

## **GESTIRE L'ERRORE E L'USO DELLA LINGUA MADRE NELLA CLASSE DI LINGUA**

Paolo Torresan  
Università Ca' Foscari- Venezia  
piroclastico@gmail.com

**Sommario:** L'uso della lingua madre e la correzione dell'errore sono state questioni rimaste a lungo in ombra nella storia della didattica delle lingue. È stato come se nella pratica docente, negli ultimi anni in cui è invalso l'approccio comunicativo, la questione si risolvesse in due assiomi: la lingua madre va limitata il più possibile, in quanto l'uso rallenterebbe -se non addirittura impedirebbe- la crescita del parlante in lingua straniera e, poiché all'accuratezza va preferita la fluenza, è opportuno l'errore sia corretto soprattutto - se non addirittura solamente - quando rende difficile la comunicazione. In questo saggio, la rassegna delle posizioni assunte da vari esperti di educazione linguistica, alcune delle quali si collocano ai margini dell'approccio comunicativo, dimostra come in realtà la questione è tutt'altro che semplice e numerose sono le scelte metodologiche di cui l'insegnante può disporre.

**Parole chiave:** didattica delle lingue, correzione dell'errore, uso della lingua madre, strategie didattiche.

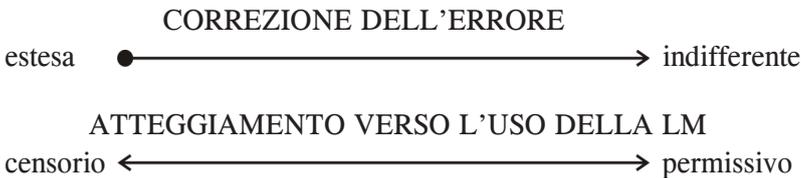
**Abstract:** The issues of mother tongue usage and error correction have long remained poorly elucidated in the history of language teaching. In recent years, during which the communicative approach has become established, the issue has appeared to resolve according to two precepts: mother tongue should be limited as far as possible, given that its usage is thought to slow - or even hinder - the student's progress in the foreign language and, since fluency is preferred over accuracy, errors should above all - or indeed only - be corrected when they impede communication. This discussion compiles the stances taken by a number of language education experts, some of whom position themselves on the margins of the communicative approach, demonstrating that, in reality, the issue is far

from simple and there are a wide array of methodological choices available for teachers.

**Keywords:** language teaching, error correction, mother tongue usage, teaching strategies.

## 1. Inquadramento della questione

Una riflessione metodologica sulla *correzione dell'errore* e sull'*uso della lingua madre* in classe è piuttosto recente. Nella prassi si assiste, in genere, a una oscillazione tra comportamenti che potremmo rappresentare così:



Si passa da pratiche che intendono la correzione come una radiografia severa da eseguirsi secondo *standard* comuni a tutti gli elaborati degli studenti a posizioni più blande e disinteressate, se non avverse alla segnalazione dell'errore; dall'altro lato si assiste a un comportamento censorio nei confronti della LM opposto al ricorso massiccio alla stessa (si pensi a molti manuali di lingue pubblicati negli USA).

Questo saggio intende esplorare varie possibilità che intercorrono tra gli estremi. Apriremo, in sostanza, nuove prospettive che riconoscono nell'errore un'occasione per un'ampia azione didattica (volta al recupero di informazioni grammaticali, a creare spazi di riflessione metacognitiva, ecc.) e invitano a valutare serenamente la possibilità di un uso controllato della LM<sup>1</sup>.

## 2. La correzione dell'errore

L'apprendimento della lingua, secondo un'ottica comportamentista, si realizza mediante premi che confermano la bontà di alcuni risultati (*Bene!*, *Bravo*, *Ottimo*, *Stupendo*) e giudizi negativi che inibiscono la ripetizione di azioni inadeguate.

Il senso comune porta a condividere la visione del comportamentismo e vede nell'errore una deviazione rispetto alla lingua *target*: il segno di quello che lo studente non sa fare rispetto alla competenza di un nativo. Inoltre, è diffusa la convinzione che ci sia una netta distinzione di ruoli:

- lo studente produce un testo *deciso* dall'insegnante,
- quest'ultimo *segna tutti gli errori* presenti nel testo,
- lo studente *riceve* il testo corretto.

