

Il *focus group* come dispositivo glottodidattico: reazioni al feedback correttivo in italiano (LS)

The focus group as a language teaching device: reactions to corrective feedback in Italian (FL)

Silvia Tagliaferro

Tallinna Ülikool TLÜ (Università di Tallinn)

✉ silviatagliaferro.elba@gmail.com

Riassunto / Il presente contributo analizza l'uso del *focus group* come strumento innovativo per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, evidenziandone le differenze rispetto ai metodi didattici tradizionali, spesso caratterizzati da una gerarchia asimmetrica tra insegnante e studenti e da giudizi valutativi. Il modello del *focus group*, invece, è centrato sugli studenti e promuove conversazioni cooperative in un ambiente non giudicante. Lo studio include risultati di una ricerca qualitativa condotta su interazioni tra apprendenti estoni e russi iscritti a un corso di italiano di livello A2 presso l'Università di Tallinn. Analizzando i *focus group* per 12 mesi, si osserva che la maggior parte degli studenti risponde positivamente al feedback correttivo dei parlanti nativi, imitandone il linguaggio e i marcatori del discorso (effetto specchio). Inoltre, il processo conversazionale di gruppo permette agli studenti di sostenersi reciprocamente, co-costruendo e interiorizzando la conoscenza linguistica durante l'apprendimento.

Parole chiave: *focus group*; competenza interazionale; confluenza; feedback correttivo; *recast*.

Abstract / This work analyses the use of focus groups as an innovative tool for teaching Italian as a foreign language, highlighting the differences compared to traditional teaching methods, which are often characterized by an asymmetrical hierarchy between teacher and students and evaluative assessments. The focus group approach, on the other hand, is student-centered and promotes cooperative conversations in a non-judg-

© 2024 Silvia Tagliaferro. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuolapedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

mental environment. The study includes results from qualitative research conducted on interactions among Estonian and Russian learners enrolled in an A2 level Italian course at the University of Tallinn. By analysing the focus groups over a period of 12 months, it was observed that most students respond positively to corrective feedback from native speakers, imitating their language and discourse markers (mirror effect). Furthermore, the group conversational process allows learners to support each other, co-constructing and internalizing linguistic knowledge during the learning process.

Keywords: focus group; interactional competence; confluence; corrective feedback; recast.

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di analizzare e presentare l'uso del *focus group* come strumento glottodidattico innovativo per l'insegnamento dell'italiano come LS, mettendo in luce gli aspetti fondamentali che contraddistinguono tale metodo dai formati dialogici del modello didattico tradizionale, caratterizzato in modo preponderante dall'instaurarsi di una gerarchia asimmetrica tra gli interlocutori nonché da giudizi valutativi dell'intero processo di apprendimento.

In tal senso, il modello del *focus group*, presentato qui, ha come fine la realizzazione di formati conversazionali ecologicamente validi basati principalmente sui bisogni degli apprendenti (*student-centred*), i quali, inseriti in un sistema di apprendimento di tipo cooperativo, interagiscono congiuntamente per creare conversazioni co-costruite in un clima non giudicante.

A tal fine, per tentare di delineare il comportamento di un apprendente di fronte all'elaborazione di un feedback ricevuto si è reso necessario riportare i risultati di uno studio qualitativo condotto sulle interazioni che hanno avuto luogo all'interno di un gruppo di apprendenti di madrelingua estone e/o russa, iscritti al corso di italiano di livello A2 presso l'Università di Tallinn.

Da un'analisi approfondita del *corpus* dei *focus group* raccolto nell'arco di 12 mesi, i risultati osservati mostrano come la maggior parte degli apprendenti si dimostri sensibile all'input (feedback correttivo) offerto dai parlanti nativi (moderatori) durante l'interazione, fino al punto che questo porta a innescare il cosiddetto effetto specchio (*mirror-effect*), dove l'apprendente non nativo, forte della

“versione corretta dell’elemento errato” (La Russa & Nuzzo, 2016, p. 78), tenta di imitare in certa misura il parlato del nativo e i relativi marcatori del discorso, propendendo, secondo quanto osservato, ad accogliere il feedback correttivo attraverso la ripetizione dell’enunciato, conformandosi all’input ricevuto o sbagliando nuovamente.

Inoltre, lavorando in gruppo, gli apprendenti possono mettere insieme le risorse e sostenere (*scaffold*) ciascuno la produzione dell’altro (Storch, 2002, p. 147), questo perché, conformemente a quanto sostenuto da Vygotskij (1986), nelle relazioni tipicamente collaborative la conoscenza linguistica viene co-costruita e interiorizzata dai parlanti lungo tutto l’arco del processo di apprendimento.

