

Analisi conversazionale e approccio orientato all'azione

Studio delle forme di riparazione in una lezione di italiano LS

Ilaria Bada

(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Abstract This article analyses the repair and/or correction forms that take place in the course of an oral interaction between some beginner learners of Italian as a foreign language (Italiano LS). This interaction was recorded during a task-based / action-oriented course. The task-based approach provides that students in the classroom use the target language to complete meaningful – from the point of view of message transmission – activities, similar to those that might take place out of the classroom. The repair and correction mechanisms are analysed as possible indicators of the alleged resemblance between the interactions taking place in the classroom and the spontaneous and naturally significant interactions that may occur in a non-institutional context. Forms of repair also seem to shed light on the acquisition potential of a task-based activity developed without the participation of the teacher.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quadro teorico. – 2.1 Categorie metodologiche dell'AC e specificità dell'aula di lingua. – 2.2 Riparazione e correzione. – 2.3 Riparazioni e correzioni nel contesto variegato dell'aula di lingua. – 2.4 La forma e il significato nell'insegnamento *task-based*. – 3 Obiettivi dello studio. – 4 Il corpus. – 5 Analisi dei dati. – 5.1 Attenzione alla forma e all'accuratezza: autoriparazioni autoiniziate ed eteroriparazioni eteroiniziate. – 5.2 Problemi di significato: autoriparazioni eteroiniziate e i loro iniziatori. – 6 Discussione. – 7 Conclusioni.

Keywords Task-based approach. Forms of repair. Error correction. Conversation analysis. Foreign language learning. Italian.

1 Introduzione

L'analisi della conversazione applicata all'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue seconde e straniere rappresenta una metodologia relativamente nuova, ma che viene seguita in misura crescente negli ultimi anni. In questo campo, le ricerche che si sono avvalse dell'Analisi Conversazionale (AC) per studiare l'interazione in aula hanno svelato numerose caratteristiche proprie del parlato di una lezione di lingua, che

non si registrano in una conversazione spontanea.¹ D'altra parte l'interazione che ha luogo nell'aula si può definire a buon titolo istituzionale (McHoul 1978, Heritage 2005), e nel parlato istituzionale le caratteristiche tipiche della conversazione spontanea identificate da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), pur rimanendo delle categorie interpretative indispensabili, assumono forme peculiari.

Nel nostro articolo ci concentriamo sulle riparazioni e/o correzioni, ovvero su quei meccanismi che servono per risolvere gli eventuali problemi di produzione, ascolto e comprensione che possono avere luogo nel corso di un'interazione orale. A partire dalla metà degli anni '80 l'uso di questi dispositivi all'interno dell'aula di lingue è stato oggetto di diversi studi, che hanno permesso di portare alla luce alcune modalità e preferenze nell'organizzazione della riparazione in una lezione frontale, in cui è il docente a dirigere l'interazione. Solo a partire dalla seconda metà degli anni '90, con la diffusione dell'approccio collaborativo e *task-based*, si sono iniziate a considerare le riparazioni che hanno luogo in altre modalità di interazione in aula, in cui non partecipa il docente. Considerato l'elevato numero di studi che si servono dell'AC per esaminare una lezione di lingua, la letteratura cui faremo riferimento in seguito sarà espressamente limitata agli obiettivi della ricerca che andremo a presentare.

Ad essere oggetto della nostra analisi è proprio un'interazione che si verifica nel contesto di una lezione di italiano LS con approccio orientato all'azione, che prevede che gli studenti si impegnino in attività e compiti (*tasks*) autentici. Questi compiti dovrebbero essere allo stesso tempo situazionalmente autentici, ovvero riprodurre delle situazioni di vita reale, e interazionalmente autentici, ossia richiedere per il loro svolgimento strategie comunicative proprie della realtà quotidiana fuori dall'aula, nella quale il linguaggio viene usato per scambiare e negoziare significati (Waller 2009). Durante la realizzazione di questi compiti, però, a differenza di quanto avviene in un'interazione fuori dall'aula, gli studenti dovrebbero anche prestare attenzione alla forma linguistica attraverso cui il significato viene espresso, e non solo al significato stesso (Martín Peris 2004).

Le forme di riparazione e correzione che hanno luogo in questo contesto diventano un oggetto di indagine eloquente sotto molti punti di vista. Innanzitutto perché l'aspirazione a riprodurre situazioni autentiche e significative dovrebbe collocare questa interazione al confine tra istituzionale e reale, e le forme di correzione possono essere usate come una cartina tornasole di questa ubicazione, a seconda della loro prossimità a quelle tipiche della conversazione spontanea. Inoltre, se i compiti permettessero davvero agli studenti di concentrarsi sulla forma e non solo sul significato,

1 Tra queste troviamo l'uso di enunciati incompleti da parte del docente per dare inizio all'autocorrezione da parte del parlante (Koshik 2002).

durante la loro esecuzione si dovrebbero trovare anche correzioni orientate alla forma e all'accuratezza.

