



Una riflessione metodologica sull'analisi degli errori in contesto di italiano LS/L2

Atef Zaidi

Université Badji Mokhar, Annaba | (Algeria)

atef.zaidi@univ-annaba.dz

Received: 21 /05 / 2024 Accepted:13 /.06 / 2024 Published: 21 /06 / 2024

Abstract:

Il presente lavoro si propone di formulare alcune osservazioni riguardo all'analisi degli errori destinata agli studenti della lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2), una tecnica che è stata utilizzata negli ultimi anni nelle ricerche sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. In questo contributo viene esposto sinteticamente il metodo, a partire dalla realizzazione del corpus e delle sue proprietà. Vi è poi un minuzioso studio contrastivo della tassonomia degli errori di vari studiosi, un'esposizione preliminare dei processi psico-affettivi e quelli linguistici che portano alla generazione degli errori e concludendo con le opzioni e modalità di trattamento dell'errore.

Parole chiave: *analisi degli errori, transfer, italiano LS/L2, classificazione degli errori, trattamento dell'errore.*

Abstract:

The purpose of this paper is to make some observations regarding error analysis used for foreign language (LS) and second language (L2) learners, a technique that has been used in recent years in research on teaching Italian as a foreign language. In this contribution, the method is outlined succinctly, starting with the creation of the corpus and its properties. There is then a meticulous contrastive study of the error taxonomies of various scholars, a preliminary exposition of the psycho-linguistic processes that lead to the generation of errors, and concluding with the options and methods of error treatment.

Keywords: *error analysis, transfer, Italian LS/L2, classification of errors, error correction.*

PREMESSA

Sono passati più di due decenni dalla comparsa dei primi studi sull'analisi degli errori realizzati da Amato (1981), Ambroso (1991), e Cattana & Nesci (2000). Questi lavori basilari, sono stati fondamentali per l'approccio scientifico alla glottodidattica dell'italiano e nel presente studio ci proponiamo di fare una rassegna metodologica dell'*analisi degli errori*, mettendola in relazione con i diversi studi realizzati negli ultimi anni nell'area dell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera (LS).

Nell'indagine sul processo di apprendimento di una seconda lingua o lingua straniera sono stati utilizzati diversi metodi. Queste sono principalmente l'*analisi contrastiva*, l'*analisi degli errori*, e l'*analisi del discorso*. Sebbene la sequenza *analisi contrastiva*, *analisi degli errori*, e *interlingua* storicamente sembrano come un *continuum*, supponiamo che si sia creata una confusione epistemologica e che non si tratti di una successione di teorie. Pertanto, a nostro avviso, quello che è stato considerato uno sviluppo lineare sta mescolando, allo stesso livello, un'ipotesi teorica (*analisi contrastiva*), un tipo di analisi dei dati (*analisi degli errori*) e qualcosa a metà strada tra un concetto e un'ipotesi psicolinguistica (*interlingua*).

Siamo d'accordo sul fatto che l'*interlingua* non faccia parte di questa transizione graduale, ma riteniamo che sia un costrutto teorico i cui studi iniziali risalgono ai primi anni dell'*analisi degli errori*, come ha già affermato Bosisio (2014, p. 33). In altre parole, l'*interlingua* è l'oggetto di studio di diverse analisi, non una tipologia di analisi in sé. Per questo motivo, sosteniamo che alcuni di quelli che attualmente vengono chiamati studi di *Interlingua* sono in realtà *analisi degli errori* e altri sono *analisi di interazioni*.

Tuttavia, riteniamo che l'*analisi contrastiva* segni l'origine dell'approccio scientifico nei confronti dell'apprendimento della seconda lingua (Second language acquisition o SLA), sebbene questo sia stato quasi esclusivamente teorico e non ha prodotto quasi nessun risultato pratico concreto (e questa è una delle critiche più forti che ha subito). A questo si aggiunge l'indiscutibile importanza del concetto di *transfer* - nel contesto dell'italiano lingua straniera ricordiamo il precoce contributo di Calvi (1982), Ellis (1965) e Odlin (1989), - pilastri fondamentali dell'*analisi contrastiva*, per questo motivo e per aver avviato l'approccio scientifico all'apprendimento dell'italiano LS riteniamo che questo tipo di analisi debba comparire in ogni indagine relativa all'evoluzione della metodologia di ricerca sul fenomeno di acquisizione e apprendimento della L2. È chiaro che esiste un'evoluzione cronologica, così come è chiaro che l'*analisi degli errori* è nata dall'esigenza di superare gli errori che i ricercatori avevano rilevato nello sviluppo dell'*analisi contrastiva* e che l'*analisi di interazioni* ha la sua origine nell'assimilazione dei problemi e delle carenze rilevate nell'*analisi degli errori*.

