

FLE e didattica dell'errore

di *Valeria Anna Vaccaro*

Abstract

This study consists of an investigation of some linguistic recurrences in the intermediate stages of FLE classroom learning, in the studies of the Français Langue Étrangère. The corpus consists of a free-speech production in the second language on which an error analysis is intended to highlight a strong resistance to the “langue source” on the learning pathway written production in “langue cible”.

The starting point is to consider “interlanguage” as a variety of language learning. In the alternation due to mother tongue resistance on the learning language and the standardization of the latter in the language learning process, account is taken in particular of individual variability.

This study aims however to make an “error analysis”, a sort of recording in order to trace the linguistic features of the language that sometimes represent a filter and an obstacle in the learning path phases as well, in order to complete the acquisition of FLE.

Introduzione

Nella visione odierna della didattica delle lingue straniere il processo di insegnamento e apprendimento non riguarda soltanto la lingua *tout court*, ma comprende anche il bagaglio di nozioni e concetti provenienti dalla cultura di appartenenza. Gli studi odierni sull'apprendimento di una lingua straniera si fondano su alcuni concetti preliminari ormai consolidati: oltre all'influenza interlinguistica e interculturale, l'attenzione è rivolta alla centralità dello studente, con le proprie esigenze didattiche e un'attiva interazione con il docente durante il processo di co-costruzione del sapere. In questa prospettiva, l'analisi della natura degli errori si configura come uno dei fattori fondanti del dibattito didattico, fattori che riconsiderano un modo nuovo di concepire l'apprendimento delle lingue straniere. Un dato ricorrente e facilmente osservabile è che nelle fasi intermedie di apprendimento il discente compie numerosi tentativi – a volte consci, altre inconsci – di formulare ipotesi di lingua che sono più o meno gravate dall'influenza della lingua madre nonché – come già detto – della cultura di appartenenza. Ulteriori studi hanno, infatti, evidenziato la presenza di un'interlingua, ossia di un sistema *in itinere* strutturato, seppur non corretto. Questo concetto formulato da Larry Selinker¹ è correlato a studi condotti da Stephen Pit Corder² sull'analisi dell'errore. A partire da questo filone di studi l'errore non viene più inteso negativamente ossia in base agli elementi mancanti, errati, non attinenti alle regole o non acquisiti, ma diventa materiale

prezioso per il docente che potrà prendere atto delle regolarità acquisite e del modo in cui evolve il processo di apprendimento degli studenti.

L'interlingua è quella specifica lingua che ogni discente sviluppa a proprio modo prima di avere completamente acquisito la L₂; questa sua lingua del tutto personale contiene tratti di L₁ ed elementi nuovi di L₂. Gli elementi preservati di L₁ e quelli innovativi di L₂ si fondono nell'interlingua attraverso diverse strategie linguistiche che, in maniera autonoma, l'apprendente mette in atto. L'esistenza, secondo Selinker, di una struttura psicologica latente permette di costruire un sistema linguistico *ex novo* – e provvisorio – rispetto a quello di un parlante nativo. Tale sistema fa dell'interlingua un'autentica lingua prodotta da una grammatica "mentale" che contiene regole di L₁ e L₂, nonché regole grammaticali universali che possono essere innate, inconsce, ma anche consapevoli, quando si attuano processi di adattamento in una fase di competenza transitoria. Suddetti meccanismi convivono con ciò che tradizionalmente è considerato l'elemento principe della valutazione del livello di apprendimento: l'errore.

A tal proposito, la disamina del concetto di errore riporta indietro nel tempo, quando era inteso in senso negativo come devianza da una regola conclamata. Nell'insegnamento delle lingue, la penalizzazione dell'errore è stata contemperata con il modello di apprendimento trasmissivo, nel "metodo grammatica-traduzione" (MGT) e nel "metodo diretto" (MD). Soltanto con i "metodi audio-orale" (MAO) e "strutturo-globale-audio-visivo" (SGAV) si è dato un nuovo impulso alla prevenzione dell'errore – e non più alla sanzione – che ha segnato un modo diverso di accostarsi alla problematica. Da qui la convinzione che l'errore sia dovuto, durante la progressione, a un difetto di programmazione il quale produce un *transfert* negativo – ossia errato – dello studente. Questo nuovo approccio deriva sia dall'idea behaviorista di condizionamento positivo nell'apprendimento, sia dall'analisi contrastiva che individua le interferenze tra i sistemi delle due lingue in contatto.