La letteratura in merito, però, è particolarmente controversa. Secondo Gilabert (2007), ad esempio, in una lezione svolta con approccio *task-based* si possono rinvenire correzioni orientate alla forma e all'accuratezza, perlomeno quando in classe vengono adottate delle strategie pedagogiche che richiamano l'attenzione degli studenti sulla forma. Secondo Seedhouse (2004), invece, nel corso di un'interazione di tipo *task-based* le riparazioni non prendono di mira né il significato né la forma degli enunciati, e non sono dello stesso tipo di quelle di una conversazione spontanea.

Se Seedhouse avesse ragione, il potenziale acquisizionale di un approccio di tipo *task-based* sarebbe tutt'altro che scontato, dal momento che gli apprendenti potrebbero arrivare a una comprensione reciproca senza prestare attenzione all'accuratezza e alla correttezza formale della lingua meta, o addirittura ricorrendo semplicemente alla loro lingua madre (L1).

La doppia focalizzazione dell'approccio *task-based*, invece, dovrebbe permettere agli studenti di progredire nell'apprendimento attraverso l'uso significativo della lingua e l'attenzione prestata alla forma linguistica.

2 Quadro teorico

2.1 Categorie metodologiche dell'AC e specificità dell'aula di lingua

I pionieristici studi di Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e i successivi lavori condotti applicando l'AC hanno dimostrato l'esistenza di tre tratti tipici di qualsiasi conversazione: il sistema di presa di turno, l'organizzazione in sequenza di turni adiacenti e la riparazione. In sintesi, dal momento che in una conversazione le persone tendono a parlare una alla volta, deve esistere un sistema di organizzazione dei turni, per cui è possibile prendere la parola solo in determinati momenti. Inoltre i turni normalmente si organizzano in coppie adiacenti, come avviene nella coppia domanda-risposta, a partire dalle quali possono poi prendere avvio delle sequenze più ampie. Infine nella conversazione si possono produrre dei problemi che rendono necessario un meccanismo di riparazione perché l'interazione orale possa procedere.

In un contesto istituzionale, in cui i partecipanti accettano gli obiettivi, le identità e le forme di interazione propri dell'istituzione cui partecipano, queste strutture standard si declinano in modo particolare. Nell'aula di lingue, ad esempio, l'organizzazione dei turni è spesso gestita dall'insegnante, che dà la parola agli alunni, e le coppie adiacenti sono sostituite da triadi in cui il docente fa una domanda, l'alunno risponde e l'insegnante approva o rifiuta questa risposta (McHoul 1978). La riparazione, inoltre, assume la forma della correzione degli errori degli studenti da parte del docente (Koschmann 2013).

In realtà questa constatazione generica richiede due precisazioni, che riguardano la distinzione tra riparazione e correzione e la presunta uniformità del contesto aula di lingue.

2.2 Riparazione e correzione

In un articolo del 1977 intitolato *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation* Schegloff Jefferson e Sacks analizzano le varie forme possibili di riparazione. Gli autori scelgono di usare il sostantivo riparazione piuttosto che correzione, dal momento che per correzione si intende la sostituzione di un errore con una forma corretta, al contrario una riparazione si può avere anche quando non ci sono dei veri e propri errori. Ad esempio, una riparazione si può rendere necessaria anche nei casi in cui quanto detto dall'interlocutore non viene sentito, compreso o accettato perché ritenuto falso, inappropriato o irrilevante per la conversazione. Schegloff, Jefferson e Sacks distinguono tra chi dà inizio alla riparazione e chi la mette in atto, mostrando che la riparazione può essere iniziata sia da chi ha prodotto l'enunciato da riparare sia dall'interlocutore, e portata a termine dall'uno o dall'altro. Combinando queste quattro possibilità si danno quattro tipi di riparazione:

- a. autoriparazione autoiniziata (SISR) quando il parlante segnala e risolve il problema;
- b. autoriparazione eteroiniziata (OISR) quando è l'interlocutore a segnalare il problema, ma è il parlante a risolverlo;
- c. eteroriparazione autoiniziata (SIOR) in cui il parlante indica il problema, che viene emendato dall'interlocutore;
- d. eteroriparazione eteroiniziata (OIOR) nel caso in cui l'interlocutore fa presente e pone rimedio al problema;

Inoltre, come dice il titolo dell'articolo di Schegloff, Jefferson e Sacks, l'autoriparazione è la forma che si riscontra più comunemente nella conversazione ordinaria, mentre l'eteroriparazione è più frequente in alcuni casi particolari, come ad esempio nell'interazione tra un adulto e un bambino.

In un articolo successivo Jefferson (1983) definisce correzione unicamente l'eteroriparazione eteroiniziata, e distingue la correzione esposta (*exposed*) dalla correzione inserita (*embedded*). Nel primo tipo la correzione diventa il centro dell'interazione successiva, mentre nel secondo caso la discussione procede senza focalizzarsi sulla correzione.² Normalmente

² In entrambi i casi, però, si genera una serie di turni dello stesso tipo, che si può riassumere come:

- produzione di un oggetto;
- proposta di un'alternativa;
- produzione dell'alternativa (correzione accettata) o riproduzione dell'oggetto (correzione rifiutata).

il parlante accetta o rifiuta la correzione dell'interlocutore nella stessa forma (*exposed* o *embedded*) in cui gli viene proposta.