Nel tentativo di migliorare il processo di apprendimento delle lingue straniere, nasce l'*analisi contrastiva*. Questa entrò in crisi negli anni Settanta, non solo per la constatazione empirica della sua incapacità di raggiungere gli obiettivi proposti da Lado (1963), ma anche perché anche le sue basi teoriche - che linguisticamente sono rappresentate dallo strutturalismo e psicologicamente dal comportamentismo - con l'irruzione del generativismo e del cognitivismo psicologico, erano cadute in declino.

Il nuovo paradigma generativista influirà soprattutto su una concezione più psicologista del linguaggio: la sua acquisizione verrà a consistere nella costruzione progressiva di una grammatica che si realizza attraverso il rimescolamento delle ipotesi.

In questo senso, è importante sottolineare il ruolo dell'allievo, il suo sforzo, la sua responsabilità e la soddisfazione che ottiene con il successo.

In questa evoluzione dello studio dell'apprendimento della L2, nell'ultimo terzo del secolo scorso i ricercatori hanno abbandonato il campo teorico del confronto tra due lingue da un punto di vista astratto e si sono avvicinati al campo della realtà tangibile: sono ora le manifestazioni concrete degli studenti a essere al centro degli studi; il cambiamento metodologico è cruciale: si passa dalle previsioni dal piano dell'astrazione - in cui si è svolta finora la ricerca sulla L2 - allo spazio reale e concreto delle produzioni degli studenti, con l'obiettivo di ottenere dati empirici che favoriscano la spiegazione degli errori nel processo di acquisizione e apprendimento delle lingue straniere. Anche l'errore viene visto come parte del processo di apprendimento e nasce l'idea che possa essere utilizzato a fini didattici. Come conseguenza di questo cambiamento di prospettiva, l'errore è diventato un oggetto di studio.

Fino al primo studio di Corder (1967) quello che troviamo di solito sono liste di errori che gli insegnanti hanno sviluppato con intenti chiarificatori e didattici, motivati più da principi intuitivi che da basi scientifiche. Due lavori che possono esemplificare perfettamente questa fase - legata, peraltro, al contesto dell'insegnamento di italiano LS/L2 si trovano in Borosi (1975) e Katerinov (1975).

Nel contesto dell'italiano LS/L2, le prime analisi degli errori sono apparse nel (1975), l'articolo di Katerinov, nello stesso anno la ricerca di Borosi (1975), e per tutti gli anni Novanta e gli anni successivi del XXI secolo, si sono susseguite tesi di laurea magistrale, dissertazioni, articoli di ricerca e tesi di dottorato che hanno utilizzato la metodologia *analisi degli errori* nel campo dell'insegnamento dell'italiano LS con studenti di diverse lingue madri. Per citarne alcuni, possiamo trovare le seguenti ricerche di: Cattana & Nesci (2000), Bozzone Costa (2002), Calleri (2008), Bitonti & De Tommaso (2016).

L'Analisi Degli Errori:

Il metodo utilizzato per l'*analisi degli errori* è ancora essenzialmente quello proposto dal ricercatore inglese Corder (1967). Pertanto, può essere suddiviso nelle seguenti fasi: 1. Raccolta del corpus; 2. Individuazione degli errori; 3. Classificazione degli errori; 4. Descrizione degli errori; 5. Spiegazione degli errori; 6. I trattamenti proposti per risolverli se l'analisi degli errori ha una prospettiva didattica o pedagogica. Procediamo ora a un'analisi di ciascuna delle suddette sezioni:

1. La raccolta del corpus

Le procedure utilizzate per ottenere il corpus da analizzare sono legate alle abilità di base che vogliamo studiare, data la specificità di ciascuna di esse. L'obiettivo generale dell'*analisi degli errori* è condizionato dai seguenti criteri, che sono legati alla raccolta di campioni di interlingua:

1.1. La prima lingua (o LM) e la provenienza

Occorre che la lingua madre sia condivisa da tutti gli studenti che partecipano allo studio. Questo si può riscontrare nei casi degli studenti che hanno partecipato al lavoro

di Borosi (1975) che sono di origine tedesca; i sinofoni in quello di Borro & Luoni (2018) e in quello di Bassani & Castronovo (2018). Nel caso in cui questa lingua non sia comune - come nel lavoro di Garofolin & Miozzo (2016) in cui troviamo che i campioni provengono da tre lingue diverse: inglese, spagnolo, e portoghese -, si possono ottenere risultati diversi a seconda dell'appartenenza linguistica degli apprendenti e si possono anche stabilire confronti di intergruppo.