2. La tecnica del *focus group*: coordinate generali

Nella sua accezione più estesa, il *focus group* può essere definito come una

[...] tecnica non standardizzata di rilevazione dell’informazione, basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un gruppo di persone, di dimensioni non troppo estese, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità.

(Acocella, 2005, p. 63)

Il *focus group* può, in effetti, essere considerato come una sorta di intervista di gruppo compiuta non *su*, ma *con* un gruppo ridotto di persone, in un clima psicosociale disteso, “centrato su una libera conversazione e su una discussione (meglio se accesa) su una determinata sequenza di stimoli” (Trentini, 2000, p. 238).

Sebbene la tecnica del *focus group* abbia, a partire dagli anni Novanta¹, subito vari adattamenti in base ai diversi ambiti in cui ha trovato applicazione, la sua specificità riguarda il fatto che la conversazione/discussione avviene all’interno di un gruppo target, selezionato a priori da un moderatore/ricercatore che intende indagare e approfondire un determinato argomento.

1 La prima puntuale definizione e teorizzazione della tecnica del *focus group* si deve a un gruppo di sociologi che negli anni Novanta pubblicarono un manuale dal titolo *The Focused Interview* (Merton et al., 1992).

A prescindere dagli scopi specifici per cui vengono condotti, i *focus group* si contraddistinguono quindi per le seguenti caratteristiche trasversali (Corrao, 2013, pp. 24-25):

- la rilevazione si basa sull'interazione tra un gruppo di persone selezionate secondo criteri predeterminati;
- uno o più moderatori guidano la conversazione;
- il focus della conversazione è posto su uno specifico argomento, che interessa indagare in profondità.

Originariamente impiegata soprattutto nelle ricerche di mercato (Morgan, 1988) e, successivamente, nella ricerca medica (Powell & Single, 1996), la tecnica del *focus group* è stata inclusa solo recentemente nelle metodologie della ricerca sociale. La grande e inizialmente quasi esclusiva diffusione in tre settori principali – marketing, business e advertising – ha influenzato per molto tempo le pubblicazioni di stampo metodologico, che hanno sottolineato soprattutto la capacità del *focus group* di fornire importanti contributi nelle situazioni decisionali (ad es. ideare nuovi prodotti, valutare le strategie di mercato, condurre campagne pubblicitarie ecc.), grazie al contatto diretto con l'opinione del potenziale consumatore. Lo sbilanciamento verificatosi in quegli anni ha condotto al diffondersi tra gli studiosi di scienze sociali dell'opinione che il *focus group* fosse una tecnica di scarso valore, con opportunità applicative circoscritte alle ricerche di mercato (Morrison, 1998, p. 125).

Solo successivamente i campi di utilizzo si sono estesi al settore della *communication research*, quando l'approccio dei *focus group* venne applicato allo studio dei mezzi di comunicazione di massa, per poi essere introdotto in ambito politologico, per permettere la realizzazione di campagne politiche di successo (Mannheimer, 1995; Popkin & Dimock, 1996), nel settore educativo (Vaughn et al., 1996) e nello studio delle organizzazioni (Steyaert & Bouwen, 1994; Holbrook & Jackson, 1996).

Nell'ambito della ricerca sociale, lo scopo principale dei *focus group* è oggi quello di rilevare gli atteggiamenti, i sentimenti, le credenze, le esperienze e le reazioni degli intervistati con modalità che non sarebbe possibile elicitarle utiliz-

zando altri metodi come l'osservazione, le interviste individuali o i questionari. I *focus group* consentono, infatti, di rilevare una molteplicità di punti di vista e processi emotivi spontanei all'interno di un contesto di gruppo controllato. La tecnica del *focus group*, inoltre, consente al ricercatore di ottenere una quantità maggiore e differenziata di informazioni in maniera diretta e in un periodo di tempo più breve rispetto ad altri metodi; può essere utilizzata nelle fasi preliminari o esplorative di uno studio; durante la conduzione di uno studio oppure al suo completamento per valutarne l'impatto o per produrre ulteriori sbocchi di ricerca; può trovare impiego come metodo a sé stante o come strumento integrativo, andando a complemento di altri metodi di indagine.

Nella prospettiva che qui interessa, tenuto conto dei molteplici vantaggi metodologici che dall'uso della tecnica possono derivare, il *focus group* si rivela particolarmente interessante per la sua possibilità e adattabilità di applicazione, soprattutto nel momento in cui l'uso quotidiano del linguaggio e della cultura di particolari gruppi diventa oggetto di interesse. Più nello specifico in riferimento ai possibili utilizzi nell'ambito di insegnamento delle lingue straniere: a questi aspetti sono dedicati gli approfondimenti che seguono.