2.3 Riparazioni e correzioni nel contesto variegato dell'aula di lingua

Se ci concentriamo sul contesto della classe di L2 o LS, le opinioni sulla differenza tra riparazione e correzione sono contrastanti.

Secondo alcuni autori (McHoul 1990, Kurhila 2003, Hall 2007), infatti, la correzione dell'errore - intesa come proposta di un'alternativa coerente con lo standard linguistico a un'espressione erronea - è allo stesso tempo il compito specifico e il risultato dell'insegnamento, mentre la riparazione è una strategia generica di raggiungimento della comprensione reciproca. La correzione, normalmente, assume la forma dell'autocorrezione eteroiniziata, in cui è l'insegnante a segnalare l'errore e l'alunno a correggerlo.

Altri autori, come Kasper (1986), Van Lier (1994) e Seedhouse (2004), non distinguono tra correzione e riparazione. Questi ultimi, però, prestano una maggiore attenzione al contesto di insegnamento, e mostrano che nell'aula le forme di riparazione (o correzione) e l'idea stessa di elemento problematico variano al variare dell'obiettivo didattico.

Secondo Seedhouse (2004), ad esempio, le forme di riparazione cambiano a seconda del focus pedagogico dell'interazione, che può essere orientato alla forma e alla precisione (*Form-and-Accuracy*), al significato e alla fluidità (*Meaning-and-Fluency*) o indirizzato a un compito (*Task-Oriented*). Nel primo tipo di interazioni è quasi sempre l'insegnante a dare inizio alle riparazioni, che verteranno sulla forma, mentre nel secondo tipo le riparazioni sono tutte orientate al significato, e possono essere tanto eteroiniziate (dal docente) quanto autoiniziate (dall'alunno). Nel terzo tipo di interazione, invece, l'insegnante propone un compito e non partecipa ulteriormente al suo sviluppo, quindi la riparazione - che non prende mai di mira né forma né il significato, ma mira solo a superare gli ostacoli intrinseci allo svolgimento dell'attività - viene svolta dagli studenti, con frequenza nella forma di un'eteroriparazione eteroiniziata. Questi tre tipi di interazione, secondo Seedhouse, non devono né possono combinarsi. I compiti eseguiti dagli studenti, quindi, dato che non fanno appello né alla forma né al significato, non sono sufficienti per garantire l'apprendimento e vanno sempre affiancati da interazioni guidate dall'insegnante ora rivolte alla forma e alla precisione ora al significato e alla fluidità.

2.4 La forma e il significato nell'insegnamento *task-based*

I sostenitori dell'approccio *task-based*, invece, affermano che durante lo svolgimento di un compito, in assenza dell'insegnante, hanno luogo tanto riparazioni orientate al significato quanto riparazioni dirette alla forma.

Da una parte, infatti, i compiti assomigliano ad attività che occorrono fuori dalla classe, che prevedono un uso libero e orientato al significato della lingua. Per questa ragione, durante il loro svolgimento, alcune riparazioni sono riconducibili a generiche strategie di raggiungimento di una comprensione reciproca, orientate al significato ed eteroiniziate.

D'altra parte, come evidenziato ad esempio da Ellis (2014), una delle caratteristiche centrali dell'approccio *task-based* è la focalizzazione sulla forma all'interno di un compito in cui si presta attenzione al significato, che avviene anche grazie a delle strategie messe in atto dall'insegnante. Una di queste strategie è proprio la correzione, che prevede che durante lo svolgimento di un compito il docente intervenga per correggere gli errori commessi dagli alunni. Questi ultimi, di conseguenza, dovrebbero essere inclini a concentrarsi autonomamente sulla forma anche nel momento in cui l'insegnante non è presente. Durante lo svolgimento di un compito, quindi, oltre alle riparazioni dirette al significato ce ne saranno altre mirate alla forma, sia autoiniziate (dagli studenti) sia eteroiniziate (dall'insegnante).

3 Obiettivi dello studio

La finalità di questo studio è innanzitutto identificare le tipologie di riparazione che avvengono nell'interazione orale tra gli studenti, e determinare se si tratta di riparazioni orientate a correggere la forma o il significato degli enunciati. A partire da questi dati si verificherà la prossimità dell'interazione nell'aula alla conversazione spontanea e l'attenzione prestata dagli studenti alla correttezza linguistica; infine si cercheranno di trarre delle conclusioni sul valore per l'apprendimento di un approccio di tipo *task-based*.