L'intero processo di revisione si caratterizza per due aspetti:

- un isolamento tra i soggetti;
- una severità da parte dei docenti (maggiore, si è riscontrato, nel caso dei non madrelingua, cfr. Medgyes, 1994): sondano tutti gli errori, qualsiasi sia il testo prodotto dagli allievi, senza preoccuparsi, in genere, se questi faranno o meno tesoro delle annotazioni (Mantello, 1997).

Il paradosso di un comportamento di questo tipo consiste nel fatto che, nonostante la pignoleria degli insegnanti, gli studenti tornano a ripetere gli stessi errori (Sommers, 1982).

Sul versante opposto si collocano coloro che non danno ampio credito alla revisione. A monte condividono una visione chomskiana, secondo la quale la mente umana ha la capacità innata di acquisire la lingua (LAD: *Language Acquisition Device*): tale dispositivo permette di inferire significati e forme, una volta che il soggetto è esposto a un *input*. Gli errori sono inevitabili durante il percorso

di apprendimento: indicano che il LAD funziona, anche se non dispone di dati sufficienti. Da ciò Krashen (1985) derivò l'idea che l'insegnante ha il compito di regolare l'*input* e di sostenere la motivazione: è quest'azione a garantire acquisizione, ovvero una competenza solida e duratura della lingua obiettivo. In altre parole, il soggetto elabora autonomamente l'*input* via via più complesso al quale viene esposto.

A limitare la portata delle affermazioni di Krashen valgono, tuttavia, alcune ricerche che dimostrano come l'assenza di una retroalimentazione possa ostacolare il processo di acquisizione. Studenti francofoni e italo-foni di inglese continuano a produrre frasi con costruzioni avverbiali posposte al verbo (*He goes quickly into the kitchen\**), calcate sulla sintassi della LM, nonostante siano inondati di esempi in cui l'avverbio è preposto (*He quickly goes into the kitchen*). Il fatto che nell'*input* non siano presenti esempi della struttura che producono non li porta a considerare l'erroneità della loro ipotesi (Trahey, White, 1993).

Ulteriori ricerche confermano questi dati. Williams e Evans (1998) hanno messo a confronto la condotta linguistica di due gruppi. I gruppi venivano *inondati* di *input* ricchi di forme da acquisire (*input flood*), tuttavia solo in uno dei due l'insegnante era autorizzato a correggere: alla fine, i risultati che quest'ultimo gruppo otteneva in termini di accuratezza erano nettamente superiori a quelli dell'altro.

La questione oggi pare risolversi, dunque, non tanto nella decisione di correggere o non correggere, quanto nella definizione di *cosa*, di *quando* e di *come* correggere.

## 2.1. Cosa correggere

Per quanto riguarda l'*oggetto* va detto che la correzione non andrebbe applicata indistintamente a tutti i tipi di errore ma occorrerebbe:

- cogliere la priorità degli errori comunicativi (che non permettono la comprensione del messaggio) cf. Edge, 1989;

- 
- concentrarsi sugli errori sistemici, relativi cioè a strutture già acquisite dallo studente (Cattana, Nesci, 2004);
  - utilizzare gli errori che manifestano l'instabilità dell'interlingua dello studente (ovvero del sistema provvisorio di regole che lo studente inconsciamente ha, e che si pone a metà strada tra la LM e la lingua *target*, cfr. Selinker 1972, Corder, 1981) per approntare attività di recupero mirate. Per esempio, se nella stessa produzione lo studente usa una forma corretta e una forma incorretta del passato è evidente che ha bisogno di un momento di fissaggio e recupero delle regole del passato; la sua interlingua è *pronta ad acquisire* quel dato;
  - esplorare aspetti che vanno al di là della pura grammatica, e riguardano strutture profonde della testualità (la coerenza, la coesione, l'ordine di presentazione delle idee, ecc., cfr. Sommers, 1982; Hedge, 1988).
  - Come ben illustra Cassany (1993) la mera attenzione alla grammatica rischia di creare un circolo vizioso: trasmette l'idea che solo la correttezza sia la cosa che conta. La conseguenza è che gli studenti sono portati a usare parole e costruzioni note in luogo di parole e costruzioni più ardite, prestando minore interesse al contenuto e all'originalità dell'espressione;
  - attuare una correzione mirata, onde permettere una concentrazione su aspetti specifici, e quindi una loro memorizzazione (cfr. Collins, 1997). Si può pensare in tal senso a una scheda di monitoraggio che faccia ritornare gli studenti sui loro scritti, e li costringa a concentrare l'attenzione su un aspetto in particolare, per almeno 3-4 minuti ciascuno:
    - Posso ridurre il testo e renderlo più essenziale?
    - Ci sono frasi o parole da spostare?
    - Ho usato sempre le stesse parole o anche sinonimi?
    - Adesso controllo la punteggiatura;