3. Il *focus group* per il potenziamento delle capacità conversazionali in LS

Sebbene il suo utilizzo possa rivelarsi molto efficace nelle varie fasi di affinamento delle competenze in lingua materna o nell'apprendimento di una lingua straniera, in ambito glottodidattico la tecnica del *focus group* non ha, allo stato attuale, trovato ampi spazi applicativi².

Gli ambiti in cui le potenzialità del suo utilizzo offrono maggiori opportunità riguardano, naturalmente e propriamente, le abilità del parlato in senso esteso: i compiti conversazionali implicati nella partecipazione a un *focus group* comprendono tuttavia ben più ampie capacità relative all'integrazione delle compe-

2 Va osservato, più in generale, che nella maggior parte dei corsi di lingua vi è l'erronea tendenza a dedicare un basso numero di ore di insegnamento alle aree dell'apprendimento orale della lingua target di studio: l'attenzione degli insegnanti si concentra infatti – notoriamente, dal contesto scolastico a quello universitario – sugli elementi e sulle strutture propri della lingua scritta.

tenze produttive con quelle ricettive di ascolto e comprensione; tendono a migliorare l'efficacia pragmatico-comunicativa e potenzialmente anche molto altro³.

L'aspetto centrale dei *focus group* glottodidattici riguarda il modo in cui i parlanti interagiscono tra loro sulla base di ciò che sanno fare e come, di conseguenza, riescono a gestire la comunicazione in un determinato contesto: l'obiettivo primario riguarda quella capacità conversazionale che McCarthy (2005) ha chiamato *confluenza* per indicare "l'atto di rendere la lingua parlata fluente, insieme con un altro parlante" (Walsh, 2016, p. 63). Nel contesto dialogico di un *focus group* glottodidattico gli interlocutori sono continuamente impegnati nello sforzo di comprendersi l'un l'altro, di negoziare i significati, di chiedere e fornire aiuto, chiarimenti e molto altro. "Potremmo dire che, tanto dentro alla classe quanto al di fuori di essa, ai fini dell'efficacia comunicativa essere *confluenti* è più importante che non essere fluenti" (Walsh, 2016, p. 64).

L'uso dei *focus group* in ambito glottodidattico si propone insomma di permettere agli apprendenti di esercitare, sviluppare e migliorare le proprie capacità comunicative e interazionali: l'autenticità del contesto conversazionale offre agli apprendenti l'occasione di riflettere sulla variabilità che caratterizza il sistema linguistico oggetto di studio, rendendoli coscienti anche delle dinamiche pragmatiche che lo caratterizzano (Ferroni, 2017, p. 91).

In questo quadro, l'intento da perseguire attraverso un *focus group* è anzitutto quello di creare situazioni di quotidianità realistiche e conversazioni quanto più naturali possibili per portare l'apprendente a comprendere il contesto situazionale, tenendo presente che le dinamiche dialogiche attivate dalla discussione di gruppo si rivelano utili anche per far emergere le emozioni e gli stati affettivi degli apprendenti. Nel perseguire obiettivi propriamente linguistico-comunicativi, l'insegnante-moderatore può quindi ricavare dall'osservazione delle interazioni dialogiche una moltitudine di informazioni a proposito degli at-

3 La flessibilità della tecnica rende il *focus group* adattabile a obiettivi didattici collocati in aree differenti, e anche di prospettiva culturale e interdisciplinare, a seconda delle necessità e dei livelli di competenza del gruppo di apprendenti. Le possibilità di scelta delle tematiche da proporre nella discussione possono, in questo senso, offrire l'occasione per migliorare le pratiche conversazionali, affrontando al contempo contenuti disciplinari in un clima più accattivante di quello della lezione tradizionale.

teggiamenti degli studenti rispetto alla lingua oggetto di apprendimento, oltre che relativamente alle specifiche competenze possedute a livello individuale.

Da un punto di vista propriamente glottodidattico e generale, le opportunità offerte dalla conduzione dei *focus group* possono essere così riassunte:

- gli apprendenti vengono esposti a usi contestuali della lingua straniera, all'interno di contesti interazionali autentici, quindi più motivanti e coinvolgenti di quelli di un'interazione dialogica basata su *routines* ripetitive di stampo classicamente scolastico;
- l'input offerto nell'ambito degli scambi può essere opportunamente controllato e adeguato ai bisogni: a questo fine, fondamentale risulta il ruolo dell'insegnante-moderatore nell'"adattare i *pattern* linguistici e interazionali" (Walsh, 2016, p. 67) alle esigenze degli studenti e la sua capacità di ricorrere a diverse strategie per intervenire sulla comprensibilità degli enunciati dei diversi partecipanti, per facilitare la comprensione di tutti gli apprendenti e per invitarli a partecipare attivamente alla conversazione (Long, 1981, p. 264);
- le occasioni utili ad attivare comportamenti di mutuo-aiuto e cooperazione fra i partecipanti si moltiplicano: la discussione all'interno di un gruppo di pari sollecita una negoziazione condivisa dei significati, invita a trovare soluzioni per risolvere problemi comunicativi e per costruire conoscenze linguistiche comuni (Borreguero, 2020, p. 14);
- l'insegnante-moderatore ha l'opportunità di osservare e potenziare le strategie usate dai parlanti per co-costruire in maniera congiunta l'interazione (Ferroni, 2017, p. 77). Tali strategie, al di là della performance del singolo apprendente, possono essere impiegate a favore di tutto il gruppo per incentivare l'uso dei dispositivi linguistici rivelatisi più efficaci per il miglioramento della competenza interazionale collettiva come pure per il raggiungimento di una comprensione interazionale efficace per ciascun apprendente.

Perché la conduzione di *focus group* glottodidattici risulti efficace è fondamentale tenere presente che il punto cardine di questo tipo di esperienza è quello di mettere al centro del processo l'apprendente che, quand'anche possieda

conoscenze e competenze parziali, deve sentirsi in grado di “saper fare” e non limitarsi a ricevere passivamente l’informazione come durante una qualsiasi lezione frontale.

È poi fondamentale che agli apprendenti sia lasciato il giusto spazio (spazio interazionale): l’insegnante-moderatore così come gli altri studenti partecipanti devono quindi attendere pazientemente la risposta del parlante cui è assegnato il turno, evitando a tutti i costi di colmare i silenzi e, se necessario, concedendo loro turni più estesi e tempo sufficiente perché ciascuno possa pianificare il proprio intervento (Walsh, 2016). In quest’ottica, per garantire un’opportuna partecipazione e dare a ciascuno l’opportunità di intervenire, l’insegnante-moderatore può anche fornire prima dell’interazione istruzioni esplicite e regolate sulle modalità di funzionamento relative alla gestione dei turni, alle modalità di richiesta di chiarimento ecc.

Prima dell’inizio di un *focus group*, ad esempio, il moderatore può decidere di fornire una serie di domande preparate a priori inerenti al tema che vuole andare ad approfondire, chiedendo ai partecipanti di selezionare uno o più quesiti a cui rispondere individualmente e uno da sottoporre a un’altra persona del gruppo. In questo modo, oltre a chiarire le modalità di gestione dei turni, si andrà a coinvolgere tutti i partecipanti, lasciando loro il giusto spazio sia per esprimersi liberamente sia per progettare la risposta del proprio intervento. L’insegnante-moderatore deve, d’altra parte, essere in grado di aiutare gli apprendenti a esternare il proprio pensiero in modo adeguato e cercare di dare forma ai contributi dei partecipanti, senza limitarsi ad accettare passivamente la risposta, ma prendendola, rielaborandola e mettendola a frutto. Pertanto, nel corso del processo interazionale, le istruzioni fornite dall’insegnante-moderatore possono essere tanto esplicite quanto implicite, focalizzarsi sul significato dell’enunciato dell’apprendente (*focus on meaning*), per aiutarlo a esprimere meglio le proprie idee e ad acquisire il sistema linguistico in modo naturale e inconsapevole, oppure sulla forma (*focus on form*), per suggerire alternative formalmente corrette. Per esempio, una risposta può essere parafrasata, migliorando il lessico o le strutture grammaticali; può essere sintetizzata, o al contrario, espansa; può fornire un sostegno (*scaffolding*) affinché l’apprendente possa esprimere ciò che realmente intende dire; può essere infine riformulata attra-

verso un *recast* (Lyster, 1998), vale a dire restituendo all'apprendente l'input con l'aggiunta di qualche piccolo cambiamento.

Anche le modalità con cui l'insegnante-moderatore interviene in caso di presenza di errori nell'enunciato dell'apprendente possono variare in modo significativo e determinare così esiti e reazioni diverse. Relativamente alle dinamiche dei *focus group* questo aspetto si rivela particolarmente significativo: gli atteggiamenti assunti in reazione alle correzioni possono infatti costituire un indicatore molto preciso del grado di reale implicazione dei soggetti nelle conversazioni e del loro impegno cooperativo. Lo scopo condiviso dal gruppo dei partecipanti è, infatti, quello di riuscire a interagire in una lingua straniera, comprendendosi e potendo quindi garantire coerenza fra le battute che si succedono. Il grado e il modo di accettazione di una correzione in tale ambito può quindi rivelarsi particolarmente interessante. Per questa ragione, questo sarà l'aspetto su cui si concentreranno le osservazioni sul caso di studio illustrato nelle prossime pagine.