Nella cosiddetta *pédagogie de la faute*, promossa al fine di intraprendere l'approccio didattico di una L₂ di apprendimento in maniera alternativa, il *focus* è posto sul livello di interlingua e sulle cause degli errori considerati nella loro diversità e non univocamente. André Lamy³ ha individuato questo modo nuovo di concepire l'errore al servizio dell'apprendimento e ha proposto una grammatica esplicita, volta al ragionamento e alla produzione di frasi. Si tratta essenzialmente di un approccio induttivo e intuitivo in cui l'apprendente assume un ruolo centrale poiché è direttamente coinvolto nel processo di analisi dell'errore, che diventa quindi un elemento dinamico dell'apprendimento. Infatti, lo studioso afferma che la *pédagogie de la faute* rivela allo stesso tempo «une attitude» e «un savoir-faire»⁴. La scelta dei contenuti culturali è anch'essa determinante in quanto il percorso didattico e, perciò, la singola unità didattica devono essere programmati e costruiti al fine di stimolare l'attenzione e l'interesse degli apprendenti della L₂. In quest'ottica di co-costruzione del sapere, la didattica non viene più svolta in modo lineare, ma ricorsivo, ossia prevale l'idea di ritornare infinite volte su regole e concetti della L₂. L'esperienza del docente-tutor si amalgama, quindi, all'attività riflessiva e consapevole del discente che è teso alla produzione di un autosistema di interlingua prima di giungere all'apprendimento della L₂.

I

Osservazioni sul campo

Alla luce di quanto affermato, la nostra indagine è volta a osservare il ruolo che assume l'errore in una dinamica didattica relativa al Francese lingua straniera da parte di studenti universitari con una scarsa conoscenza di base di questa L₂. Il corpus è costituito da 100 elaborati testuali prodotti da studenti frequentanti il Corso di studi in Lettere. Si tratta di principianti assoluti del corso di Lingua Francese previsto come unica annualità e svolto nell'arco temporale di due semestri nell'anno accademico 2015-16 presso l'Università di Salerno. La nostra analisi mira a mettere in evidenza l'importanza che assume, oggi, nella didattica delle lingue, l'intervento positivo sull'errore, ricordando che il processo di correzione è produttivo se viene effettuato e collocato in una prospettiva di continua interazione tra docente e apprendenti. Difatti, abbiamo potuto verificare che la gestione dell'errore implica la collaborazione del docente-tutor e dell'apprendente, tra i quali è auspicabile che si crei una sintonia, in un clima di assoluta fiducia e apertura al dialogo. Pertanto, il nostro interesse di studio si è focalizzato sull'analisi di tipo qualitativo di produzioni libere scritte, durante la fase di interlingua che, come ricordato, con Selinker e Corder è un concetto strettamente correlato all'analisi degli errori⁵.

L'errore, che di per sé è stato da tempo immemore il grande spauracchio degli studenti poiché tradizionalmente visto come elemento aberrante, assume oggi un ruolo positivo se viene considerato come fase di apprendimento nel corso della lezione, in quanto soltanto nell'ottica di didattica partecipata può essere concepito come strumento che conduce alla conoscenza. A tal proposito, grazie alla sua valenza costruttiva, abbiamo potuto constatare, durante il processo di apprendimento degli studenti, l'importanza della rivalutazione dell'errore cosiddetto creativo, che può essere utilizzato come mezzo di insegnamento. Queste riflessioni derivano dall'esperienza empirica e si basano sull'idea dinamica e non statica della conoscenza, peraltro già formulata da Gaston Bachelard⁶ e poi ricontestualizzata in ambito glottodidattico da Alessandro Grussu⁷ relativamente allo studio sulla L₂, il quale promuove una piena condivisione dell'errore al fine di correggere inesattezze e lacune e, nello stesso tempo, rinforzare idee e strutture della Lingua straniera. Il concetto di errore come processo costruttivo permette, quindi, di verificare che la valutazione e l'intervento sugli errori siano più efficaci se vengono considerati come punto di partenza – e non di arrivo – del percorso di apprendimento, in cui, come accennavamo, docente e studenti devono collaborare in un'ottica di co-costruzione della conoscenza.

