR: esatto l'articolo *eee* # *includono* *vi stare lo zoo di San Diego dove si possono vedere gli animali esotici che forse tu non abbia mai visto nella tua vita ee* qui il tempo verbale è sbagliato perché
2. MOI: abbia
3. MAR: sì *abbia* è congiuntivo mentre tu avresti dovuto utilizzare un semplice passato prossimo
4. MOI: quindi si usa il passato prossimo che tu non hai mai visto?
5. MAR: esatto
6. MOI: ah ok, pensavo che si *u-utilizzasse* il congiuntivo perché è incertezza ah ok
7. MAR: in una circostanza del genere ci va sempre il verbo alla forma indicativa *eee* volevo farti un esempio dove si può utilizzare *abbia #####* sarebbe bene che tu abbia del tempo libero per te
8. MOI: ok
9. MAR: che è un'incertezza ma in una circostanza futura e allora in quel caso utilizzi questo verbo
10. MOI: quindi come si si usa non so
11. MAR: si usa sì nelle incertezze però per cose future che non sono sicure che succederanno
12. MOI: ok va bene

In (4) MAR è alle prese con la segnalazione di un uso errato del congiuntivo, inserito da MOI in un contesto in cui è preferibile il ricorso all'indicativo. Come rivela la sua reazione al feedback ricevuto, MOI ha scelto il congiuntivo facendo riferimento a una "pseudoregola" che viene spesso proposta

agli apprendenti di italiano dai manuali e dagli insegnanti, ossia quella secondo la quale il congiuntivo andrebbe usato quando la frase esprime incertezza (cfr. turno 6). MAR appare in difficoltà nel trovare una giustificazione convincente per la sostituzione con l'indicativo, mostrando peraltro confusione tra le categorie di tempo e di modo. Nonostante gli sforzi, arriva a proporre una spiegazione inappropriata, fornendo addirittura un esempio poco accettabile nella varietà standard ('sarebbe bene che tu abbia del tempo libero' in luogo di 'sarebbe bene che tu avessi del tempo libero').

(5)

1. MAR: e adesso la frase *ee* che viene adesso *e potrai mangiare tutto quello che tu voglia* perché se tu ci metti prima il condizionale allora poi puoi usare il congiuntivo # se tu prima ci metti il futuro dopo devi usare il presente quindi se avesti detto potremmo andare a Little Italy dove potresti mangiare tutto quello che tu voglia sarebbe andato bene dove potresti però se invece *us-utilizzi* potrai che è futuro devi utilizzare il presente
2. MOI: ok so # *potrai mangiare tutto quello che tu vuoi?*
3. MAR: esatto # *il costo di tutto a San Diego mm sarebbe* # qui ti manca la preposizione anche se in realtà non è un vero e proprio errore perché si potrebbe dire anche così però sarebbe più corretto utilizzare la preposizione # che secondo te a intuito quale potrebbe essere?
4. MOI: dove *si-* sarebbe la la preposizione?
5. MAR: dopo sarebbe
6. MOI: non lo so
7. MAR: noi diciamo # *sarebbe di circa*
8. MOI: ah DI ok

9. MAR: che corrisponderebbe a ## no non c'è una corrispondenza scusa # diciamo semplicemente così è una frase fatta ## se preferisci passare la notte in ostello il costo sarebbe sempre di circa ripeto # non è un errore vero e proprio perché si potrebbe dire anche in questa maniera però sarebbe più corretto dirlo con la preposizione

10. MOI: ok

Anche nell'estratto (5) MAR si trova a dover giustificare il feedback fornito in relazione a un uso improprio del congiuntivo, e anche qui si osservano spiegazioni creative, una certa confusione tra categorie (turni 1 e 2) e un esempio inadeguato ('dove potresti mangiare tutto quello che tu voglia'). Seppure fallimentare, lo sforzo mostrato da MAR, sia in (4) sia in (5), per ricostruire una spiegazione convincente per l'alternanza tra congiuntivo e indicativo è comunque notevole. Probabilmente in nessun'altra occasione MAR aveva avuto l'opportunità di riflettere così approfonditamente sugli usi del congiuntivo italiano.

Nel seguito dell'estratto, l'attenzione si sposta sull'omissione di una preposizione. Dopo aver cercato senza successo un parallelo con l'inglese, MAR rinuncia a fornire una spiegazione, assicurando MOI sul fatto che l'espressione è comunque accettabile anche senza la preposizione.