4. *Focus group* di parlanti estoni con italiano LS: reazioni al feedback correttivo

L'esperienza qui assunta a riferimento riguarda un ciclo di attività di *focus group* condotte con un gruppo di studenti russofoni ed estonofoni frequentanti un corso di lingua italiana di livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* tenutosi all'Università di Tallinn a partire dal semestre primaverile dell'anno 2023. L'affiancamento di attività di *focus group* alle lezioni curricolari si è proposto anzitutto di sollecitare gli studenti a praticare attività dialogiche in una LS altrimenti poco esercitata oralmente⁴; si è trattato inoltre di un'occasione utile a trarre spunti di indagine interessanti relativamente all'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti con un *background* linguistico variegato.

4 Al momento della raccolta dei dati e dell'avvio del progetto tutti i partecipanti si trovavano nella fase iniziale dell'apprendimento della LS e nessuno aveva avuto modo di utilizzare la lingua italiana al di fuori del contesto didattico universitario: era quindi esclusa la precedente esposizione a input derivanti dallo scambio con parlanti nativi.

Gli incontri – svolti dapprima in presenza e successivamente online – hanno coinvolto 18 studenti in totale, 12 dei quali con l'estone come lingua materna, i rimanenti 6 con il russo come lingua prevalente e l'estone come lingua seconda.

La partecipazione degli studenti alle attività di *focus group* era facoltativa: a ciascun incontro hanno partecipato un minimo di 3 e un massimo di 11 studenti.

Il setting adottato prevedeva che la conduzione delle attività di *focus group* fosse affidata a un'italofona nativa che stava svolgendo uno stage *post lauream* presso l'Università di Tallinn⁵: il fatto che le attività non fossero gestite da un docente dei corsi curricolari bensì da una coetanea degli apprendenti ha favorito sin dall'inizio l'instaurarsi di un clima amichevole e non giudicante. La conduttrice era affiancata da una laureanda dell'Università di Tallinn che partecipava alle attività in veste di osservatrice esterna e che interveniva offrendo spunti di mediazione interlinguistica, condividendo entrambe le lingue materne degli studenti, oltre all'italiano e all'inglese appresi nel contesto universitario⁶.

Senza entrare nel merito dei diversi aspetti che hanno caratterizzato la sperimentazione condotta, concentriamo qui l'attenzione sullo specifico indicatore rappresentato dai comportamenti adottati dagli apprendenti di fronte alle correzioni linguistiche introdotte dalla conduttrice italofona nativa. Come anticipato, le reazioni degli apprendenti alle correzioni sono un indizio rappresentativo della positività del clima in cui si svolgono le interazioni nell'ambito

-
- 5 La conduzione dei *focus group* da parte di un parlante nativo può essere considerata ideale: gli apprendenti vengono infatti sollecitati dagli input della LS che si manifestano in tutta una serie di elementi generalmente molto presenti nel parlato di un nativo, come ad esempio i marcatori del discorso. Da parte loro, gli apprendenti fanno un uso inconsapevole di questi marcatori, in quanto sono sensibili all'input offerto dai parlanti nativi durante l'interazione fino al punto che questo può portare a innescare un effetto specchio (*mirror-effect*), cioè il non nativo può "imitare" in certa misura il parlato del nativo, che costituisce per lui un modello, integrando nella propria interlingua alcuni degli elementi – fondamentalmente lessicali – percepiti durante l'interazione (Borreguero, 2020, p. 20).
- 6 Uno degli obiettivi delle sperimentazioni era quello di verificare con quali modalità il gruppo di apprendenti con l'estone o il russo come lingua materna co-costruissero la propria competenza interazionale sotto la guida di un interlocutore italofono nativo. Le strategie dialogiche utilizzate all'interno di questo tipo d'interazioni sono state confrontate con quelle attivate dai parlanti con l'osservatrice esterna, locale, cui gli apprendenti durante i *focus group* si rivolgevano in estone o russo per chiedere la spiegazione dei significati di singole parole o la traduzione di intere frasi.

di un *focus group*. Più generalmente, gli atteggiamenti degli apprendenti di fronte alla segnalazione di un errore, scritto o orale, possono aprire differenti interrogativi sul perché in alcune circostanze un feedback ricevuto non venga utilizzato. Il modo in cui gli apprendenti si avvalgono della correzione incide d'altra parte in maniera significativa sull'efficacia immediata della stessa e sul suo successivo consolidamento, potendo quindi influenzare le tappe di apprendimento della lingua target (La Russa & Nuzzo, 2016).