- Controllo i verbi;
- Controllo gli aggettivi;
- Posso esprimere meglio alcune idee? ecc.

Va detto che la gamma può essere più ristretta ed essere soggetta ad una analisi ripetuta nel tempo, su più composizioni (Mantello, 1997); inoltre, l'elemento o gli elementi da correggere possono essere frutto di una negoziazione con gli allievi (Harmer, 2004).

## 2.2. Quando correggere

Per quanto riguarda i tempi possiamo avere una correzione

- *simultanea*: mentre gli studenti stanno svolgendo un compito.
- *differita*.

Il primo tipo di correzione è sconsigliato durante una produzione orale libera: lo studente è concentrato sul significato da trasmettere e l'intervento dell'insegnante può:

- scoraggiarlo e portarlo a desistere dal comunicare;
- contribuire ad un atteggiamento difensivo: lo studente si limiterà a produrre frasi corrette, senza rischiare di usare formule o espressioni più audaci;
- passare del tutto inosservato.

La correzione *simultanea* può riscuotere consensi, piuttosto, durante una produzione scritta; l'attenzione al processo anziché al prodotto può risultare assai proficua, dal momento che consolida un atteggiamento di controllo (Cassany, 1989).

La correzione *simultanea* è utile pure in fase di produzione controllata, durante cioè un'esercitazione volta a reimpiegare strutture o funzioni; in tal caso non esiste una competizione tra forme e

significati nella mente dell'allievo, cosicché questi può effettivamente accogliere il *feedback* che gli giunge dall'esterno.

L'insegnante può:

- suggerire la forma corretta, riprendendo e riformulando la frase;
- segnalare semplicemente l'errore.

Nel primo esempio, molto diffuso nella pratica scolastica (Sinclair, Brazil, 1982), la ripresa di quanto detto dallo studente rispecchierebbe un fenomeno tipico della comunicazione adulto-bambino, il cosiddetto *fare l'eco*, che porta la comunicazione su un piano obliquo, per così dire, caratterizzato da subalternità (Humphris, 1993).

Nel contesto dell'insegnamento agli adulti, alcuni considerano perciò più adeguata la semplice segnalazione che qualcosa non va – magari mediante il linguaggio non verbale: espressioni facciali, segni con la mano, ecc. – e lasciare al singolo l'onere di riparare l'errore (Edge, 1990). In sostanza, consigliano di non intervenire laddove lo studente si può correggere da solo.

Per quanto concerne la correzione *differita*, molti si riconoscono nella posizione della Johnson (1989), la quale sottolinea l'opportunità di intervenire a caldo: se passa troppo tempo tra la produzione e la correzione, cala l'interesse da parte dell'allievo a ricevere una retroalimentazione.

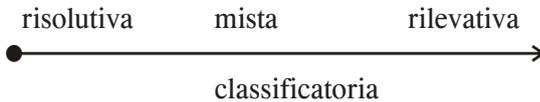
Ad ogni modo, anche in questa circostanza, può risultare opportuno segnalare l'errore, anziché correggerlo.

### 2.3. Come correggere

Lo abbiamo già anticipato: la correzione può coincidere con un intervento diretto da parte dell'insegnante, oppure essere affidata allo studente, il quale può contare sull'aiuto dei compagni o, in caso estremo, su quello dell'insegnante.