(6)

1. MAR: sì eee e poi hai detto che preferisci il tempo caldo # noi non diciamo così diciamo # il sostantivo tempo tempo caldo non è utilizzato in italiano magari potresti usare un sinonimo come il clima
2. MOI: ok so hai detto che preferisci il CLIMA? caldo?
3. MAR: sì

4. MOI: ok

Nell'estratto (6) il feedback riguarda un errore di natura lessicale. MAR non fa esplicitamente ricorso alla nozione di collocazione, come sarebbe stato utile per spiegare l'inaccettabilità dell'espressione 'tempo caldo', ma fornisce una spiegazione che fa implicitamente riferimento a tale nozione.

Chiudiamo con un'altra coppia che ha partecipato al già menzionato progetto di scambio linguistico tra apprendenti italiani dell'inglese e apprendenti statunitensi dell'italiano. Anche in questo caso sono stati selezionati alcuni estratti della parte dell'incontro virtuale in cui si sta discutendo del feedback fornito dal parlante nativo dell'italiano sul testo scritto dall'apprendente anglofono.

(7)

1. MON: <una> domanda ehm non so in inglese non # è sempre meglio scrivere anche al comincio di una frase ma in italiano si può fare?
2. FRA: mmmh sì <cioè>
3. MON: <okay>
4. FRA: sì penso di sì
5. MON: okay
6. FRA: eh non so se poi esiste una regola che dice che n- che non si può che non si può fare però io l'ho sempre fatto ((ride))
7. MON: no perché # i nostri: professori: ehm qualche volta dicono è migliori di non ehm <xxx>
8. FRA: <ah> forse: forse è meglio mettere la la virgola invece di:
9. MON: ah ah esatto okay <lo lascio così>
10. FRA: <però:> comunque non è sbagliato cioè non penso che sia proprio sbagliato
11. MON: mh mh okay va bene

In questo caso è una domanda dell'ap-

prendente, stimolata da uno degli interventi fatti da FRA nella revisione, a innescare la riflessione metalinguistica. FRA mostra indecisione rispetto al dubbio di MON e dichiara espressamente la sua ignoranza in merito (turno 6).

(8)

1. FRA: tra *modello* e *ruolo* # *ed è un modello di ruolo* # *per gli italiani* ## *poiché* # al posto di *dato che lei* pe:r abbreviare un po' # *poiché ha continuato ad inseguire la la sua passione* ho messo *inseguire* perché di solito ehm si dice *inseguire una passione* # quindi *ad inseguire la sua passione anche dopo aver perso le braccia e le gambe*
2. MON: perché braccia: questo mi confonde:
3. FRA: e:h perché allora si dice il braccio soltanto che:: eh al plurale diventa femminile
4. MON: le <braccia>
5. FRA: <le braccia> sì eh sì è strano però sì

Anche nell'estratto (8) si osserva come la reazione di MON nel ricevere il feedback sul plurale 'braccia' obblighi FRA a esplicitare il comportamento particolare del sostantivo 'braccio' nella forma plurale.

2.3. *Discussione: guidare la riflessione*

L'analisi degli estratti ha mostrato come, nel dare feedback ai pari, gli studenti siano obbligati a interrogarsi sul funzionamento di specifici aspetti della lingua oggetto di discussione e quindi siano portati alla riflessione metalinguistica a partire da una necessità reale che sorge durante lo svolgimento di un compito altrettanto reale. Si può ragionevol-

mente ipotizzare che il grado di attenzione con cui si accostano alle questioni linguistiche emerse nel dare feedback sia maggiore di quello che possiamo immaginare di fronte alla spiegazione grammaticale fornita dall'insegnante nel corso di una tradizionale attività didattica.

D'altra parte, l'analisi ha rivelato anche che in molti casi la conoscenza superficiale tanto della L2 quanto della lingua materna dal punto di vista metalinguistico induce gli studenti a fornire spiegazioni errate o a non essere del tutto in grado di spiegare i fenomeni oggetto di feedback. Per dare un'idea di quanto possano essere limitate le conoscenze metalinguistiche degli apprendenti persino in riferimento propria lingua materna, riportiamo sommariamente alcuni dati raccolti nel corso del progetto di scambio linguistico da cui sono stati presi alcuni degli estratti precedentemente commentati (cfr. § 2.2). Ai partecipanti al progetto è stato chiesto di compilare, dopo ogni sessione in cui dovevano spiegare al partner il feedback fornito sul suo testo scritto, la scheda on line riprodotta in Appendice. Ricordiamo che in questo caso il feedback riguardava la propria L1 e il destinatario era un parlante con L1 diversa. Nel 59% dei casi (su un totale di 47 risposte) i rispondenti italiani dichiarano di aver avuto difficoltà nel dare feedback ai partner statunitensi. Molti e vari sono gli elementi che vengono segnalati come fonte di problemi: dagli articoli all'accordo nome-aggettivo, dalle dislocazioni all'uso dei pronomi clitici, dall'ortografia a questioni di lessico, e molto altro. Tra le cause di difficoltà riferite dai partecipanti sono state selezionate e riportate in