Per adottare una prospettiva longitudinale, che consenta di osservare le eventuali variazioni intervenute nel corso del tempo, col progredire delle competenze, prendiamo in considerazione il *corpus* rappresentato dalle trascrizioni di 15 *focus group* condotti nell'arco di 12 mesi, precisando che ciascuno di essi ha avuto una durata di un'ora circa.

Tra le differenti modalità correttive messe in atto dalla conduttrice, ci concentriamo qui sul modello che consiste nella ripetizione con riformulazione (altrimenti detto *recast*). Attraverso il *recast*, la conduttrice non segnala l'errore dello studente in maniera esplicita, ma si limita a ripetere la frase corretta in modo naturale, senza interrompere il flusso della conversazione.

È opportuno segnalare che alcuni studi in linguistica applicata mettono in luce i limiti legati alla natura implicita del *recast* come tecnica di feedback correttivo nell'acquisizione di una lingua straniera (LS), sostenendo da un lato (Lyster & Ranta, 1997) che i *recast* portano raramente all'*uptake*, ovvero la consapevolezza e l'autocorrezione da parte dello studente e, dall'altro (Mackey & Philp, 1998) che gli studenti potrebbero non essere in grado di collegare la correzione alla specifica forma linguistica errata. Tuttavia, secondo l'ipotesi dell'interazione o dell'input interazionalmente modificato, elaborata in varie riprese e versioni da Michael H. Long (1996), sarebbe proprio l'input fornito in maniera implicita e non decodificato a stimolare la comprensione, innescando un lavoro di negoziazione del significato (*negotiation of meaning*)⁷ in cui, grazie

7 “Negotiation of meaning is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor’s perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved” (Long, 1996, p. 418).

all'adattamento interazionale da parte del parlante nativo, l'apprendente viene incoraggiato a notare l'errore senza che per questo si vada a inficiare o ridurre la fluidità della conversazione, con lo scopo di facilitarne la processazione (o trasformazione dell'input in *intake*), vale a dire che quest'ultimo attraverso l'esposizione ripetuta apprenda la forma corretta mantenendo al contempo il *focus on meaning*.

Si tratta, in effetti, del tipo di feedback di gran lunga più frequente all'interno del *corpus* considerato, e anche della più naturale tipologia di intervento correttivo in un contesto conversazionale come quello del *focus group* in quanto consente di integrare la correzione nel discorso senza interrompere il dialogo.

Di seguito vengono riportati alcuni esempi di feedback correttivo accolti tramite *recast* tratti dalle varie trascrizioni dei *focus group*:

[P7-E]⁸ tedesco (-) lingua tedesco e russo insegnate in scuola

[Mod] le ho imparate a scuola

[P7-E] inglese ho imparato alla TV (-) dalla TV (-) dalla musica (-) dai film (-) e ho imparato da sola

[P7-E] posso parlare subito (-) ma io non so tutti parole tutti regolare (-) regolare:

[Mod] le regole

[P7-E] le regole (-) e io ho imparato tedesco in scuola con le regole

[P11-R] avevo tanti amici a scuola (-) ma quando sono stata piccola tipo alle dieci anni (-) era molto timida non socievole (-) e ho parlato solo una mia amica (-) ma dopo sono diventata molto socievole

[Mod] socievole

[P11-R] socievole (-) ho trovato tanti amici a scuola

[P3-R] alle elementari (-) alle medie non avevo tanti amici (-) perché non ero socievole (-) e non mi piacevo parlare con le genti (-) alle superiori incontravo con le mie migliori amiche e all'università sono diventata più socievole

8 Criterio di anonimizzazione: lettera P (sigla per partecipante), seguita dal numero progressivo del posizionamento nell'ordine alfabetico, E = estonofono; R = russofono. Gli esempi sono stati trascritti seguendo le convenzioni proposte da Bazzanella (1994, pp. 228-229), semplificandole: (-) (-) pause di diversa lunghezza; x: prolungamento della vocale precedente i due punti.

- [P3-R] il rapporto è stato così così (-) normale (-) quando ero piccola (-) trascoperevo
[Mod] trascorrevo
[P3-R] trascorrevo il tempo con la mia nonna (-) mia nonna insegnava a me come leggere
e andavamo allo zoo ogni giorno (--) avevamo un biglietto per l'anno
[Mod] per tutto l'anno
[P3-R] per tutto l'anno e è stata brava in studiare e i miei genitori non hanno aiutato a me
(--) sì (--) quindi il rapporto è così così (-) normale (--) perché non abbiamo parlato
molto
- [P9-E] ho letto un libro e dopo la lezione (-) mangerei la cena
[Mod] mangerò
[P9-E] mangerai sì
[Mod] mangerò
[P9-E] mangerò la cena e dopo devo dovrò scrivere la mia tesa

Sembra quindi legittimo domandarsi se questa sua naturalezza – che corrisponde a una correzione implicita, priva di enfasi e svincolata da commenti, valutazioni o spiegazioni metalinguistiche – rischi di risultare insignificante e quindi passare inosservata agli occhi degli apprendenti.