Più in generale, possiamo dire che la correzione varia a seconda del grado di coinvolgimento dell'allievo.

Se facciamo riferimento alla correzione di testi scritti, possiamo riconoscere le seguenti modalità:



Agli estremi si hanno una correzione risolutiva, da un lato, e una rilevativa dall'altro. Nel primo caso, l'insegnante sottolinea gli errori e riscrive, in forma corretta, le porzioni di testo che li contengono; nel secondo si limita, invece, a segnalare l'errore. Si può ricorrere alla prima quando lo studente non è in grado di correggersi da solo; essa, tuttavia, richiede molto tempo e comporta il rischio che gli studenti si impigriscano: diano, cioè, un'occhiata rapida per vedere la quantità di errori, senza rifletterci su. Una correzione rilevativa d'altro canto, pur se economica, può risultare insufficiente, dato che talvolta lo studente non dispone delle informazioni necessarie per correggersi.

Una correzione che si colloca a metà tra le due è quella mista: l'insegnante riscrive alcune parti errate e ne segnala di altre, lasciando che lo studente intervenga solo sulle ultime.

In aggiunta, ci può essere una correzione classificatoria: anziché rilevare semplicemente l'errore, l'insegnante si serve di etichette e segni volti a catalogare gli errori; per esempio: *ort* sta per ortografia, il segno  $\surd$  accompagnato dall'etichetta *art* può indicare la necessità di inserire un articolo, ecc.

La correzione classificatoria, come quella mista, rappresenta un'occasione di autocorrezione per l'allievo; è un rimedio alla passività generata da una correzione risolutiva e limita al tempo stesso il carico di lavoro richiesto da una correzione rilevativa.

È bene, comunque, che il numero di etichette e di simboli sia ridotto e che gli studenti siano introdotti gradualmente a questa modalità di lavoro.

In Cassany (1993) viene proposto di negoziare con la classe le etichette da utilizzare: esse possono essere il frutto di un lavoro di insiemistica condotto dagli allievi su errori raccolti da vari testi.

È bene rispettare alcune caratteristiche imprescindibili per una buona correzione (Cassany, 1993; Cattana, Nesci, 2004):

- chiarezza;
- rilevanza;
- brevità;
- rispetto;
- focalizzazione.

In primo luogo, la correzione non deve cancellare l'originale né essere ambigua. In seconda istanza, deve essere adeguata alle capacità dello studente e orientata a localizzare gli errori comunicativi prima che quelli formali. In aggiunta, è bene che punti ad una formulazione sintetica, priva di giudizi che riguardino la capacità dell'apprendente.

I commenti più efficaci si traducono, peraltro, in suggerimenti operativi, quanto più puntuali e chiari.

Ai fini della corresponsabilizzazione dell'allievo è utile puntare ad attività che comportino partecipazione e/o autodeterminazione.

Per *partecipazione* intendiamo la possibilità di coinvolgere lo studente nell'atto del correggere.

Un esempio è rintracciabile in Cassany (1993). Lo studioso catalano propone una correzione collettiva basata sulla tecnica cooperativa del *round circle*: uno scritto viene letto a turno dai compagni, che riportano, su post it, eventuali correzioni e proposte di miglioramento (attività simili, anche in Humphris 1995; 2003).

L'*autodeterminazione*, invece, rimanda alla opportunità concessa agli studenti di scegliere la modalità in base alla quale le loro produzioni verranno corrette.

Gli studenti, per esempio, possono decidere, attraverso dei segni convenzionali concordati con il docente (un'idea può essere la

seguito: un foglio con scritto *sì* in un verso e *no* in un altro), se accettano di essere interrotti dall'insegnante oppure se preferiscono prendere l'iniziativa e chiedere un parere quando lo ritengono opportuno (Rinvoluti, 1998).

## 2.4. Sintesi

In questa prima parte abbiamo considerato la correzione come un fenomeno:

- *dinamico*: può chiamare in causa diversi attori, essere svolto in tempi diversi, con modalità diverse, con livelli di profondità diversi, secondo scopi diversi;
- *legato all'autostima*: anziché deprimere l'allievo o lasciarlo indifferente, la correzione efficace spinge l'allievo verso l'autonomia.