(9) le dieci che a parere di chi scrive risultano maggiormente rivelatrici di una scarsissima consapevolezza metalinguistica in riferimento all'italiano, cosa che stupisce in studenti universitari di discipline umanistiche (ma sono note le difficoltà degli universitari italiani nella gestione delle varietà formali della lingua materna, cfr. per es. Andorno, 2014; Fiorentino, 2015; Prada, 2009). Da un lato si osserva infatti la mancanza del lessico specifico (si veda, nel primo esempio, l'uso dell'espressione 'coppia aggettivo-nome' per riferirsi all'accordo), dall'altro una grande vaghezza (di fronte a una domanda in cui si chiedeva di specificare *quali forme linguistiche* avessero creato difficoltà, sorprendono risposte come 'struttura della frase', 'espressioni scorrette', 'grammatica', 'strutture grammaticali') e dall'altro ancora l'incapacità di categorizzare i fenomeni (si veda il riferimento alla dislocazione in termini di 'a + pronome' nel terzo esempio).

(9)

1. Coppia aggettivo-nome; verbi
2. flessione verbale - uso "a" + pronome (a Miriam le ho detto...)
3. Struttura della frase italiana e linguaggio specifico
4. espressioni scorrette o che non fanno scorrere il testo
5. Grammatica
6. Grammatica (in particolare sulla spiegazione dell'accordo dei tempi verbali)
7. Spiegazione dei meccanismi della lingua italiana
8. Lingua formale
9. Congiuntivo, lessico, espressioni corrette
10. Strutture grammaticali ed esempi

Per quanto riguarda la natura delle difficoltà incontrate, in oltre la metà dei casi gli

studenti hanno scelto l'opzione *non sapevo come spiegare l'errore*. Tra le strategie adottate per superare l'ostacolo, infine, alcuni riportano il ricorso all'esemplificazione o al confronto con l'inglese, altri (pochissimi) la consultazione del vocabolario o di un testo di grammatica, altri una generica 'ricerca in internet'; altri ancora dichiarano di aver rinunciato a dare una spiegazione.

Nel caso appena descritto, l'attività di revisione tra pari era svolta autonomamente dagli apprendenti – studenti universitari – al di fuori delle ore di lezione, senza interventi da parte dell'insegnante. Tuttavia, non sarebbe difficile immaginare di proporre un percorso analogo nel contesto di un lavoro di classe all'interno della lezione di lingua straniera. In questo caso l'attività potrebbe essere utilmente guidata dall'insegnante, in modo da accompagnare e orientare adeguatamente gli studenti nella riflessione metalinguistica stimolata dalla pratica del feedback tra pari. Sfruttando la potenziale spinta alla riflessione generata dalla necessità di correggere i testi prodotti dai compagni, il docente potrebbe lavorare a posteriori sui dubbi emersi e sulle spiegazioni errate o non fornite, guidando inoltre gli studenti alla consultazione di strumenti di riferimento efficaci e affidabili.

3. Osservazioni conclusive

Nella letteratura sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue seconde si riconoscono al feedback correttivo tra pari benefici non solo per chi lo riceve, ma anche per chi lo fornisce. Partendo da questo assunto, ci si è proposti di esplorare la pratica della revisione

tra pari di testi scritti in L2 dal punto di vista di chi dà feedback, cercando in particolare di evidenziare le opportunità che questo tipo di attività offre in termini di stimolo alla riflessione sulla lingua, e quindi di potenziale sviluppo della competenza metalinguistica. L'osservazione dei dati suggerisce che, in effetti, nel momento in cui gli studenti devono intervenire sul testo altrui e poi giustificare i propri interventi, il bisogno concreto e contingente di portare a termine il compito correttivo li "forza" a una riflessione metalinguistica che

non di rado risulta profonda e articolata.

Tuttavia è altresì emerso che questa riflessione poggia su una competenza spesso incerta e lacunosa, che non pare compensata dalla ricerca di fonti autorevoli per la risoluzione dei dubbi, almeno per quanto si ricava dal campione di apprendenti preso in considerazione qui. Ciò suggerisce l'opportunità della guida dell'insegnante in un eventuale percorso in cui la pratica della revisione tra pari venga sfruttata anche come stimolo alla riflessione metalinguistica.

