

heteroglossia



Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.
Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali

Heteroglossia n. 13

Malélingue

Atti del Seminario "*Malélingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages*", Macerata 4-5 Aprile 2013

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 13

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.

Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata)

ISSN: 2037-7037

Editore: eum, edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci 63/a, 62100 Macerata (Italia)
info.ceum@unimc.it <http://eum.unimc.it>

© 2014 eum edizioni università di macerata

« MALE LINGUE, MAUVAISES LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES »

Giovedì 4 e Venerdì 5 Aprile 2013

Antica Biblioteca, Piaggia dell'Università,2

Seminario

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE. DELLA COMUNICAZIONE, DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI

CATTEDRA DI LINGUA FRANCESE E DELLE POLITICHE LINGUISTICHE

MALE LINGUE



4 Aprile 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Ore 9.00 : accoglienza partecipanti

Ore 9.30 : apertura dei lavori

[Presiede Hans Georg Grüning](#)

Uoldelul Chelati

Presentazione del seminario e delle istanze organizzatrici, dei partecipanti

Danielle Lévy

Entre “mauvaises” et “bonnes” langues, quelles frontières ? Introduzione ai lavori

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

LES MAUVAISES LANGUES : AU CROISEMENT DE LA GRANDE HISTOIRE ET DE LA PETITE HISTOIRE

INTERVENTI

Danielle Lévy

“Odi et Amo”: le paradoxe des “mauvaises” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e sull'esperanto

Hans Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

DIBATTITO

* Elaborazione di una foto di Jef Aerosol. Tratta da “10 photos pour Beaubourg”, Parigi, 6 maggio 2012

4 Aprile 2013 Pomeriggio 15.15 - 18.30

Presiede Mathilde Anquetil

INTERVENTI

Gabriella Almanza

“L’argot”, lingua della *malavita* o costruzione dell’appartenenza ? Dall’*ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica

Agnese Morettini

“*Ma qui non c’è scritto tutto quello che hanno detto!*” o la “mala” lingua dei sottotitoli : l’adattamento come pratica di esclusione o inclusione?

Cristina Schiavone

Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre* ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri , competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni

DIBATTITO

5 APRILE 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Presiede Danielle Lévy

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

PEUT-ON INTRODUIRE LES « MAUVAISES LANGUES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES ? DÉMARCHES PENSABLES ET IMPENSABLES

INTERVENTI

Ludovica Briscese

“*Dio stramaledica l’inglese!*”: il “proper”english , i nuovi “inglesi” e l’apprendimento - insegnamento dell’inglese all’interno dell’educazione linguistica nella Scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

***Né nel bene, né nel male.* La “conflittualità linguistica” nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti**

Mathilde Anquetil / Edith Cognigni:

***Errare paedagogicum est?* Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti**

DIBATTITO

Indice

Danielle Lévy

*Male*lingue, une introduction / *Male*lingue, un'introduzione

Parte prima

MALELINGUE : PERCEZIONE, STORIA, SOGGETTIVITÀ

Aline Gohard-Radenkovic

“Les mauvaises langues”: au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire

Danielle Lévy

“*Odi et Amo*”: le paradoxe des “*mauvaises*” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto

Hans-Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

Gabriella Almanza Ciotti

Argot lingua del ‘male’? Nuove possibilità di ricerca

Agnese Morettini

“Subtitling”, “captioning” o “SDH”? Uno studio *corpus-based* sulla “mala” meta-lingua della sottotitolazione in ambito anglofono

Cristina Schiavone

Le français en Afrique : langue “marraine” ou langue “marâtre” ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri : le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’auto-rappresentazione e nello sguardo degli autoctoni.

Parte seconda

MALELINGUE NELLA DIDATTICA

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

Ludovica Briscese

Dio stramaledica l’inglese! Il “proper” English e i “nuovi inglesi” nell’educazione linguistica della scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

Né nel bene né nel male. La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

Edith Cognigni

Errare paedagogicum est? : disagio linguistico e percezione dell’errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

Mathilde Anquetil

Errare paedagogicum est ? (2^{ème} partie) : Alberto Sordi et l’examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l’erreur

Edith Cognigni

Errare paedagogicum est?: disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

Riassunto

Nell'immaginario degli studenti come nel linguaggio corrente, il concetto di errore si sovrappone spesso a quello di "sbaglio" diventando potenziale fonte di disagio linguistico nella produzione e valutazione in lingua straniera. Per sovvertire tale "morale linguistica" che implica un'ideologia manichea del "parlar bene/male una lingua", è importante che gli studenti universitari siano resi consapevoli del proprio grado di disagio linguistico rispetto alle pratiche valutative e correttive nell'insegnamento delle lingue straniere e delle motivazioni che ne possono essere alla base. Dopo aver fornito una panoramica dell'evoluzione del concetto di errore e delle strategie di correzione elaborate dai vari approcci e metodi glottodidattici, il contributo illustra i principali risultati di un'inchiesta condotta presso un campione di studenti universitari di lingue, di cui si discutono le rappresentazioni in relazione all'errore linguistico e alla sua valutazione e correzione nel contesto di apprendimento accademico.