Abbiamo osservato come si comporta lo studente italofono che viene esposto agli input della L₂. Nella fase di apprendimento e di fissazione delle nozioni di base (grafiche, fonetiche, grammaticali e così via), lo stimolo a produrre elaborati liberi in lingua scritta lo induce a mettere in pratica le strutture appena apprese (o in corso di apprendimento). È questa la fase in cui egli produrrà un testo, formulando ipotesi che, nel nostro caso, mostrano alcune peculiarità:

I. *L'ancoraggio* al sistema della L₁:

nella produzione lo studente tende a riprodurre le regole morfo-sintattiche, lessicali, ortografiche e/o fonetiche della L₁.

2. *L'adesione* al sistema lacunoso della L₁:

l'apprendente fa riferimento al sistema linguistico di provenienza, con lacune che vengono automaticamente applicate e trasferite nell'interlingua.

3. *Le generalizzazioni* della L₂ vengono realizzate a partire da "calchi" della L₁:

ossia, il discente in fase di apprendimento tende a "copiare" la forma e non il significato delle parole nella L₂; la mera "traduzione di forma", che erroneamente si è indotti a compiere nelle fasi che precedono l'acquisizione e la padronanza di una L₂, può dare un risultato di non-senso in francese: questo si verifica nella fonetica, nel lessico e nella fraseologia.

Le tre peculiarità individuate nell'analisi dell'interlingua portano a dedurre che, seppur l'apprendente applichi delle innovazioni nell'uso della L₂ in fase di apprendimento, tuttavia queste risentono di diversi fattori, di seguito evidenziati, che ne limitano l'uso corretto:

a) *Incidenza* del peso culturale della L₁ sulla L₂:

il bagaglio culturale di ciascun parlante è il suo mondo circostante delineato e rappresentato dalle proprie competenze linguistiche.

b) *Proiezione* delle lacune linguistiche della L₁ sulla L₂:

l'apprendente proietta, trasferendole, non solo le nozioni acquisite e assimilate della L₁, ma anche e soprattutto le lacune che generano confusione e interferenza nell'uso corretto della L₂.

c) *Persistenza* delle lacune pregresse in L₂ precedentemente studiata:

anche le lacune della L₂ ormai assimilate in precedenza possono contribuire all'interferenza in maniera consistente.

d) *Contaminazione* di forme dialettali-colloquiali-informali nella L₁ standard e, di conseguenza, nella L₂:

la lingua corrente di provenienza, anche se prega di forme dialettali, locali, che ne caratterizzano la provenienza geografica, e colloquiali o informali come forme di registro, possono riflettersi sulla produzione scritta dell'interlingua.

A nostro avviso, il fattore più significativo di interferenza e/o ostacolo all'apprendimento di una L₂ in situazioni ottimali è costituito dalla L₁, nella sua padronanza più o meno perfetta o alquanto lacunosa. L'analisi dell'errore mira a considerare questi fattori ostacolanti come elementi costruttivi su cui docente e discente possano collaborare al fine di eliminarli e sostituirli con le forme corrette.

2

Analisi dell'errore e ipotesi di interlingua

A seguito delle premesse fatte, le nostre riflessioni sull'interlingua hanno portato a delineare una sorta di tipologia di errori strettamente connessi al mondo linguistico

soggettivo della L₁ nonché alle stesse lacune in L₂. Ne deriva una casistica di errori, che in maniera indicativa, riportiamo di seguito:

1. verbali: in particolare, l'uso errato dei verbi pronominali;
2. grammatical: ad esempio, la mancata distinzione dei pronomi COD; confusione tra i pronomi relativi francesi *que/qui*; inosservanza dell'uso sistematico del partitivo e della negazione;
3. lessicali: attenuazione di alcune forme tramite i suoni, come nella frase: *Il a été invité à *Napoule* (forma corretta *Naples*);
4. fonetici: difficoltà ad assimilare e a fare propri i suoni nuovi; la grafia di quelli nasalì corrisponde esattamente alla fonologia, come il termine "esempio", che lo studente scrive **example*, quindi, potrebbe avere assimilato la regola fonetica, ma non quella ortografica oppure la sua interlingua potrebbe aver subito l'interferenza dell'inglese come altra lingua di studio;
5. infine, errori fraseologici di varia natura.