## 3. Uso della lingua madre

In merito all'uso della LM si sono contrapposte, nella storia della glottodidattica, due visioni: una che ne contempla e ne regola l'uso, l'altra che ne impone il divieto.

### 3.1. Metodi favorevoli all'uso della LM

Nella prima visione si riconoscono:

- il metodo grammaticale-traduttivo;
- il *Community Language Learning* (CLL);
- Il metodo bilingue di Dodson;
- Il *New Concurrent Method* (NCC).

Il metodo grammaticale-traduttivo si avvale di tecniche riproduttive (dettato), manipolative (esercizi di trasformazione) e tra-

duttive che lasciano poco spazio alla lingua intesa come strumento di comunicazione. Nelle esercitazioni viene data scarsa attenzione alla negoziazione e all'esplorazione (Borello, 2008).

Il *Community Language Learning* si basa su attività di traduzione condotte dall'insegnante:

- Gli studenti sono disposti in cerchio;
- lo studente A trasmette allo studente B un messaggio in LM;
- l'insegnante, alle spalle di A, riformula il messaggio in LS;
- lo studente A ripete il messaggio in LS;
- lo studente B replica allo studente A in LM;
- L'insegnante, alle spalle di B, traduce nella LS;
- Lo studente B riformula, e così via.

Mano a mano che gli studenti progrediscono, diminuisce il ricorso alla LM. In sostanza la LM rappresenta lo strumento per trasmettere i significati; la LS si sovrappone e gradualmente la sostituisce.

Nel *metodo bilingue di Dodson* l'insegnante legge varie volte frasi in LS; quindi fornisce agli studenti la traduzione in LM. Costoro riproducono, prima in coro e poi individualmente, la frase in LS; successivamente, rispondono in LS a domande di comprensione che l'insegnante rivolge loro in LM. Come nel CLL la tecnica principale è la traduzione di frasi. Va notato comunque che nel CLL le frasi sono pensate dagli studenti, mentre nel metodo di Dodson sono decise dall'insegnante; la traduzione, nel primo caso, va dalla L1 alla LS, nel secondo avviene il contrario.<sup>2</sup>

Nel più recente NCC si sostiene l'opportunità di gestire un *code-switching* ragionato da parte dell'insegnante, vale a dire un uso alternato di LM e LS in funzione di alcuni momenti della lezione: si usa la LM, per esempio, quando è necessario focalizzare alcuni concetti o quando ci sono problemi di disciplina (Jacobson, 1990).

### 3.2. Metodi ostili all'uso della LM

Il metodo diretto, sorto un secolo fa circa, gettò un'ombra di negatività sull'uso della LM, che perdurò nella stagione strutturalista e durante l'avvicinarsi dei metodi che si riconoscono nell'approccio comunicativo.

Le ragioni della resistenza nei confronti dell'uso della LM sono varie (Cook, 2001):

- si ritiene che lo studente di una LS debba ripercorrere fasi di apprendimento molto simili a quelle vissute dal bambino esposto alla lingua materna;
- si ritiene che ci sia una suddivisione delle aree cerebrali deputate all'acquisizione di lingue distinte;
- si ritiene che lo studente apprenda la LS in maniera più efficace se si evita l'interferenza della L1.

I primi due argomenti sono stati oggetto di una recente e vasta confutazione che condividiamo e sulla quale non ci soffermiamo in questa sede (per un'analisi della critica, si legga Cook, 2001).

Il terzo costituisce invece il tema sul quale le posizioni tuttora si dividono. In effetti, se pur è dimostrato empiricamente che l'*input* rappresenta un elemento cruciale nell'apprendimento di una lingua (si veda, per esempio, Gass, 1997), e che, a una maggiore esposizione alla LS corrispondono *performance* migliori (cfr. Larsen Freeman, 1985), nonché una maggiore motivazione ad apprendere (MacDonald, 1993), si sa che non tutto l'*input* diventa *intake*, ovvero lingua ritenuta nella memoria di servizio e che può essere utilizzata in fase di *output* (cfr. Dickson, 1992). Ci sono molte variabili, in effetti, che giocano a favore della ritenzione dell'*input* come *intake*, tra le quali citiamo: la frequenza dell'*input*, l'analisi dell'*input* e le opportunità create affinché gli apprendenti lo rielaborino (Schmidt, 1990).