In questo mondo globalizzato, è anche molto importante sapere se gli studenti hanno più di una lingua madre e, come spesso accade per gli studenti di italiano, se hanno studiato altre lingue prima dell'italiano. Anche l'origine degli studenti è un fattore da tenere in considerazione, a causa delle diverse varietà linguistiche che si possono trovare all'interno di uno stesso paese o tra paesi diversi che condividono la stessa lingua madre.

1.2. La dimensione del campione

Si tratta di un termine legato al numero di soggetti che partecipano allo studio. L'analisi può concentrarsi su un singolo individuo (questi studi sono solitamente longitudinali, ma la loro capacità di generalizzazione è, per ovvie ragioni, molto limitata), oppure su un gruppo rappresentativo di una popolazione (in questo caso possiamo trovare entrambe le versioni, studi longitudinali e trasversali). La sua capacità di generalizzazione è legata al numero di partecipanti e al numero di campioni, ma non esiste un criterio di standardizzazione in questo ambito.

1.3. La competenza linguistica

Tra le quattro abilità (espressione orale e scritta e comprensione orale e scritta), due sono state al centro degli studi, ovvero le abilità espressive nei loro due aspetti. Ciò è dovuto principalmente al fatto che la produzione è più facilmente quantificabile rispetto alla ricezione.

Inoltre, gli studi sono normalmente raggruppati nell'ambito della produzione scritta (spontanea o guidata, formale o informale) estratta secondo procedure diverse: test, questionari, composizioni libere o guidate, lettere... In alcuni casi, si può effettuare una successiva intervista con gli apprendenti per verificare se le ipotesi sulla fonte degli errori fossero vere.

1.4. L'ampliamento dell'analisi

È possibile che l'analisi si concentri su una, più o tutte le sottocompetenze che fanno parte della competenza comunicativa. In questo modo si definisce l'area di lavoro. All'inizio era esclusivamente la parte linguistica a essere al centro della maggior parte delle analisi; Tuttavia, attualmente gli studi si sono aperti ad altre aree (sottocompetenza pragmatica e sociolinguistica), anche se ciò non significa che gli errori siano stati analizzati da una prospettiva grammaticale. In effetti, quest'area è quella in cui si concentra la maggior parte degli studi e, in essi, possono comparire analisi degli errori discorsivi, di solito in modo marginale.

1.5. La frequenza della raccolta dei dati

Vi sono due opzioni: gli studi diacronici (che mirano ad analizzare gli errori in fasi diverse, sia con gli stessi soggetti sia con soggetti diversi ma con caratteristiche comuni) o gli studi sincronici (si effettua un taglio temporale e si studiano le produzioni degli apprendenti in quel particolare momento). Quest'ultimo facilita la raccolta dei dati ed è il più frequente.

2. L'individuazione degli errori

Come prima osservazione vogliamo sottolineare che alcune imprecisioni concettuali causano problemi metodologici, come nel caso del termine *errore*, che funziona nella percezione comune come una sorta di *iperonimo*. Tuttavia, esistono differenze sostanziali tra questo concetto e quello di sbaglio o di *lapsus*. L'errore è una deviazione dalla norma della lingua target, anche lo sbaglio è una deviazione, ma ha le caratteristiche di un semplice lapsus dovuto a stanchezza, distrazione, ansietà, ecc. Fraschilla (2011, p. 200). Corder ha già sottolineato che non tutti gli sbagli commessi dall'apprendente nelle sue produzioni sono errori e, fin dall'inizio, ha posto le basi per distinguere tra errore e sbaglio: Gli errori di prestazione sono caratterizzati dalla loro asistematicità, mentre gli errori di competenza dalla loro sistematicità (...) useremo il termine *sbagli* per riferirci agli errori di prestazione, riservando il termine *errore* agli errori sistematici dell'apprendente che ci permettono di ricostruire la sua conoscenza della lingua di arrivo, cioè la sua competenza transitoria (Corder, 1967, in Corradi, 2018-19, p. 23).