Innanzitutto, occorre precisare che gli errori rilevati nella produzione libera presa in esame sono stati condizionati dalla tipologia di testo presentata dal docente, che consiste in un elaborato scritto relativo al proprio mondo culturale. Se teniamo conto degli "errori fisiologici" che emergono poiché influenzati dal bagaglio linguistico-culturale di ciascun apprendente, possiamo notare che i risultati di questi tentativi differiscono da studente a studente e non possono essere catalogati in una classificazione rigida; tuttavia, possiamo osservare che le ipotesi degli apprendenti sono riconducibili a un ordine ampio di tipologia di errori e contengono:

- le regole applicate di L₂;
- un "sostrato" derivante dalla L₁ (che influenza e altera la L₂ dall'interno).

Attribuiamo alle ipotesi la definizione di "riformulazioni miste", poiché comprendono conferme della L₁, ma anche elementi e regole nuove della L₂. Ossia, le nozioni acquisite delle regole di L₁ – nonché le lacune pregresse di L₁ – insieme alle innovazioni provenienti dalla L₂ producono, a nostro avviso, un ibrido linguistico che si colloca tra un italiano francesizzato e un francese italianizzato. A tal proposito, ricordiamo che Gaetano Berruto e successivamente Gabriele Pallotti hanno trattato la problematica della lingua italiana materna, la cui conoscenza non è quasi mai standard. Si tratta, in particolare e per lo più, di fasi inclusive di L₂ in L₁, in cui vengono introdotti elementi di L₂ (fonologici e grammatical) nella struttura sintattica di L₁. Nella produzione libera gli errori sono di vario tipo, perciò difformi, tuttavia presentano alcuni tratti in comune e, quindi, possiamo affermare che esistono errori ricorrenti anche in quest'ambito e in questa fase di apprendimento.

Lo studente giunge all'apprendimento dopo diversi step didattici dal momento del primo approccio con le nuove nozioni fino al loro utilizzo in contesto; tra questi, la fase della riflessione sull'analisi contrastiva tra le due lingue è molto produttiva; dal canto suo, il docente utilizza gli strumenti delle similitudini e delle differenze tra le due lingue (come, ad esempio, le differenze fonologiche e di corrispondenza semantica – nella fattispecie i *faux amis*) poiché ne sfrutta l'utilità al fine di abituare gli apprendenti al concetto dell'inclusione di L₂ in L₁. Nella produzione libera piut-

tosto che in quella guidata da un testo di riferimento si manifestano in maniera palese le alternanze tra L₁ ed L₂ ed è anche più evidente lo sforzo dello studente di applicare correttamente elementi e strutture di L₂.

Possiamo affermare che per l'apprendente italiano alcune nozioni della lingua francese sono difficilmente acquisibili (come ad esempio i suoni nasali); inoltre, abbiamo evidenziato l'influsso delle lacune in L₁ riproposte e reiterate anche in strutture di L₂. Tuttavia, in generale, le nozioni apprese mettono lo studente nella condizione di produrre un testo comprensibile, benché "errato" in alcuni suoi aspetti specifici, come sostengono gli studiosi. Inoltre, il fattore positivo per il docente è che con la correzione si può monitorare la competenza in L₂ e, nello stesso tempo, correggere le lacune che erano presenti nella L₁ (come ad esempio, l'uso dei pronomi, dei verbi riflessivi). Quindi, il docente che intende operare in quest'ottica di didattica dell'errore intraprende l'esercizio di correzione facendo leva contemporaneamente su due aspetti:

1. rinforzo della L₁;
2. recupero e fissazione della L₂.

L'apprendente, dal canto suo, è messo in grado di razionalizzare la natura degli errori, di operare su se stesso e, quindi, sugli errori prodotti. Lo fa intervenendo con le dovute correzioni *ad hoc*, che contribuiscono a eliminare il pregresso negativo e a rafforzare le nozioni corrette.