La questione messa sul tavolo negli ultimi vent'anni è la seguente: un uso ragionato della LM, anziché inibire, può favorire il passaggio dall'*input* all'*intake*?

### 3.3. La rivalutazione dell'uso della LM

Sulla scia dell'interrogativo appena formulato si sono susseguite, in tempi recenti, alcune considerazioni che mettono in discussione il veto dell'uso della LM; è come se – nel dirla con Prodromou – nella didattica delle lingue si fosse scoperto di aver tenuto per troppo tempo uno scheletro nell'armadio (2002; cfr. anche Cook, 2001).

Da più parti si è notato un comportamento incerto degli insegnanti; laddove non ci sono indicazioni precise, può capitare che in una stessa istituzione si producano comportamenti di segno contrario: molto benevoli nei confronti dell'uso della LM oppure molto restrittivi (Auerbach, 1993; Gill, 2005).

Si tratta di una sorta di schizofrenia metodologica che si può riscontare, peraltro, nella condotta di uno stesso docente (González Davies, 2002). Di fronte alla constatazione che molti studenti adottano strategie di traduzione – a volte con maggiore intensità nei livelli bassi, altre volte nonostante un buon livello di competenza comunicativa, come se si trattasse dell'aspetto caratterizzante di uno stile di apprendimento (Danchev, 1982) – l'insegnante non sa come agire: tradurre non genera forse processi di inferenza – si chiede – e quindi rallenta l'apprendimento di una LS?

Eccezion fatta per un gruppo di sostenitori entusiasti (tra i quali Atkinson, 1987), i quali estendono l'uso della LM anche in situazioni dove appare del tutto opinabile (come per esempio nel caso del *peer teaching*, in cui è facile che generi un atteggiamento passivo nel soggetto meno competente, rinforzando dunque le differenze presenti in classe, cfr. Harbord, 1992), la posizione nella quale si riconosce la maggioranza degli studiosi è quella di un uso ragionato e circostanziato.

In altre parole, *si consente e al tempo stesso si limita il ricorso alla LM*. La questione che si apre è perciò: *quando e come* l'uso della LM può risultare proficuo, può produrre *intake*, può facilitare i processi di apprendimento?

Alcuni riconoscono che una traduzione mirata di un termine non compreso va permessa laddove la spiegazione in LS risulterebbe

troppo complicata o sarebbe difficile ricorrere a gesti o disegni (Cook, 2001).

Più in generale in tempi recenti è rivalutata la traduzione di testi (Borello, 2008).

Essa approfondisce la consapevolezza degli aspetti sociolinguistici della LS, nonché di quelli grammaticali, e anziché favorire il *transfer*, costituisce un modo per poterlo affrontare (Vaezi, Mirzaei, 2007). È un'attività che produce scambi ed è autentica, in quanto coloro che apprendono la LS potrebbero trovarsi nelle condizioni di tradurre testi nella loro vita professionale; è un'abilità che dovrebbe essere coltivata di per sé (Borello, 2008).

Un'attività di traduzione molto interessante, che comporta un confronto tra studenti, è presentata da Clanfield, Foord (2003). Al gruppo A viene dato un testo in LM da tradurre in LS, mentre al gruppo B viene consegnato un testo di pari lunghezza in LS da tradurre in LM; i gruppi si scambiano la traduzione e hanno il compito di ritradurre per ripristinare le versioni originali.

L'uso della LM può essere contemplato anche nella confezione di ascolti bilingui per classi di principianti. La tecnica, ispirata al CLL, è presentata in Deller, Rinvolucris (2002): l'insegnante racconta una storia in LM, con qualche parola-chiave in LS, il cui significato sia abbastanza facile da indurre a partire dal contesto. La storia viene narrata più volte, a distanza di tempo: ad ogni nuovo racconto, il peso lessicale in LS aumenta, fino a giungere a un racconto completamente in LS.