4 Il corpus

Il corpus da cui è stato estratto il frammento che analizzeremo consiste in 3 lezioni di 3 ore di italiano LS di livello A1. Queste lezioni sono parte di un corso intensivo di 40 ore, al quale hanno partecipato 10 studenti, che si è tenuto nella Escuela de Idiomas Modernos (EIM) dell'Università di Barcellona nell'estate 2015. Al momento della registrazione gli studenti hanno alle spalle 20 ore di corso, durante le quali hanno seguito il percorso proposto dal manuale *Bravissimo! 1* (Birello, Vilagrassa 2012), che si basa

sull'apprendimento orientato all'azione. Quando la registrazione ha luogo, la classe sta affrontando l'unità 5 del manuale, nella quale si trattano azioni quotidiane, abitudini e orari, con l'obiettivo di «fare un questionario sulle abitudini e consegnare un premio ai compagni di classe» (Birello, Vilagrassa 2012, 74). In particolare gli studenti si stanno cimentando in una serie di attività che hanno l'obiettivo di far scaturire la riflessione sulla lingua dedicate alle occupazioni del tempo libero e alla loro frequenza.

Nei minuti scelti l'insegnante ha appena chiesto agli studenti di parlare con i loro compagni e scoprire quali attività fanno nel tempo libero e con che frequenza a partire da alcune domande e risposte di esempio. L'attività viene dunque introdotta come un esercizio incentrato sul significato, che assume contenuti personali in un contesto tematico del mondo reale. In realtà, nella spiegazione dell'insegnante possiamo anche trovare un appunto sull'uso linguisticamente corretto degli avverbi di frequenza,³ che sembra indicare una doppia focalizzazione del compito, orientato tanto al significato e alla fluidità quanto alla forma e all'accuratezza linguistica.

La trascrizione riporta l'interazione orale prodotta da tre studenti bilingui, le cui L1 sono il catalano e lo spagnolo. Per proteggere la loro identità li chiameremo Alba (A), Bartolomé (B) e Carlos (C), e indicheremo con (P) l'insegnante, che interviene sporadicamente nel dialogo.

Per ragioni etiche, i dati su cui si basa questo articolo sono stati raccolti previo accordo con la docente e con tutti gli studenti partecipanti, che hanno compilato e firmato un modulo di consenso informato. L'approccio che si è adottato è di tipo etnografico.⁴

La trascrizione è stata fatta adottando la suddivisione per turni e la simbologia proposta da Jefferson (2004), modificandola con l'inserimento dei gruppi tonali (Payrató 1995) (cf. frammento 1).

3 L'insegnante fa riferimento a una tabella del manuale in cui viene spiegata la posizione corretta degli avverbi di frequenza.

4 Si tratta di un approccio che tenta di non alterare in alcun modo il normale svolgimento di un evento sociale. Per questa ragione la videocamera è stata posta alle spalle degli studenti, senza cambiare il consueto assetto dei banchi né la spontanea disposizione degli studenti. Anche la ricercatrice ha preso posto in fondo all'aula, per non generare imbarazzo e tentare di 'far dimenticare' la sua presenza. Per garantire una buona qualità dell'audio, ad ognuno dei quattro gruppi presenti in aula è stato consegnato un registratore vocale, che gli apprendenti potevano spegnere in qualsiasi momento.

5 Analisi dei dati

5.1 Attenzione alla forma e all'accuratezza: autoriparazioni autoiniziate ed eteroriparazioni eteroiniziate

Osservando la trascrizione del dialogo tra Alba, Bartolomé e Carlos il primo dato a colpire è la grande quantità di autoriparazioni autoiniziate: tutti e tre gli studenti si correggono da soli, quasi sempre nel primo turno, o nello spazio tra il primo e il secondo turno. Le pause brevi o gli allungamenti vocalici dei termini emendabili, tipici di queste forme di riparazione, sembrano indicare nel nostro corpus che gli alunni stanno prendendo tempo per produrre un enunciato linguisticamente corretto. A venir riformulati infatti sono nella maggior parte dei casi sostantivi e forme verbali comprensibili agli interlocutori, la cui forma presenta però delle imprecisioni. Che l'attenzione si indirizzi all'accuratezza e alla forma piuttosto che al significato è dimostrato anche dalle sequenze che prendono il via a partire da queste riparazioni, come ad esempio quella del frammento 1.

Frammento 1

1. C: Bartolome (.) vai mai a teatro/
2. B: e: no::n vai mai (.) no:n [voy]_
3. A, C: {ridono}
4. C: [tio di qualche volte]
5. B: [non vado mai] non vado mai\⁵

In questo caso Bartolomé (B) alla riga 2 prova a riparare la forma del verbo andare. Approfittando della pausa Carlos (C) prende il turno e, dimostrando di aver capito il significato di quanto detto da Bartolomé e allo stesso tempo la sua difficoltà nell'elaborare il contenuto in forma precisa, gli propone di cambiare risposta per produrre un enunciato linguisticamente

5 Convenzioni di trascrizione:

- [indica il punto in cui inizia una sovrapposizione
-] indica il punto in cui finisce una sovrapposizione
- (.) indica una pausa breve
- (..) indica una pausa di media durata
- (...) indica una pausa lunga
- / indica un'intonazione ascendente dell'enunciato
- \ indica un'intonazione discendente dell'enunciato
- _ indica un'intonazione piana dell'enunciato
- : indica un allungamento della lettera che lo precede
- X indica che il parlato non è chiaro o è incomprensibile
- P: professore
- A, B, C: studenti

corretto. Bartolomé però non accetta la proposta, e nel terzo turno riesce finalmente a correggere il suo contributo iniziale.