Esaminando la casistica del *corpus*, è innanzitutto possibile osservare che tale fenomeno non si verifica: gli studenti, al contrario, accolgono in modo sistematico questo tipo di feedback, reagendo attraverso i seguenti due macrotipi di comportamento:

- *recast*: lo studente ripete l'enunciato conformandosi all'input ricevuto o accogliendolo solo in maniera parziale. Le ripetizioni parziali vengono a loro volta riformulate dal parlante secondo i principi della propria interlingua;
- richiesta di spiegazioni: lo studente chiede alla conduttrice un chiarimento a proposito della correzione dell'errore commesso.

Tralasciando qui il secondo tipo riscontrato, raccogliamo nella tabella che segue i dati relativi alla percentuale di feedback correttivi accolti dagli studenti attraverso la ripetizione (*recast*) della versione corretta fornita dalla conduttrice:

Periodo a.a. 2022/2023 a.a. 2023/2024	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	FG 6	FG 7	FG 8	FG 9	FG 10	FG 11	FG 12	FG 13	FG 14	FG 15
N° turni totali	544	372	323	311	188	205	228	226	189	282	268	194	161	254	276
N° turni della conduttrice	193	140	134	140	62	69	101	103	91	129	112	82	69	84	122
% turni della conduttrice su n° turni totali	36%	38%	42%	45%	33%	34%	44%	46%	48%	46%	42%	42%	43%	33%	44%
N° feedback correttivi su n° turni della conduttrice	36/ 193	34/ 140	29/ 134	24/ 140	16/ 62	21/ 69	39/ 101	24/ 103	28/ 91	30/ 129	20/ 112	23/ 82	16/ 69	22/ 84	25/ 122
% feedback correttivi su n° turni della conduttrice	19%	24%	22%	17%	26%	30%	39%	23%	31%	23%	17%	28%	23%	26%	20%
N° feedback correttivi <i>accolti tramite ripetizione (recast)</i> su n° turni della conduttrice	18/ 36	13/ 34	7/ 29	6/ 29	11/ 16	12/ 21	19/ 39	11/ 24	11/ 28	12/ 30	6/ 20	6/ 23	7/ 16	17/ 20	9/ 25
% feedback correttivi <i>accolti tramite ripetizione (recast)</i>	50%	38%	24%	25%	69%	57%	49%	46%	39%	40%	30%	26%	44%	77%	36%

Tabella 1. Dati relativi ai feedback correttivi accolti tramite ripetizione (*recast*).

Come illustrato nella **Tabella 1**, l’analisi delle reazioni degli apprendenti ai feedback correttivi della conduttrice, rappresentati dalla riformulazione di un enunciato sbagliato, consente di affermare riassuntivamente che nel *corpus* considerato:

- si registra un’elevata percentuale generale di accoglimento del feedback, in cui l’apprendente ripete sistematicamente l’enunciato, conformandosi all’in-put ricevuto in fase di correzione diretta da parte del parlante nativo;

- l'andamento longitudinale nel tempo registra in percentuale una tendenziale costanza (sempre inferiore al 40%) al ricorso ai feedback correttivi da parte della conduttrice rispetto al numero dei turni, il che evidenzia una propensione a non intervenire continuamente e in maniera puntuale in caso di errori linguistici (il locutore nativo tende a non correggere il parlante non nativo; cfr. Day et al., 2006);
- l'andamento longitudinale nel tempo mostra un aumento delle reazioni positive degli apprendenti, che accettano sempre le riformulazioni proposte dalla conduttrice e le utilizzano, ripetendo nella maggior parte dei casi la forma corretta, per riprendere il proprio turno di parola e/o rilanciare la conversazione. Si tratta, dunque, di un'ottima strategia dialogica che consente di conservare il ritmo delle battute;
- si osserva una maggiore tendenza da parte degli apprendenti a collaborare in maniera autonoma nel mantenere viva la conversazione, attraverso prese di turno dirette, vale a dire senza necessariamente bisogno dell'intervento o della mediazione da parte della conduttrice.