3 Dati concreti

Dalla nostra indagine sul campo è emerso che i principali errori ricorrenti nell'interlingua appartengono ai seguenti ambiti linguistici:

I. Fonetica.

Differenze tra regole fonetiche di L₁ e L₂ – lo studente scrive, ad esempio, le nasalì così come le pronuncia, quindi scrive /an-am/ invece di: /un-um/, /in-im/, /en-em/: es. **an apéritif*, in luogo di *un*; **dende* invece di *dinde*.

Ossia, opera un "calco fonetico" dall'italiano, quando ancora non ha percezione di suoni nasalì e della /-e/ finale muta. Un altro esempio è la parola "vino" che viene scritta in francese in fase di interlingua con l'aggiunta della /-e/ muta in fine di parola **vine* anziché *vin*, ciò vuol dire che lo studente, nel caso specifico, ha applicato erroneamente la regola, senza tener conto della pronuncia della vocale nasalì che perde la nasalizzazione se seguita dalla vocale muta /-e/. Altri casi possono essere di differente e varia natura:

**italianne*, dove l'occorrenza corretta /-enn/ non è un suono nasalì, ma viene recepito come tale dall'apprendente;

**Napoule*, in cui, al termine italiano si aggiungono le vocali /o/ e /u/ per un processo di creatività, in questo caso il termine **Napoule* ha un suono simile al napoletano /'Napule/;

**j'adoure*, in cui viene preso in considerazione erroneamente il dittongo /ou/ in luogo della semplice vocale /o/ per effetto di un fenomeno di creatività;

**urbanism*, senza la vocale atona /-e/ posta in fine di parola che è muta, rispettando erroneamente nella grafia ciò che avviene nella pronuncia francese.

Inoltre, abbiamo individuato i casi dei seguenti termini “errati”:

**évidance*, anche qui l’errore verte sulla forma scritta di un suono nasale, l’apprendente lo scrive nello stesso modo in cui lo pronuncia;

**internazionale*, in cui l’apprendente riproduce la lettera italiana /z/ al posto della /t/ francese;

**symbol* senza la /-e/ finale, anche in questo caso la grafia riflette la pronuncia;

la sequenza: **in en période de trois semaines*, dove **in* sostituisce erroneamente *dans* e **en* sostituisce *un*, erroneamente poiché la parola *période* è femminile e richiede l’articolo indeterminativo *une*;

**canitre*, in luogo di *centre*: l’errore duplice commesso è **an* invece di /en/, inoltre, la consonante /c/ seguita dalla vocale /a/ senza la cediglia /ç/ produce il suono /k/ e non il suono /s/ richiesto nella parola *centre*; la parola creata è inesistente.

2. Lessico.

Gli errori di tipo lessicale si verificano, in fase di interlingua, per diversi motivi:

2a. Per somiglianza, quando l’apprendente tende ad imitare e/o inventare secondo il modello della L₁, ovvero partendo dall’italiano; sono tra i più produttivi, ad esempio, il termine **fortesse* viene scritto in luogo di *forteresse*. Anche in questo caso lo scrivente apprendente imita la L₁ utilizzando in parte le peculiarità fonologiche della L₂.

2b. Per mancanza di corrispondenza tra L₁ e L₂, in particolare, tra parole maschili e femminili, nel caso specifico, l’apprendente utilizza le parole francesi femminili *mer*, *rencontre* al maschile: **le mer*, **de un rencontre*, nel secondo caso, anche la mancanza di apostrofo è riconducibile all’uso italiano della particella *di*. Infine, i termini **personnifiquer*, **superficie* sono anche questi frutto di strategie creative di ipercorrezione tra L₁ e L₂.

3. L₁ – Italiano.

Gli errori provenienti dalla L₁ sono di diversa natura:

3a. Alcuni errori corrispondono a lacune che lo studente ha come bagaglio linguistico nella lingua madre. Generalmente le lacune in italiano sono costituite, ad esempio, dai pronomi COD e dai pronomi relativi, in particolare, già in italiano lo studente perde la percezione del ruolo di questi pronomi che diventano per l’apprendente poco individuabili e difficilmente collocabili nella L₂:

**qu'a lieu* – in cui si marca la mancata distinzione tra i pronomi relativi *qui* e *que*;

**à ce d'une* e la sequenza **ces comiques*, in cui si utilizza l’aggettivo dimostrativo al posto del pronomo;

**son est considéré comme...* Anche in questa sequenza lo studente non riconosce il pronomo in italiano e utilizza addirittura l’aggettivo possessivo per accostamento sonoro.