Un'altra forma di riparazione ampiamente presente è l'eteroriparazione eteroiniziata, che viene però effettuata da due interlocutori tipologicamente diversi: l'insegnante e il compagno o la compagna.

Infatti in alcuni casi, come ad esempio nel frammento 2, l'insegnante (P), nonostante gli alunni non richiedano mai esplicitamente il suo aiuto, si accorge degli errori che vengono commessi, e richiama l'attenzione dei ragazzi per fornire loro la forma corretta, oralmente (riga 70) o per iscritto, alla lavagna (riga 68). Se consideriamo il testo indicato alla lavagna come una sorta di turno dell'insegnante, ci troveremmo allora di fronte a eteroriparazioni eteroiniziate o, secondo la terminologia di Jefferson (1983), correzioni.⁶ In tutti i casi si tratta di correzioni esposte, che interrompono il normale andamento della conversazione, e che nella maggior parte dei casi vengono ripetute dallo studente senza essere inserite nel flusso conversazionale (riga 73). Risulta interessante il fatto che, in più di un'occasione, la proposta dell'insegnante viene ripetuta non solo dallo studente che ha prodotto la forma emendabile - Alba (A), nel nostro caso, alla riga 65 - ma anche da almeno un altro dei partecipanti alla conversazione - Carlos alla riga 71 e Bartolomé alla 72.

Frammento 2

65. A: [ma alla palestra tu no vai\
 ...
 68. P: {scrive "in palestra" alla lavagna}
 69. A: {guardando la lavagna} in palestra/
 70. P: in palestra\
 71. C: {guardando la lavagna} ah in in\
 72. B: {guardando la lavagna} in palestra\
 73. A: ah in palestra in palestra\(.)

La stessa cosa non succede nei casi in cui a produrre l'eterocorrezione eteroiniziata è uno dei ragazzi che stanno partecipando alla conversazione, come ad esempio Alba alla riga 267 del frammento 3. In queste occasioni infatti lo studente che aveva prodotto la forma emendabile ripete quella corretta - Carlos, alla riga 268 -, ma il terzo partecipante non interviene. Nonostante anche in questo caso le correzioni siano esposte, inoltre, in più di un caso il parlante tenta di inserirle immediatamente nella conver-

6 Queste forme peculiari di correzione rispecchiano lo schema proposto dall'autrice nel suo articolo del 1983, dato che alla proposta di un'alternativa da parte dell'insegnante segue la (ri)produzione dell'alternativa da parte dello studente, che mostra di accettare la correzione.

Frammento 5

242. C: no perché: ma ma fia è: una grande fan_ (.)
 243. B: ma filla/
 244. C: ma fia\
 245. B: aah\
 246. A: ma fia/
 247. C: la meva tia\
 248. B: ma zia\
 249. A: ah ma zia\
 250. C: ma zia\
 251. B: mi zia\
 252. C: mi zia è una grande fan dil teatro (.) e:: e le no volere anare sola\
 253. B: andare\

Come si può vedere alla riga 242, Carlos per riferirsi a sua zia utilizza la forma ibrida *ma fia* e Bartolomé, che non capisce, dà inizio a una riparazione (riga 243), proponendo in tono interrogativo il sostantivo catalano *filla* (figlia). Nel turno successivo (riga 244) Carlos tenta di portare a termine questa riparazione eteroiniziata usando le stesse parole del turno precedente, come se Bartolomé non avesse sentito bene, e la risposta di Bartolomé (riga 245) sembra dimostrare il successo di questa scelta. Subito dopo però Alba, che ancora non capisce il significato della forma ibrida usata da Carlos, inizia un'altra riparazione seguendo la stessa strategia di Bartolomé (riga 246). A questo punto, per portare a termine la riparazione, Carlos ricorre alla traduzione al catalano dell'espressione cercata (riga 247). Una volta esplicitato il significato, le righe successive tornano a mostrare le tipiche strutture delle riparazioni incentrate sulla forma, con tre eteroriparazioni eteroiniziate (righe 248-250, 251-252, 253), due delle quali vengono riprese dagli interlocutori.

Quelle delle righe 242-253 non sono le uniche forme di autoriparazione eteroiniziata, che al contrario sono comunissime quando l'ostacolo viene identificato come un problema di significato. In queste occasioni a dare inizio alla riparazione è sempre uno degli studenti-interlocutori, seppur facendo ricorso a diversi tipi di iniziatori.

In due occasioni Alba usa, come nel frammento analizzato in precedenza, una ripetizione dell'elemento emendabile con tono interrogativo per identificare l'ostacolo. Nel caso visibile nel frammento 6 la studentessa sembra non accettare – probabilmente perché poco verosimile – quanto affermato da Carlos, piuttosto che indicare un problema di ascolto o comprensione.

Frammento 6

74. C: io voy a mirare uomos\
 75. B: {ride} uomini\
 76. C: uomini\ (.) o bueno lo que se tuerce\
 77. A: donna\ (.) uomini/

In altri casi a dare avvio alla riparazione è una domanda introdotta da un interrogante.