Abstract

In the unconscious of students as well as in everyday language, the concept of error often overlaps with that of "mistake", thus becoming a potential source of language unease in FL production and assessment. To subvert this "linguistic morale" implying a Manichean ideology of "speaking a language well/badly", it is important that university students are made aware of their level of language unease with respect to error assessment and correcting prac-

tices in foreign language teaching and the motivations that may be behind. This paper provides an overview of how the concept of error has evolved and the correction strategies developed by the various language teaching approaches and methods. Secondly, it illustrates the main findings of a survey conducted among a sample of university students of foreign languages, discussing their representations on language error and its assessment and correction in the academic learning environment.

Introduzione

Il contributo approfondisce il concetto di disagio linguistico nel suo legame con la rappresentazione che gli studenti universitari possiedono circa la natura dell'errore linguistico e della sua correzione in contesto didattico.

La nozione di disagio linguistico, meglio nota come insicurezza linguistica, è stata prevalentemente studiata nell'ambito della psicologia sociale e, successivamente, della sociolinguistica quale esito del contatto tra le varietà di una medesima lingua (approccio intralinguistico) e, in misura minore, come risultato dei rapporti di forza tra lingue differenti (approccio interlinguistico)¹.

Minore trattazione ha trovato nell'ambito della didattica delle lingue, sebbene già dalla fine degli anni '80 siano state realizzate indagini in contesto scolastico, che misurassero l'incidenza dell'insicurezza linguistica sui processi di apprendimento o di insegnamento delle lingue².

Il disagio linguistico, inteso come la mancanza di sicurezza linguistica nell'uso di una lingua seconda o straniera, è certamente in stretta relazione con le rappresentazioni delle lingue, ovvero quelle immagini e concezioni che gli attori sociali si fanno di una lingua, delle sue norme, caratteristiche e statuto rispetto ad altre lingue³.

Secondo più studi⁴, ad esempio, la rappresentazione di una relativa prossimità tra la lingua "materna" o prima (L1) e la lingua straniera oggetto di studio (LS) implicherebbe una maggiore sicurezza nell'uso delle strategie di *transfert* dall'una

¹ Per una rassegna di tali studi si vedano Tupin 2002, Bulot 2011, Bessai 2012.

² Oltre a Lafontaine 1986 e Francard *et al.* 1993, cit. in Bulot 2011, si vedano ad es. Perrefort 1994 e Iddou-Allam 2012 per quanto riguarda la relazione tra rappresentazioni e insicurezza linguistica nell'apprendente di lingue; Causa, Vlad 2008 e Roussi 2009 per quanto concerne il versante dell'insegnante.

³ Cfr. Moore 2004.

⁴ Cfr. ad es. Kellermann 1983, Perrefort 1994.

all'altra e un certo grado di agio nella comunicazione, laddove la presenza di una rappresentazione della distanza tipolinguistica accentuata rischierebbe di ingenerare un'insicurezza linguistica significativa. Come evidenzia Perrefort⁵, tuttavia, il grado di insicurezza linguistica dipende dai valori che gli vengono attribuiti dagli interlocutori e dalla definizione della situazione.

Le rappresentazioni e i valori inconsapevoli legati alla L1 e alla LS possono quindi incidere sul rapporto del soggetto con le proprie lingue e con se stesso in quanto parlante, influenzandone i comportamenti verbali in situazione di contatto linguistico⁶. Data la natura interattiva e contestuale del disagio linguistico come delle rappresentazioni cui si lega, il suo statuto è dunque negoziabile e variabile.

Sul piano della didattica linguistica diventa pertanto fondamentale rendere l'apprendente consapevole circa la natura delle proprie rappresentazioni relativamente alla/e lingua/e e all'apprendimento linguistico, nonché degli impliciti rapporti di forza esistenti tra la L1 e quelle oggetto di studio.

Ad un approccio di tipo interlinguistico sul disagio linguistico, si affianca in questo lavoro una prospettiva "soggettocentrica" che, avendo come riferimento l'apprendente, prende in esame tanto le aree più esterne o *contestuali*, quanto quelle più interne o *soggettive* della persona, in cui "le prime sono linguisticamente sollecitate dallo e nello spazio pubblico, le seconde sono sollecitate dallo e nello spazio intimo"⁷.