3b. **Forme verbali** con lo stesso suono, da cui si evincono lacune verbali in particolare sui verbi riflessivi, confusione che si crea con la particella italiana *si* e genera, di conseguenza, l'errore in L2:

**se trouvent*, invece di *on trouve*.

Nella frase **mes amis me décrivons* è chiaro il riferimento sonoro all'italiano *mi descrivono*, quindi l'errore della desinenza è ascrivibile alla prevalente resistenza della lingua madre, piuttosto che alla scarsa conoscenza delle desinenze francesi.

Anche nella frase **je me diverte* l'apprendente ha erroneamente adattato il verbo italiano al francese attraverso l'aggiunta della desinenza francese /-e/, mettendo in atto un caso di creatività. Frequenti sono i fenomeni di creatività prodotti dagli studenti. La frase corretta è *je m'amuse*.

3c. Fraseologia:

c1. Errori nei modi di dire provenienti direttamente dall'italiano:

**qui fait venir les frissons*;

**de voir où les autres ne savent pas voir...*;

**comme aucune*;

**avec cette même crème/d'une simple crème*;

**j'ai fait du ballet pour 14 ans de ma vie*;

**dans le cours de la révolution*;

**les françaises la portent partout sous le bras pour les rues et pour le métro*.

c2. Errori nella costruzione sintattica/ordine e posizione degli elementi nella frase corrispondente alla L1 e lacune che provengono dalla L1:

*... *me fascine* posto alla fine della frase e senza il soggetto impersonale;

**aide mes parents avec leur travail*, frase senza il soggetto, creata sulla forma lacunosa dialettale di L1;

**pour le moment*;

**les croissants sont avec le beurre*,

**il a joué pour ans en Italie*;

**à lire le poème, nous découvrons que...*;

*... *il va pour sa rue*, frase che esprime un modo di dire italiano;

**il a beaucoup apprécié la célèbre pizza napolitaine tellement qu'il a fait un dessin*;

**dans un court période*.

Queste sequenze di frasi sono alcuni tra i casi più emblematici di strategie linguistiche creative prodotte sulla base di fraseologie italiane.

a) Forme avverbiali:

**politiquement évidemment*, in questo caso, la presenza di due avverbi è un errore in entrambe le lingue!

Come si può notare dagli esempi, nonché dalle tipologie di errori individuati, generalmente tra lingua scritta e orale si verifica una stretta corrispondenza tipica degli italofoni la quale favorisce la produzione di parole o sequenze che prendono a calco, per così dire, una pronuncia corretta (*example). La nostra ricerca si è focalizzata sull'interferenza⁸ della lingua madre nella lingua di apprendimento che è fonte

di lacune, ma anche sul *transfert* interlinguistico. Quindi, tra gli altri, abbiamo evidenziato diversi casi di fossilizzazione (tracce della grammatica di L₁ o dell'interlingua). Numerosi sono quelli che denotano permeabilità (regole di L₁ nell'interlingua o ipergeneralizzazioni delle stesse regole). Abbiamo rilevato, inoltre, l'alternanza tra il *transfert* positivo (che corrisponde all'uso corretto della lingua) e quello negativo (l'uso scorretto) e ciò rappresenta un ottimo esempio di interlingua poiché contiene sia elementi positivi che negativi. Può risultare utile ricordare, in conclusione, che la presenza del *transfert* da L₁ a L₂ è dovuta a due fattori principali:

1. il livello basso di apprendimento (poiché si tratta di principianti di ritorno oppure di principianti assoluti);
2. la situazione di apprendimento (in quanto la didattica si svolge in classe, con tempi e luoghi circoscritti e in contesti non francofoni).

Infatti, questo *transfert* non può scomparire completamente poiché l'apprendimento non si verifica in situazioni di contesto reale, ma riprodotto in aula, né comprende un arco temporale a lungo termine. A tal fine, lo scopo ultimo del docente consiste nel limitare la presenza di questo tipo di *transfert*⁹.