Scondo Fraschilla (2011, p. 200) affinché la deviazione dalla norma assuma la connotazione di «*error*» occorre che quest'ultima possieda il carattere della «sistematicità»; in altri termini, occorre che la differenza tra il messaggio così come formulato e il modello di lingua standard si ripresenti ogni qualvolta che il parlante lo utilizza.

In relazione al concetto di *sbaglio* o *lapsus*, quello che vogliamo sottolineare è che si tratta di forme che compaiono nell'interlingua sia all'interno che all'esterno della norma della lingua di arrivo. Non si tratta cioè di un tipo di deviazione sistematica (Cattana e Nesci, 1999), - che quindi non consente l'autocorrezione - come nel caso dell'errore, ma di forme caratterizzate da asistematicità.

Per l'individuazione degli errori, di solito si stabilisce in anticipo una tassonomia degli errori da analizzare, che vengono classificati in relazione alle aree su cui lavorare. Alcuni ricercatori ritengono che questo tipo di approccio sia in linea con la tesi dell'*analisi contrastiva*, in quanto esiste un approccio teorico relativo al tipo di errore che possiamo prevedibilmente riscontrare. Senza voler entrare nel merito della polemica, questa ipotesi ci permette di distinguere tra due tipi di *analisi degli errori*: se si sviluppa una tassonomia a priori, si tratterebbe di un'*analisi degli errori* deduttiva, mentre se, al contrario, identifichiamo gli errori e poi li cataloghiamo, si tratterebbe di un'*analisi degli errori* induttiva. Il problema di determinare nel campione di interlingua cosa è uno sbaglio e cosa è un errore è una delle critiche più diffuse all'*analisi degli errori*.

3. La classificazione degli errori

Secondo Colombo (2011, p. 53) la tassonomia ci serve per diverse ragioni: aiuta a comprendere la natura degli errori; individuare la tipologia degli errori; effettuare un'analisi. Esistono numerose tassonomie per descrivere e classificare gli errori, che sono in base alla categoria linguistica, ai criteri d'uso, alla strategia superficiale e agli effetti comunicativi (Miozzo e Garofolin 2016). Le tassonomie linguistiche classificano gli errori secondo i componenti linguistici e che comprendono: fonetica e fonologia; la morfologia; la sintassi (Colombo, 2011, p. 53).

Il problema serio che dobbiamo affrontare nella questione tassonomica è che non esiste una divisione stabilita, ma ogni studio può presentare una classificazione diversa. Ciò che è certo è che se le *analisi degli errori* si concentrano sul livello sintattico, le diverse classificazioni degli errori tendono a essere più o meno omogenee. Tuttavia, per evidenziare la portata del problema, vorremmo fornire un esempio nel campo delle classificazioni all'interno del sottosistema lessicale-semantic. Abbiamo quindi quelli proposti da Dulay e Burt (1974). Dulay e Burt (1974)¹ dividono gli errori in:

1. *Errori di interferenza*, che sono il risultato di un *transfer* negativo o di un'interferenza da LM a L2/LS.
2. *Development errors*, che sarebbero paragonabili ad errori intralinguistici poiché non sono legati alla LM ma all'acquisizione della L2/LS.
3. *Errori unici*, che sono casi speciali e unici che non appartengono a nessuna delle tre categorie precedenti.

Secondo Fraschilla (2011) gli errori semantici in tre sezioni, in modo tale da trovare:

1. *Errori la cui origine è l'interferenza.*
2. *Errori legati all'ipergeneralizzazione delle regole.*
3. *Errori che si riferiscono a diverse strategie di sviluppo linguistico e che comportano false ipotesi sulle regole della lingua di arrivo.*

Cattana e Nesci (2004) propongono due tassonomie per l'analisi degli errori lessico-semantic. Dopo aver applicato il criterio eziologico (quello che divide gli errori in base alla loro fonte in *intralinguistici* e *interlinguistici*), viene stabilita la classificazione finale, in cui gli errori vengono suddivisi come segue:

- Errori intra-linguistici:

1. *Iper-generalizzazione.*
2. *L'analogia.*
3. *Errori causati dall'intervento dell'insegnante.*

- Errori inter-linguistici:

1. *Errori interlinguistici causati dall'analogia semantica.*
2. *Errori interlinguistici causati dall'analogia formale e semantica.*
3. *Errori interlinguistici causati dall'analogia fonetica e formale.*
4. *Errori interlinguistici causati dall'analogia fonetica, formale e semantica.*
5. *Errori interlinguistici causati dall'analogia semantica e fonetica.*

Miozzo e Garofolin (2016) espongono una tassonomia in cui si distinguono due principali fonti di errore:

-Errori di transfer

¹ Le due ricercatrici usano il termine «*groofs*» invece di «*errori*».