Frammento 7

15. B: un po' fighetta no/ (.) [teatro_]
 16. A: [no:_]
 17. B: fighetti\ [...]
 20. A: por/ (.) perché/
 21. B: è molto:_
 22. A: [no_]
 23. B: [molto caro\]...]
 28. A: no\
 29. B: tanti soldi\
 30. A: e: falso\ {ride}
 31. B: como que è falso/
 32. A: es no vero (.) n no es car el teatre\
 33. B: ah no/
 34. C: no no es car [no creguis]
 35. A: [no es car\
 36. B: vint euros/
 37. C: no è più caro\

Alla riga 20 del frammento 7 Alba chiede spiegazioni utilizzando prima l'interrogante spagnolo *por* e dopo l'italiano 'perché', dimostrando immediatamente che il problema si situa nelle affermazioni di Bartolomé delle righe 15 e 17, e indicando un disaccordo in relazione alla stessa, che può essere riparato solo con una spiegazione adeguata. Questa domanda dà inizio a una sequenza laterale nella quale si susseguono altre riparazioni eteroiniziate che marcano un disaccordo inizialmente solo tra Alba e Bartolomé (righe 22-30) e poi anche tra Bartolomé e Carlos (righe 34-37). È interessante notare che lungo la sequenza la lingua passa dall'italiano al catalano, nonostante il tentativo di Carlos di esprimersi in italiano (riga 37) e il suo uso giocoso della lingua alle righe 45 e 47 del frammento 8, nel quale coinvolge anche Alba.

Frammento 8

45. C: [il dottore\
 46. A: etiquetado de perroflauta\
 47. C: il dottore perroflauta\

In quasi tutti gli altri casi in cui l'inizio di riparazione è costituito da un interrogante, questo viene espresso in spagnolo o catalano. Numerosi sono i *¿qué?*, che non identificano precisamente né l'elemento emendabile né il tipo di problema verificatosi, come dimostrano i diversi tipi di reazione degli interlocutori: ripetizione come se si trattasse di un problema di ascolto, traduzione per risolvere un'incomprensione, ecc.

Qualcosa di simile succede alla riga 225 del frammento 9: Alba segnala un problema con l'espressione *¿qué has dicho?*, che non identifica chiaramente il problema come un problema di ascolto o di comprensione. Carlos, che aveva utilizzato una forma ibrida nel turno precedente, lo tratta in questo contesto come un caso del secondo tipo, e risponde fornendo una traduzione allo spagnolo seguita immediatamente da un tentativo di riformulazione in italiano (riga 226). La successiva domanda di Alba (riga 227), che mescola italiano e spagnolo, indica che il problema di comprensione persiste nonostante la traduzione di Carlos, e origina una ricerca di parola come possibile soluzione.

Frammento 9

224. C: sacare los bilietti e comprare tutti\
 225. A: qué has dicho/
 226. C: que saca los billetes y lo compra todo\ (.) cada dia saca los bilietti e cumpr e compra tutti\
 227. A: biglietti de qué/
 228. C: biglietti de dinero di denaro\
 229. B: i sal [i soldi\
 230. C: [soldi\
 231. A: [soldi\

Nella maggior parte dei casi di autoriparazione eteroiniziata, dunque, gli indicatori sono generici, e non identificano esattamente né l'*item* emendabile né il tipo di problema intercorso. In generale, inoltre, tutte queste riparazioni eteroiniziate tendono a generare delle sequenze laterali nelle quali gli alunni ricorrono spesso alle altre lingue che usano fuori dall'aula, come il catalano e lo spagnolo.

Non mancano comunque nel dialogo alcuni indicatori che identificano espressamente il problema, come nel caso della riga 204 del frammento

10, in cui Alba oltre a specificare dove sta la difficoltà fornisce anche già una possibile soluzione, che verrà infatti ripresa nella riparazione di Bartolomé.

Frammento 10

200. B: jugava a futbol però ja no\
 201. A: giocare:_(.)
 202. C: [a calcio]
 203. B: [niente ya no]
 204. A: ma calcio o calcetto/
 205. B: calcetto [calcetto\]

6 Discussione

Attraverso l'analisi dei nostri dati abbiamo potuto mettere in luce che, da una parte, gli studenti dimostrano di interpretare il compito come un esercizio incentrato sul significato,⁷ così come proposto dalla docente al momento di presentare l'attività. Proprio perché gli studenti mirano a trasmettere dei significati, questi sono oggetto di numerose riparazioni, contrariamente a quanto pronosticato da Seedhouse (2004). In questo senso il compito cui si sottopongono i discenti sembra essere davvero, come affermato da Waer (2009) e dai difensori dell'approccio *task-based*, interazionalmente autentico, ossia richiedere per il suo svolgimento il ricorso a strategie comunicative utilizzate fuori dall'aula. L'uso della lingua degli studenti, infatti, è orientato al significato e le riparazioni sono riconducibili a delle generiche strategie di raggiungimento di una comprensione reciproca. Come avviene nella conversazione spontanea, quindi, l'autoriparazione è più comune dell'eteroriparazione.