4 Quale lingua di partenza?

Oggi gli studiosi sono concordi nel considerare la lingua intesa in primo luogo come espressione culturale poiché essa rappresenta l'identità e la memoria del popolo che la parla. L'aspetto culturale collegato a quello linguistico si è rivelato importante dal momento che ogni cultura ha un bagaglio linguistico che la diversifica dalle altre. Come afferma Tullio De Mauro: «L'intera vita di un essere umano è coinvolta nelle e dalle parole», il parlare scaturisce da eventi esperienziali, quindi è strettamente correlato alla realtà, all'agire umano e alla comunicazione interpersonale. Quando lo studioso parla di «*giuoco* linguistico» fa riferimento, tra l'altro, ad attività molteplici, come ad esempio: descrivere un oggetto, riferire un avvenimento, fare congetture, elaborare riflessioni, raccontare, tradurre da una lingua all'altra¹⁰.

Il nostro studio sugli errori *in itinere* si basa su alcune osservazioni generali formulate da Tullio De Mauro sulle lingue e il loro funzionamento interno in rapporto ai parlanti, in particolare riguardano la variabilità dei vocaboli di una lingua nonché la consapevolezza che ne hanno i parlanti, l'eventualità sempre possibile di formazione dei neologismi, nondimeno la variabilità del lessico come aspetto soggettivo e le variazioni di significato del lessico comune in sincronia e in diacronia; neanche gli aspetti della grammatica e della fonologia vengono esclusi da queste riflessioni. In definitiva, occorre non solo tener conto delle potenzialità linguistiche dei singoli parlanti, ma anche delle creatività del sistema linguistico¹¹. Come afferma Bianca Barattelli, già a partire dall'italiano chi scrive deve avere in mente il concetto di esattezza, in cui il lessico sia adeguato, chiaro ed esplicati sfumature di significato

a partire dall’etimologia¹². Riguardo al concetto di correttezza, in generale si può affermare che benché ci siano forme universalmente catalogate come corrette e scorrette nella lingua standard, tuttavia ve ne sono altre costantemente presenti nella lingua informale. Il cosiddetto «italiano dell’uso medio» è una varietà tipica del parlato, senza differenze di parlanti né a livello sociale, né di istruzione; la particolarità è che contiene tratti nel parlato-informale, ma anche in quello scritto non molto formale¹³.

Benché l’italiano utilizzi uno schema linguistico lineare (soggetto-verbo-complemento/i), tuttavia esso ha un comportamento sintattico che può disattendere questo ordine per motivi comunicativi o testuali, ciò sta a significare che la modalità espressiva può contrastare la linearità sintattica standard. Si tratta di strategie tipiche della lingua orale quotidiana, spesso con influssi regionali. Il risultato è la produzione di costrutti non esatti da un punto di vista sintattico, ma neanche totalmente errati, bensì certamente l’inappropriatezza e l’inefficienza ne caratterizzano l’ancoraggio all’oralità. La “plasmabilità” della grammatica rende possibile l’adattamento alle molteplici necessità espressive richieste dalla lingua orale, laddove generalmente lo scritto resta più aderente alla grammatica e alla sintassi standard. C’è da dire che generalmente si operano pressioni sulla grammatica o sulla sintassi anche per avviare processi di semplificazione e analogia, oltre che, come già detto, per soddisfare esigenze espressive e comunicative¹⁴.

Ciò che è apparso evidente nell’analisi fraseologica è che nella maggioranza dei casi gli studenti hanno trasferito nei costrutti del testo scritto la sospensione di regole sintattiche in uso nel dialogo e nello scritto informale. La propagazione di tali forzature della norma dall’orale allo scritto sono molto palesi e ricorrenti negli elaborati esaminati. Queste riflessioni sulla Lingua madre trovano conferma nel momento in cui gli studenti attuano le loro strategie linguistiche temporanee in L2. Teniamo presente, inoltre, che nelle operazioni di parafrasi di un testo, riassunto o produzione libera, abbiamo constatato che il registro utilizzato è spesso colloquiale, farcito di modi di dire ed espressioni figurate che esprimono la “retorica di tutti i giorni” e in questa fase esaminata di interlingua possono creare un effetto di comicità involontaria¹⁵.