Si attua in sostanza un *fading* della LM: essa scompare progressivamente, con una conseguente affermazione della LS.

Gli stessi autori presentano attività analoghe per lo sviluppo delle abilità produttive: scrittura e ascolto. In tal caso l'obiettivo è far sì che gli studenti guadagnino in sicurezza, poggiando su un codice noto, la LM, per poi passare a quello nuovo, concentrandosi prima sui significati e poi sulla forma.

Deller e Rinvolucris ritengono, inoltre, che le attività metacognitive, volte a far ragionare gli studenti sui processi di apprendimento

attivati e, di conseguenza, a garantir loro una sempre maggiore autonomia, abbiano un tale valore da dover essere condotte anche ai livelli più bassi, nella LM degli studenti.

Ragioni simili a quelle addotte da Deller e Rinvoluti per sostenere l'opportunità di allestire attività metacognitive in LM ai livelli più bassi – la considerazione della loro importanza ai fini della promozione di un apprendimento consapevole e autonomo – hanno spinto altri autori a sostenere l'uso della LM anche nel caso in cui l'insegnante voglia illustrare le ragioni di alcune scelte metodologiche a studenti che ancora non padroneggiano la LS (Harbord, 1992; Gill, 2005).

### 3.4. Sintesi

Una volta uscita dall'armadio, stando alla metafora di Prodromou (2002), la LM ha cessato di esercitare un senso sinistro di ostacolo e impedimento. Al contrario, si susseguono testimonianze e ricerche sul valore comunicativo che può avere la traduzione, sul senso di sicurezza che può essere suscitato da attività di accompagnamento graduato dalla LM alla LS (tanto nella produzione quanto nella ricezione), sull'opportunità di allestire percorsi metacognitivi in LM ai livelli più bassi.

## 4. Conclusioni

Se la glottodidattica, stando alle parole di Balboni è afflitta da una *sindrome del pendolo* (1994), con un andirivieni di posizioni opposte su diverse questioni (forma *versus* significato; lessico *versus* grammatica, ecc.), pare che nella stagione attuale (post-comunicativa?) si sia orientati verso una forma di eclettismo che tiene insieme e integra dimensioni intese in passato come opposte.

La prospettive apertesi negli ultimi vent'anni nell'ambito della correzione degli errori e nell'uso della LM tendono ad una

sorta di *filosofia del giusto mezzo*. In luogo di tradizionali *aut aut* – correggere o non correggere; ricorrere alla lingua madre o proibirne l'uso – si è andata maturando una concezione flessibile e circostanziata: l'opportunità di una scelta metodologica piuttosto di un'altra viene sancita sulla base dell'analisi di una serie di variabili, prima viste come accidentali o non considerate affatto: il bisogno di sicurezza del discente; il suo livello di competenza; il tipo di attività all'interno della quale l'intervento correttivo o l'uso della LM vengono contemplati; le dinamiche di tipo cooperativo che vengono innescate, ecc.

### Notas

1. Il seguente saggio è la versione italiana, ridotta, dell'articolo: "*Corrección de los errores y uso de la lengua madre en la clase de LE*", presente in Derosas M., Torresan P., 2011, *Didáctica de las lenguasculturas*, SB International-Alma, Buenos Aires-Firenze, p. 197-226. L'autore ringrazia Franco Pauletto (Università di Stoccolma) per la revisione finale del testo.

2. Anche la Suggestopedia prevede momenti di confronto LM/LS simili a quelli del metodo bilingue: dopo aver assistito ad una drammatizzazione di un brano in LS, i partecipanti ne leggono la trascrizione con la versione in LM a fianco (Lozanov, 1983).

---

## Bibliografia

### Correzione dell'errore

ALONSO TAPIA, J. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata, 2005.

BALBONI, P. E. *Le sfide di Babele*. Torino: Utet, 2008.

BORELLO, E. *A volte ritornano. Storia dei metodi per insegnare le lingue*. Firenze: Il Libraccio, 2008.

CASSANY, D. *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós, 1989.

CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*.