Una peculiarità del nostro corpus risiede nel fatto che è raramente il parlante ad iniziare la riparazione. Al contrario colpisce la grande quantità di riparazioni eteroiniziate, che hanno luogo quando un alunno non sente, comprende o accetta – quando la ritiene falsa o poco verosimile – un'affermazione del compagno. In alcuni di questi casi, come abbiamo visto nell'analisi, l'uso di iniziatori generici non permette al parlante di identificare immediatamente la natura della riparazione avviata dall'interlocutore, e dà origine ad ampie sequenze laterali. Lungo queste sequenze, data la loro

7 Gli apprendenti infatti usano alcune domande di esempio presenti nel libro, ma anche strutture e temi che non appaiono nel manuale. D'altra parte ogni domanda, anche quando formulata sul modello del manuale, genera una sequenza nella quale vengono inseriti significati e temi personali, spesso trattati con ironia.

competenza limitata nella lingua obiettivo, gli alunni ricorrono spesso alle loro L1. In particolare, quando la difficoltà risiede in una forma ibrida che non viene compresa dai compagni, la riparazione culmina in una traduzione in spagnolo o in catalano dell'espressione problematica.

D'altra parte le riparazioni presenti nei dati ci dicono anche che gli studenti comprendono l'attività che stanno svolgendo come un'attività almeno in parte incentrata sulla forma e sull'accuratezza.

Come abbiamo visto nell'analisi, infatti, quando il significato degli enunciati è trasparente, gli alunni si servono di autoriparazioni autoiniziate ed eteroriparazioni eteroiniziate per correggerne la forma linguistica. Servendoci della categorizzazione proposta da Jefferson (1983) possiamo osservare inoltre che le eterocorrezioni non sono mai inserite (*embedded*) nel discorso ma sempre esposte (*exposed*), e spesso vengono riprese nello stesso modo dall'interlocutore, generando quindi delle sequenze di turni in cui gli alunni riflettono unicamente sulla forma. La prassi degli studenti corrisponde, quindi, più alla descrizione proposta da Ellis (2014) e Martín Peris (2004), secondo cui gli studenti durante lo svolgimento di un compito prestano attenzione allo stesso tempo al significato e alla forma linguistica, che non a quella di Seedhouse (2004), per il quale il significato e la forma non sono oggetto di riparazioni.

La presenza di un gran numero di correzioni orientate alla forma linguistica sembra mostrare che gli alunni hanno interpretato la spiegazione dell'attività da parte della docente come un invito a concentrarsi non solo sul significato e la fluidità ma anche sulla forma e l'accuratezza. Gli studenti, infatti, dimostrano di preoccuparsi di questo secondo componente fin dalle prime battute dello svolgimento del compito, come si può vedere nell'interazione tra B e C alle righe 1-5 del frammento 1.

Gli interventi della docente, d'altra parte, sembrano confermare questa interpretazione e motivare ulteriormente l'attenzione prestata dagli apprendenti alla forma. Le riparazioni dell'insegnante, infatti, sono tutte correzioni esposte della forma degli enunciati prodotti dagli allievi. Il successo di questa strategia pedagogica è evidente non solo nelle tipologie di riparazioni messe in atto dagli studenti, ma anche nella loro reazione alle correzioni della docente, che consiste nella ripetizione della forma linguistica corretta indipendentemente da chi abbia prodotto l'oggetto emendabile.

Il comportamento dell'insegnante durante lo svolgimento del compito, quindi, è perfettamente coerente con quello previsto e suggerito dai sostenitori dell'approccio *task-based*, come ad esempio Gilabert (2007). La docente, infatti, usa la correzione dell'errore per «stimolare l'attenzione alla forma durante lo svolgimento di un compito in cui gli studenti sono concentrati principalmente sul significato» (Ellis 2014, 105; trad. dell'Autrice).

L'accuratezza e la correttezza formale sono quindi un componente fondamentale della nostra interazione di tipo collaborativo e *task-based*. Questa evidenza ha delle conseguenze notevoli sul piano delle possibilità di acqui-

sizione che si generano in un intercambio didattico *inter pares*. Molti studi sostengono infatti che le riparazioni orientate alla forma e all'accuratezza, sia quando hanno luogo a partire da un feedback correttivo sia quando sono il risultato di un processo di automonitoraggio da parte dello studente, sono parte indispensabile dell'acquisizione della lingua. In entrambi i casi, infatti, portano l'apprendente ad automatizzare la revisione della sua lingua obiettivo (Lyster, Ranta 1997) e a prestare attenzione a quegli input che potrebbero riempire il vuoto di cui hanno preso coscienza nella loro interlingua (Swain 1998).