-Errori intra-linguistici

Secondo James (2013) possiamo trovare la tassonomia che si distingue in:

- **Errori lessicali formali:**

1. *Riconoscimento di genere.*
2. *Riconoscimento dei numeri.*
3. *Formazione delle parole e altri.*

- **Errori semantici:**

1. *Lessemi con semi comuni ma non intercambiabili nel contesto e nei campi semantici.*
2. *Registri linguistici non adeguati alla situazione.*
3. *Perifrasi.*
4. *Cambiamenti tra lessemi derivati dalla stessa radice.*

Esistono anche studi con tassonomie generiche che potrebbero essere utilizzate per analizzare la componente lessico-semantica, sebbene non siano esclusivamente incentrati su di essa. Ad esempio, la classificazione di Ellis (2015).

Ellis ipotizza che gli studenti utilizzino una serie di strategie di apprendimento per affrontare con successo il compito di acquisire una nuova lingua. L'autore ritiene che gli errori commessi dagli studenti siano legati all'uso scorretto di una o dell'altra strategia. Abbiamo quindi la seguente tassonomia, a seconda dell'origine dell'errore: 1. *Strategie di apprendimento*; 2. *Strategie di produzione*; 3. *Strategie comunicative*; 4. *Strategie di compensazione*; 5. *Strategie di recupero*.

Un'altra classificazione da parte di Taylor (1974) che ha sviluppato un metodo per lo studio degli errori legati al sintagma verbale nelle produzioni di apprendenti di livello base e intermedio di inglese come lingua straniera, ma può essere applicato anche a errori di natura semantica. Esistono quindi tre tipi di errori:

1. *Iper-generalizzazioni.*
2. *Transfer*
3. *Errori legati a traduzioni errate.*

Sono sorte molte controversie sulla classificazione degli errori, poiché la mancanza di criteri standard consolidati ha fatto sì che nello studio della stessa area si trovino tassonomie molto diverse. È comune che, su una base più o meno unificata, ogni studio sviluppi una propria classificazione, con criteri e prospettive che variano tra i diversi autori. Questa diversità rende difficile e talvolta impossibile confrontare uno studio con un altro, poiché la base tassonomica è diversa e i risultati sono ovviamente diversi.

4. La descrizione degli errori (e 5. La spiegazione degli errori)

Burt *et al.* (1982) rilevano come uno dei limiti dell'*analisi degli errori* sia il frequente problema concettuale tra la <<**spiegazione**>> e la <<**descrizione**>> degli errori, in quanto vengono comunemente confusi negli studi, il che aggiunge ulteriore confusione alla differenziazione tra i due termini. Ciò significa che nelle analisi le possibili cause degli errori e ciò che si discosta dalla norma appaiono nella stessa area, cioè il “cosa” e il “perché” sono mescolati insieme. Questa situazione potrebbe essere evitata se in ogni

tassonomia ci fosse una breve spiegazione, per ciascuna delle sezioni in cui è stata suddivisa la classificazione, delle regole che sono state trasgredite (che risponderebbe alla domanda su cosa è sbagliato) prima di affrontare le spiegazioni di questi conflitti (che corrisponde alla domanda sul perché queste regole sono state trasgredite).

6. Il trattamento degli errori

Ellis (1994) ci offre una definizione sul trattamento degli errori: «*the way the teachers and/or instructors respond to a learner's linguistic error made in course of his/ her learning a second language*» (Ellis, 1994, p. 701), cioè le reazioni dell'insegnante davanti agli errori degli studenti, ossia, le correzioni.

Si può notare la distinzione tra due tipi di *analisi degli errori*, a seconda del suo obiettivo: l'*analisi degli errori* psicolinguistica, che cercherebbe di indagare i meccanismi di apprendimento della seconda lingua, e l'*analisi degli errori* pedagogica, che si concentrerebbe sull'indagine dell'interlingua.