5. Conclusioni

Come osserva Ciliberti (2012, p. 76), una grande sfida glottodidattica che caratterizza la contemporaneità è quella di riuscire a far diventare gli apprendenti di una lingua straniera dei “buoni conversazionalisti”. Per procedere in questa direzione si rende quindi necessario disporre di strategie didattiche concepite *ad hoc*, efficaci e di facile applicabilità (Ferroni, 2017, p. 76), che affianchino o integrino i formati didattici tradizionali.

Il presente contributo si è proposto di evidenziare le potenzialità che il metodo del *focus group* possiede per diventare uno di questi strumenti.

La tecnica dei *focus group* applicata in un contesto di insegnamento-apprendimento, come si è visto, oltre a fornire dati qualitativi dettagliati che rivelano le ragioni dietro opinioni e comportamenti degli apprendenti di un gruppo, la cui dinamica co-crea e stimola la discussione, permette anche all'insegnante-moderatore di agire “in tempo reale”, fornendo feedback e apportando i necessari miglioramenti sulla base dei risultati ottenuti.

Sottolineando i vantaggi offerti dalla possibilità di interagire oralmente all'interno di contesti conversazionali autentici, pur sempre facilitati dalla mediazione dell'insegnante-moderatore, il contributo si è proposto di evidenziare le dinamiche cooperative e le spinte motivazionali che questo strumento può sollecitare nell'ambito dei contesti di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera.

Il caso di studio presentato ha confermato che i partecipanti alle attività sperimentali proposte hanno trovato l'esperienza gratificante e arricchente: le analisi condotte a proposito delle reazioni nei confronti dei dispositivi di feedback attivati all'interno delle interazioni dialogiche hanno manifestato atteggiamenti positivi, più favorevoli ad accogliere le correzioni di quanto non avvenga in circostanze d'insegnamento più convenzionali. Infatti, analizzando le reazioni degli apprendenti di fronte all'esposizione ai feedback correttivi di tipo indiretto, come il *recast*, da parte di un parlante nativo, si evince che quanto "maggiore è il coinvolgimento mostrato dagli apprendenti durante l'elaborazione del feedback, tanto maggiore sarà la loro capacità di utilizzare efficacemente, nell'immediato, il feedback ricevuto" (La Russa & Nuzzo, 2016, 81). Dall'altro lato, si nota come l'accettazione del *recast* tramite ripetizione mostri la tendenza degli apprendenti, sollecitati in maniera indiretta e meno invasiva da parte di un insegnante-moderatore, a migliorare le proprie competenze linguistiche, commettendo meno errori o autocorreggendo i propri e/o gli enunciati altrui per cercare di collaborare in maniera autonoma nel mantenere la fluidità dell'interazione e quindi realizzare conversazioni ecologiche. Un simile contesto comunicativo non solo permette allo studente di sentirsi a proprio agio nel parlare e sperimentare la lingua, anche commettendo errori, ma facilita anche l'acquisizione naturale della lingua stessa, rendendo la pratica linguistica più simile alle interazioni reali che si avrebbero con dei parlanti nativi.

In conclusione, il coinvolgimento degli apprendenti all'interno delle conversazioni autentiche proposte nei *focus group*, in cui possano acquisire nuove strutture linguistiche attraverso l'esposizione ripetuta in contesti comunicativi reali, sembra sollecitare atteggiamenti più responsabili e collaborativi da parte degli apprendenti e può costituire una sfida stimolante per gli insegnanti che desiderano adottare una prospettiva diversa sulle proprie pratiche didattiche,

servendosi di strumenti che consentono di plasmare l'insegnamento di una lingua straniera sulla base di bisogni e contributi provenienti dagli apprendenti stessi.

Bibliografia

- Acocella, I. (2005). L'uso dei *focus groups* nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di Sociologia*, 37, 63-81.
- Andorno, C., & Grassi, R. (a cura di) (2016). *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. AltLA.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Balboni, P.E. (2007). *Imparare le lingue straniere*. Marsilio.
- Balboni, P.E. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica - Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. UTET-De Agostini.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica*. UTET.
- Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Carocci.
- Corrao, S. (2013). *Il focus group*. FrancoAngeli.
- Ferroni, R. (2017). Prime riflessioni sull'efficacia dell'Approccio Conversazionale applicato all'insegnamento della Competenza Interazionale fra apprendenti d'italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 2(10), 75-96.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups. Social Research Update*. www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html
- La Russa, F., & Nuzzo, E. (2016). Effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 93-116.

- Long, M.H. (1981). Input, interaction, and second–language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 259-278.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- 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.
- Lyster R. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?, *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- McCarthy, M.J. (2005). Fluency and confluence: What fluent speakers do. *The Language Teacher*, 29(6), 26-28.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (pp. 3-19). Sage.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. MIT.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.