7 Conclusioni

Come preannunciato negli obiettivi di questo studio, l'analisi delle riparazioni presenti nei nostri dati ci ha permesso di identificarne la tipologia e, di conseguenza, l'oggetto cui sono dirette. Abbiamo potuto rinvenire correzioni incentrate sia sulla forma sia sul significato. La presenza di riparazioni che prendono di mira il significato avvicinano l'interazione registrata a una conversazione spontanea, e confermano in questo modo la natura interazionalmente autentica del compito proposto, per la soluzione del quale gli studenti sono dovuti ricorrere a strategie linguistiche proprie della comunicazione che ha luogo al di fuori dell'aula. Le riparazioni incentrate sulla forma e l'accuratezza, portate a termine durante lo svolgimento del compito sia dall'insegnante sia dagli alunni, dimostrano invece l'interesse di questi ultimi non solo per il significato ma anche per la forma linguistica. Dal momento che l'attenzione alla forma è un componente essenziale dell'apprendimento di una lingua, la loro presenza sembra garantire il potenziale acquisizionale di un approccio di tipo *task-based*.

Nel nostro studio, quindi, il ricorso alle categorie dell'AC si è rivelato utile per mettere alla prova un'asserzione chiave dei sostenitori dell'approccio basato sui compiti, secondo i quali i *task* possono essere autentici e orientati al significato e allo stesso tempo permettere agli studenti di concentrarsi sulla forma linguistica. Da una parte, quindi, questa ricerca conferma la produttività dell'applicazione dell'AC all'ambito dell'insegnamento linguistico.

L'analisi dei nostri dati, inoltre, delinea un'immagine relativamente nitida delle forme di riparazione presenti nell'interazione analizzata, che sono coerenti con quelle che ci aspetteremmo nello svolgimento di un compito così come viene definito nell'approccio *task-based*. Questi risultati sembrano quindi permettere di trarre delle conclusioni relativamente forti a sostegno dell'approccio di tipo *task-based*. Ciononostante, come in ogni studio nel quale si ricorre all'analisi della conversazione, la quantità di dati osservati è necessariamente limitata. Si rendono necessarie dunque altre ricerche che escludano, ad esempio, la possibilità che i risultati ottenuti

siano il prodotto di un comportamento idiosicrativo del gruppo di parlanti preso in esame o del contesto di apprendimento di una lingua affine alla propria L1. Senza dubbio, però, queste ricerche potranno servirsi della metodologia dell'analisi conversazionale e, in particolar modo, così come si è fatto nel presente studio, dell'analisi delle forme di riparazione.

Bibliografia

- Birello, M.; Vilagrasa, A. (2012). *Bravissimo! 1*. Bulgarini: Firenze.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2014). «Taking the Critics to Task: the Case for Task-Based Teaching» [online]. *Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education = Proceedings of the Sixth CLS International Conference CLaSIC 2014* (Singapore, December 4-6). Singapore: National University of Singapore, 103-17. URL https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf (2018-02-08).
- Gilbert, R. (2007). «Effects of Manipulating Task Complexity on Self-Repairs During L2 Oral Production». *IRAL*, 45(3), 215-40.
- Hall, J.K. (2007). «Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning». *Modern Language Journal*, 91(4), 511-26.
- Heritage, J. (2005). «Conversation Analysis and Institutional Talk» [online]. Fitch, K.L.; Sanders, R.E. (eds.), *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Assoc, 103-47. URL http://www.sociologie-ley.eu/mediapool/112/1129541/data/CA_and_INSTITUTIONAL_TALK_LSI.pdf (2018-02-08).
- Jefferson, G. (1983). «On Exposed and Embedded Correction in Conversation». *Studium Linguistik*, 14, 58-68.
- Jefferson, G. (2004). «Glossary of Transcript Symbols with an Introduction» [online]. Lerner, G.H. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-31. URL http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/Transcript.pdf (2018-02-08).
- Kasper, G. (1986). «Repair in Foreign Language Teaching». Kasper, G. (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: University Press, 23-41.
- Koschmann, T. (2013). «Conversation Analysis and Collaborative Learning». Hmelo-Silver, C. et al. (eds.), *International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge, 149-67.
- Koshik, I. (2002). «Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences». *Research on Language & Social Interaction*, 35(3), 277-309.

- Kurhila, S. (2003). *Co-Constructing Understanding in Second Language Conversation*. Helsingin yliopisto: Suomen kielen laitos.
- Lyster, R.; Ranta, L. (1997). «Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?» [online]. *redELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 0. URL <https://goo.gl/rMrvdR> (2017-07-20).
- McHoul, A. (1978). «The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom». *Language and Society*, 7(2), 183-213.
- McHoul, A. (1990). «The Organization of Repair in Classroom Talk». *Language in Society*, 19(3), 349-77.
- Payrató, L. (1995). «Transcripción del discurso coloquial». Cortés, L. (ed.), *El español coloquial = Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, 43-70.
- Sacks, H.; Schegloff, E.A.; Jefferson, G. (1974). «A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation». *Language*, 50(4), 696-735.
- Sacks, H.; Schegloff, E.A.; Jefferson, G. (1977). «The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation». *Language*, 53(2), 361-82.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden (MA): Blackwell.
- Swain, M. (1998). «Focus on Form Through Conscious Reflection». Doughty, C.; Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- Van Lier, L. (1994). *The Classroom and the Language Learner*. London; New York: Longman.
- Waer, H. (2009). «Authenticity in Task-Based Interaction: a Conversation Analysis Perspective». *ARECLS*, 6, 103-21. URL https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_6/waer_vol6.pdf (2017-07-20).