La verità è che è molto interessante, dopo aver effettuato un'analisi dei campioni di interlingua, quando sono state identificate le aree più problematiche, cercare di proporre trattamenti per risolverle. In questa prospettiva, gli studi non sono ancorati esclusivamente all'area della linguistica, ma estendono la loro azione all'area della didattica.

Per quanto riguarda i lavori che abbiamo esaminato, vorremmo sottolineare un lavoro molto interessante di Roberta Grassi (2018). Grassi (2018) ispirandosi a Ellis (2009) distingue tra due tipi di trattamento degli errori: *input-providing* che forniscono la versione corretta e *output-pushing* che sono gli interventi di sollecitazione ad un'autocorrezione. L'autrice affronta anche un argomento importante quello di: perché correggere e quando correggere. Bassani e Castronovo (2018) indagano all'efficacia relativa a tre diverse modalità di correzione tra cui autocorrezione tra i pari. Giardini (2018) e Serena (2018) dedicano il loro contributo all'aspetto percettivo e riflessivo delle ricerche sulla «correzione» portando in luce le convinzioni di insegnanti e apprendenti sul processo di trattamento degli errori e la loro valenza nell'apprendimento insegnamento della L2/LS.

CONCLUSIONE

L'*analisi degli errori* non è priva di una serie critiche, una delle più devastanti si concretizza nella constatazione che l'*analisi degli errori* riflette solo una parte della produzione dell'allievo: ovvero, ciò in cui ha fallito l'allievo, ignorando ciò che l'allievo ha realizzato in modo corretto. In questo modo, si distorce una prospettiva globale di analisi, poiché si esclude dallo studio quello che l'apprendente ha prodotto seguendo le norme della lingua d'arrivo, che peraltro è proprio quello che deve essere rafforzato. Tuttavia, l'*analisi degli errori* ci offre le aree di difficoltà che lo studente incontra nel suo apprendimento, il che ci fornisce informazioni fondamentali, l'*analisi degli errori* dovrebbe essere caratterizzata, soprattutto, dalla capacità di fornire una visione completa del genere di difficoltà che l'apprendente ha incontrato o sta incontrando in un determinato momento. Anche se questa non è l'unica critica a questo tipo di analisi, Larsen-Freeman e Long (1991, p. 132) sottolineano che: «l'*analisi degli errori*, come

l'*analisi contrastiva*, è caduta in disgrazia». e, sulla base del lavoro di Schachter (1977), ne riassumono le ragioni: Concentrandosi esclusivamente sugli errori, i ricercatori hanno negato l'accesso all'intero quadro della situazione. Hanno studiato ciò che gli allievi hanno sbagliato, ma non ciò che hanno fatto bene. Inoltre, è stato spesso difficile, se non impossibile, trovare un'unica fonte per ogni errore. Un'altra accusa che è stata mossa all'*analisi degli errori* è che non riesce a tenere conto di tutte le aree del Seconda Lingua in cui gli studenti hanno difficoltà. In altre parole, gli studenti cinesi e giapponesi evitavano le clausole relative perché sapevano che erano problematiche.

Alla luce di quanto detto, si potrebbe ritenere che l'*analisi degli errori* abbia cessato di essere utilizzata come metodologia di analisi nella ricerca sull'apprendimento della seconda lingua, ma non è così. Il fatto è che questo tipo di analisi è stato progressivamente adattato nel corso del tempo, in linea con i progressi della linguistica e della ricerca sulla glottodidattica. Gli studi iniziali dell'*analisi degli errori* hanno comportato la formazione di diverse tassonomie di errori grammaticali. Troviamo così ricerche che sono un susseguirsi di conteggi di errori, secondo una classificazione precedente, ma, con il passare del tempo, i criteri di elaborazione delle tassonomie (che non erano più solo a base linguistica, ma si sviluppavano secondo altri principi come quello eziologico, comunicativo, pedagogico, pragmatico o culturale) si sono arricchiti. Negli ultimi anni, con l'emergere dell'idea di competenza comunicativa, molti studi sono andati oltre l'analisi dei semplici errori linguistici. Nonostante ciò, nel campo dell'italiano LS/L2 ci troviamo ancora di fronte alla sfida di sviluppare studi dedicati esclusivamente ai problemi di natura pragmatica, culturale o comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