L’impatto linguistico tra L1 e L2 richiede tempi di assimilazione direttamente proporzionali al contesto, al tempo di immersione nella situazione comunicativa, al tempo di fissazione dei contenuti, tutti elementi che variano da discente a discente in base alla loro provenienza linguistico-culturale, ma anche a esperienze personali, professionali, di studio e al loro specifico tipo di apprendimento. Molte volte accade che il docente riesce a eliminare il filtro che rende ostico l’apprendimento e aiuta l’apprendente a superare l’ostacolo linguistico – a dispetto di limiti psico-fisici, lacune pregresse, modalità personali di apprendimento e così via. Va detto, infine, che nel formulare ipotesi sui nuovi meccanismi linguistici, spesso gli apprendenti sono inconsapevoli delle loro lacune pregresse nella L1.

Conclusioni

In sintesi, nella nostra analisi dell’interlingua sono emerse tipologie di errori riconducibili alla sistematicità di meccanismi creativi da parte dell’apprendente già a partire dalla L₁. Nella vasta panoramica di errori più frequenti, che abbiamo individuato nella fase di interlingua, vi sono molteplici situazioni in cui l’errore è partito dal contatto tra L₁ e L₂ e i contesti culturali di riferimento.

In diversi casi gli apprendenti hanno messo in atto strategie di ipercorrezioni, in altri hanno operato ipergeneralizzazioni, difatti anche i meccanismi di imitazione sono la causa di molti errori; gli studenti che nella fase di interlingua realizzano ipotesi proprie mettendo in campo meccanismi generati da creatività linguistica hanno manifestato questa loro capacità linguistica creativa mettendola in pratica nella francesizzazione di termini italiani, così come nella creazione di parole a partire da regole conosciute o ancora da meccanismi noti. Inoltre, gli apprendenti sono tesi a produrre errori che rimandano a fenomeni di fossilizzazione piuttosto sistematici.

In definitiva, dalla nostra indagine è emerso che gli errori ricorrenti possono dipendere anche dall’interferenza che esercita la lingua madre italiana sulla lingua francese di apprendimento. Questo si verifica proprio perché già dalla lingua nativa durante la fase di interlingua gli studenti producono le prime ipotesi sulla L₂ tramite un’analisi contrastiva grazie all’intervento della loro personale creatività linguistica nonché di varie strategie linguistiche messe in campo dagli stessi apprendenti. Tali strategie sono universali – poiché ricorrenti – e possono derivare dalla consapevolezza di cercare una “soluzione” che sia la più efficace e produttiva possibile, ma possono altresì essere utilizzate inconsapevolmente.

Note

1. L. Selinker, *Interlanguage*, in “IRAL”, 10, 1972, pp. 209-31.
2. S. P. Corder, *The Significance of Learner’s Errors*, in “International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching”, 5, 4, 1967, pp. 161-70.
3. A. Lamy, *Pédagogie de la faute ou de l’acceptabilité*, in “ÉLA”, 22, 1976. Cfr. anche R. Porquier, *L’analyse des erreurs. Problèmes et perspectives*, in “ÉLA”, 25, 1977.
4. A. Lamy, *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, CIEP, Sèvres 1992 (Belc, 1981), p. 1.
5. Corder, *The Significance of Learner’s Errors*, cit.
6. Già Gaston Bachelard aveva affermato che «la rivalutazione dell’errore comporta una concezione dinamica e non statica della conoscenza», cfr. G. Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*, Cortina, Milano 1995, p. 22.
7. Cfr. A. Grussu, *L’errore come parte del processo formativo*, <http://www.alessandrogrussu.it/txt/Errore.pdf>, 2016. Cfr. anche H. J. Perkins, *Didattica dell’errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K. R. Popper*, Armando, Roma 1983 (*The Possibilities of Error: An Approach to Education*, D. McKay Co. Inc., New York 1971).
8. Cfr. E. Kellerman, M. Sharwood Smith, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York 1986.
9. Ivi.
10. T. De Mauro, *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 2017, pp. 10, 12-3, 21.
11. Ivi, pp. 68-80.
12. B. Barattelli, *Scrivere bene*, il Mulino, Bologna 2015, pp. 17, 21.
13. Ivi, pp. 40-1.
14. Cfr. V. Coletti, *Grammatica dell’italiano adulto*, il Mulino, Bologna 2015, pp. 194-200.
15. Cfr. Barattelli, *Scrivere bene*, cit., pp. 103-4, 111.