Scheda di riflessione sull'attività di feedback

Ascolta la registrazione dell'incontro e rispondi alle seguenti domande

* Campo obbligatorio

1. Nome*

2. Cognome*

3. Numero dell'incontro*

Contrassegna solo un ovale

- 2
 4
 6
 8

4. Hai avuto difficoltà nel dare feedback al tuo partner?*

Contrassegna solo un ovale

- Sì
 No

5. Su quali forme linguistiche hai avuto difficoltà nel dare feedback al tuo partner?

Indica fino a 3 elementi*.

6. Elemento 1: che tipo di difficoltà?

Contrassegna solo un ovale

- Non sapevo se la forma fosse giusta o sbagliata
 Sapevo che era sbagliata, ma non sapevo quale fosse quella corretta
 Non sapevo come spiegare l'errore
 Altro: _____

7. Elemento 1: come hai superato l'ostacolo?

8. Elemento 2: che tipo di difficoltà?

Contrassegna solo un ovale

- Non sapevo se la forma fosse giusta o sbagliata*
- Sapevo che era sbagliata, ma non sapevo quale fosse quella corretta*
- Non sapevo come spiegare l'errore*
- Altro: _____*

9. Elemento 2: come hai superato l'ostacolo?

10. Elemento 3: che tipo di difficoltà?

Contrassegna solo un ovale

- Non sapevo se la forma fosse giusta o sbagliata*
- Sapevo che era sbagliata, ma non sapevo quale fosse quella corretta*
- Non sapevo come spiegare l'errore*
- Altro: _____*

11. Elemento 3: come hai superato l'ostacolo?

Bibliografia

- Andorno, C.** (2014). Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali. In M. Cerruti, E. Corino, & C. Onesti (cur.), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica* (pp.13-32). Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- Bitchener, J.** (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17: 102-118.
- Berggren, J.** (2015). Learning from giving feedback: A study of secondary-level students. *ELT Journal*, 69, pp. 58-70.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R.** (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Cortés Velásquez, D., & Nuzzo, E.** (2019). The effects of different types of peer written corrective feedback on attention to form in telecollaborative tasks. Comunicazione presentata alla *Eight International Conference on Task-Based Language Teaching*, Ottawa, August 19-21, 2019.
- Cortés Velásquez, D., & Nuzzo, E.** (in stampa). Task-based telecollaborative exchanges between US and Italian Students: A case study in program design and implementation. In M.J. Ahmadian, & M.H. Long (eds.), *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couceiro Figueira, A. P., & Pinto, M. A.** (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Alverca: PSICLÍNICA.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H.** (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, pp. 353-371.
- Ferris, D. R.** (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 181-201.
- Fiorentino, G.** (2015). Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de filología italiana*, 22, pp. 263-284.
- Hyland, K., & Hyland, F.** (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39 (2), pp. 83-101.
- Karim, K., & Nassaji, H.** (2019). The effects of written corrective feedback: a critical synthesis of past and present research. *Instructed Second Language Acquisition*, 3 (1), pp. 27-51.
- Long, M. H.** (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden-Oxford: Wiley Blackwell.
- Lundstrom, K., & Baker W.** (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, pp. 30-43.
- McDonough, K.** (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32 (2), pp. 207-224.
- Nuzzo, E.** (2018). Prospettive di ricerca sul trattamento dell'errore nella produzione scritta in L2. In R. Grassi (cur.), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto* (pp. 125-139). Firenze: Cesati.
- Philp, J., Walter, S., & Basturkmen, H.** (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: what factors foster a focus on form?. *Language Awareness*, 19 (4), pp. 261-279.
- Prada, M.** (2009). Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura. *Italiano LinguaDue* 1, pp. 232-278.
-

- Rosalia, C.** (2010). *EFL students as peer advisors in an online writing center*. Tesi dottorale non pubblicata, New York University.
- Sheen, Y.** (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly*, 41, pp. 255-283.
- Toth, P. D.** (2008). Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58 (2), pp. 237-283.
- Trautmann, N. M.** (2006). *Is it better to give or to receive?: Insights into collaborative learning through web-mediated peer review*. Tesi dottorale non pubblicata, Cornell University.
- Villamil, O. S., & De Guerrero, M. C.** (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, 5 (1), pp. 51-75.
- Yu, S., & Lee, I.** (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49 (4), pp. 461-493. DOI:10.1017/S0261444816000161
- Zhao, S. Y., & Bitchener, J.** (2007). Incidental focus on form in teacher-learner and learner-learner interactions. *System*, 35 (4), pp. 431-447.