Barcelona: Graó, 1993.

CATTANA, A. *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra, 2004.

COLLINS, J. J. *Selecting and Teaching Focus Correction Areas. A Planning Guide*, Collins Education Associates. MA: West Newbury, 1997.

CORDER, P. S. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP, 1981.

DAVIS, P.; RINVOLUCRI, M. *More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students*. Oxford: CUP, 1995.

EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London: Pearson Education, 1989.

HARMER, J. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson, 2004.

HEDGE, T. *Writing*. Oxford: OUP, 1988.

- HUMPHRIS, C. Serve correggere la produzione scritta? *Bollettino Dilit*, 3, 3-10, 1987, [s. p.].
- HUMPHRIS, C. Sul "fare eco". *Bollettino Dilit*, 2, 7-10, 1993, [s. p.].
- HUMPHRIS, C. Strategie per rendere la correzione tra pari meno superficiale. In: Id. (cur.). *Scrivere. Atti del VII seminario internazionale per insegnanti di lingua*. Roma: Dilit, 1995, p. 93-96.
- HUMPHRIS, C. La correzione degli errori. *Bollettino Dilit*, 2, 2-6, 2003, [s. p.].
- KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- MANTELLO, M. Error Correction in the L2 Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 1997, p. 127-131.
- MEDGYES, P. *The Non-Native Teacher*. Hong Kong: Macmillan, 1994.
- RINVOLUCRI, M. Mistakes: 2. *Modern English Teacher*, 7, 4, 1998, [s. p.].
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, 10, 3, 1972, p. 209-31.
- SINCLAIR, J.; McH & Brazil, D. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- SOMMERS, N. Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33, 2, 1982, p. 148-156.
- TRAHEY, M.; WHITE, L. Positive Evidence and Preemption in the Second Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 1993, p. 181-204.
- WILLIAMS, J.; EVANS, J. What Kind of Focus and on Which Forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.

## **Uso della LM nella classe di LS**

ATKINSON, D. The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?. *ELT Journal*, 41, 4, 1987, p. 241-247.

AUERBACH, E. Reexamining English only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27, 1, 1993, p. 9-32.

BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.

BORELLO, E. *A volte ritornano. Storia dei metodi per insegnare le lingue*. Firenze : Il Libraccio, 2008.

CLANFIELD, L.; FOORD, D. Using L1 in the Classroom. *Humanising Language Teaching Journal*, 5, 1, 2003, <www.hltmag.co.uk > .

COOK, V. Using the First Language in Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 2001, p. 402-423.

CURRAN, C. A. *Counselling-Learning in Second Language*. Apple River, IL: Apple River Press, 1976.

DANCHEV, A. Transfer and Translation. *Finlance* 2, 1982, p. 39-61.

DELLER, S.; RINVOLUCRI, M. *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. Peaslake, Delta, 2002.

DODSON, C. J. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman, 1967.

DODSON, C. J. (ed.). *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology*. Cardiff: University of Welsh Office, 1985.

GASS, S. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, 1997.

GILL, S. The L1 in L2 Classroom. *Humanising Language Teaching Journal*, 7, 5, 2005, <www.hltmag.co.uk> .

GONZÁLEZ DAVIES, M. Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice. *Humanising Language Teaching Journal*, 4, 4, 2002, <www.hltmag.co.uk> .

HARBORD, J. The Use of the Mother Tongue in the Classroom. *ELT Journal*, 46, 4, 1992, p. 350-355.

JACOBSON, R. Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. (eds.). *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990, p. 3-17.

LARSEN-FREEMAN, D. State of the Art on Input in Second Language Acquisition. In: GRASS, S. M.; MADDEN, C. G. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury, 1985, p. 433-444.

LOZANOV, G.; GATEVA, E. *Metodo suggestopedico per l'apprendimento delle lingue straniere*. Firenze: La Nuova Italia, 1983.

MACDONALD, C. *Using the Target Language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications, 1993.

PRODROMOU, L. The Liberating Role of the Mother Tongue. In: DELLER, S.; RINVOLUCRI, M. *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. Delta, Peaslake, 5, 2002.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 1990, p. 129-158.