- AMATO, A. (1981). *Analisi contrastiva e analisi degli errori*. Problematica. Roma: Bulzoni.
- Ambroso, S. (1991). *Analisi degli errori*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- BASSANI, O., & CASTRONOVO, M., (2018), *Feedback correttivo nel post-testing: strategie di correzione, percezione e riparazione dell'errore. Studio di un caso*, in GRASSI Roberta (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati, pp. 87-96.
- BITONTI, A., & De Tommaso, V., (2016). *Dinamiche di interferenza in contesto di apprendimento. Il tempo e l'aspetto verbale in italiano e in ceco*. In M. BORREGUERO ZULOAGA et al. (Eds.). *Acquisizione e didattica dell'italiano*, Atti del XIV Congresso SILFI.
- BOSISIO, C. (2012). *Interlingua e profilo d'apprendente: Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano: EDUCatt.
- BOROSI, M.C., (1975). *Su/le devianze ortografiche di 124 studenti germanofoni nei dettati in italiano*; Rivista italiana di linguistica applicata. VII 2-3.
- BORRO, L, LUONI, G., (2018). *L'efficacia del feedback correttivo su apprendenti sinofoni di italiano L2: uno studio pilota*, in GRASSI R., (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati, pp. 71-85.

- BOZZONE, Costa, R., (2002). *Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)*. *Linguistica e Filologia*, 14, 37–67.
- CALVI, M. V. (1982). «Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo», in *Didattica della lingua e delle lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (L'Aquila, 14-15 settembre 1981), Pironti, Napoli.
- CALLERI, D., (2008). *Le preposizioni italiane: una categoria “debole”*. In G. BERNINI, L. SPREAFICO & A. VALENTINI (Eds), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 8–10 giugno 2006 (pp. 37–52). Perugia: Guerra Edizioni.
- COLOMBO, P., (2011). «*A me mi*». *Dubbi, errori e correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- CATTANA, A.; NESCI, M.T. (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Paravia/Scriptorium: Guerra.
- CORDER, S. P., (1967). «*The significance of Learner's errors*». *IRAL*, 5, pp. 161-170.
- CORRADI, N., (2018-19). *Online didactics: a boost for traditional didactics and linguistic research*. Master's Degree in Language Sciences. Università Ca' Foscari, Bologna.
- DULAY, H.C., & BURT, M.K., (1972). «*You can't learn without goofing*». In J.C. RICHARDS, *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S.D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, H. C., (1965). *The Transfer of Learning*. The Macmillan Company, New York.
- ELLIS, R., (2009). «*Corrective feedback and teacher development*». *L2 Journal* 1: 3-18.
- ELLIS, R., (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd Edition, Oxford: Oxford University Press.
- FRASCHILLA, A., (2004). *L'analisi dell'errore nell'apprendimento della lingua inglese*, In: *Annali della facoltà di scienze della formazione*. Università degli studi di Catania, III, 199-226.
- GIARDINI, D., (2018). *Il feedback correttivo nella fase produttiva orale. Un'indagine conoscitiva delle possibili ricadute emotive fra i discenti*, in GRASSI R., (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati, pp. 155-174.
- KATERINOV, K., (1975). *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano*; - R.I.L.A. VII 2·3.
- JAMES, C., (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, (New York: Routledge, 2013). p. 97.
- LADO, R., (1963). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN D., & LONG M. H., (1991). *An introduction to second language acquisition research*, Longman, New York.
- MIOZZO, M. & GAROFOLIN, B., (2016). *Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2*. Venezia: Educazione linguistica Language Education EL.LE, Vol. 5 – Num. 3.

- NITTI, P., FACCHETTI, G., (2019). «*Errors in Italian as a Second Language. A Taxonomy Proposal*», in *Educazione Linguistica, Language Education, EL.LE*, n. 24.
- ODLIN, T., (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHACHTER, J., & CELCE-MURCIA, M., (1977). *Some reservations concerning error analysis*. *TESOL Quarterly* 11: 441-51
- SERENA, E., (2018). *Errori e valutazione. Analisi di un corpus di esami di glottodidattica*, in GRASSI R., (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati, pp. 175-187.
- TAYLOR, B. P., (1974). «*The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by elementary and intermediate students in ESL* [J]. In *Language Learning*, Vol.25, pp. 73-107.