La rappresentazione di errore, percepito come deviazione rispetto alla *performance* in LS attesa e realizzata nel contesto dello "spazio pubblico" - dall'insegnante madrelingua o meno e/o dagli altri partecipanti alla situazione didattica che, in diverso grado, la valutano e ne sanciscono l'appropriatezza - viene

⁵ Cfr. Perrefort 1994.

⁶ Si veda Agresti 2012 in cui si propone una gradazione "a bassa risoluzione" del disagio linguistico e degli indici di misurazione dello stesso, descrivendone una possibile casistica dal punto di vista del parlante plurilingue.

⁷ Agresti 2012, p. 69.

dunque assunta come indicatore di cosa voglia dire “parlare male una lingua” dal punto di vista di chi la apprende e, per converso, del disagio linguistico che ne consegue.

Nell’immaginario degli studenti come nel linguaggio corrente, il concetto di errore si sovrappone infatti a quello di “sbaglio” che, come sostiene Bulot,

appliqué à la langue sert à signaler non pas une distance linguistique, mais un écart (donc un attribut essentiellement négatif) par rapport à une norme elle-même posée, par celle ou celui qui déclare/découvre/dénonce la faute, comme la seule et unique Norme. Le terme ne renvoie pas à autre chose qu’à une «morale linguistique» établissant ainsi ce qui est *bien* et ce qui est mal⁸.

Nella misura in cui l’idea stessa di “sbaglio” esiste nel pensiero comune e nei contesti educativo-formativi in particolare, esso diviene potenziale fonte di disagio linguistico cui, inevitabilmente, si aggiunge il potenziale disagio generato dalla relazione asimmetrica studente/docente. Per attenuarne gli effetti e sovvertire questa diffusa “morale linguistica” che implica un’ideologia manichea del “parlar bene/male una lingua”, è importante che gli studenti universitari, in particolare se specialisti e futuri insegnanti di lingue straniere, siano resi consapevoli del proprio grado di disagio linguistico e delle motivazioni che ne possono essere la causa.

Queste considerazioni hanno guidato la realizzazione di un’inchiesta mirante a raccogliere dati circa la percezione dell’errore e della sua valutazione e correzione presso gli studenti di lingue straniere dell’Università di Macerata e, al contempo, a sollecitare nei rispondenti una prima presa di coscienza delle motivazioni alla base del loro disagio linguistico rispetto alle LS oggetto di studio.

I risultati che ne sono emersi, discussi in questo contributo, hanno fornito validi spunti per l’ideazione di un percorso formativo che stimolasse una visione positiva e meno ansiogena della valutazione linguistica, ma anche un atteggiamento più

⁸ Bulot 2011.

attivo e consapevole nei confronti del trattamento dell'errore, come illustrato nel contributo di M. Anquetil in questo numero.

Dopo aver fornito una panoramica dell'evoluzione del concetto di errore e delle strategie di correzione elaborate dai vari approcci e metodi glottodidattici, si illustreranno i principali risultati dell'inchiesta condotta presso gli studenti dell'ateneo maceratese in collaborazione con M. Anquetil, mettendo in prospettiva le rappresentazioni degli studenti relativamente all'errore e alla sua correzione con le pratiche valutative e correttive, attuali e meno attuali, sviluppate nell'ambito della ricerca glottodidattica. Tenuto conto dello iato temporale che generalmente separa ricerca e insegnamento, in ambito accademico in particolare, si è voluto inoltre indagare se e quale riscontro effettivo queste pratiche abbiano, o potrebbero eventualmente avere, nella didattica linguistica universitaria sollecitando gli studenti ad esprimersi a riguardo.

1. *L'errore nell'insegnamento delle lingue: una prospettiva diacronica*

A partire dal 1700, si sviluppano in Europa gli approcci formalistici secondo cui le lingue straniere vengono insegnate alla stregua del latino, considerato una struttura logica e perfetta, un modello da imparare per poi applicare sulla base di specifiche regole. In questi approcci, inevitabilmente l'errore viene considerato come una devianza linguistica, un "fuori pista" dalla "retta via" rappresentata dalla norma, come il senso etimologico della parola latina *errare* ricorda⁹.

Con la diffusione del comportamentismo, che considera l'apprendimento linguistico il risultato di abitudini e della ripetuta associazione di catene di stimoli e di risposte rinforzate

⁹ La parola latina *error*, in origine, aveva il significato di sviamento, derivato dal verbo *errare* (vagare, sbagliare), implicando quindi il valore di deviazione dalla giusta via, allontanamento dal vero.

positivamente, negli anni '50 si diffondono ipotesi di apprendimento linguistico e approcci diversi ugualmente fondati sull'imitazione, di cui il parlante "nativo" è depositario e referente privilegiato.

Particolare successo ebbe in questo periodo l'ipotesi dell'analisi contrastiva che spiegava lo sviluppo di una lingua seconda o straniera esclusivamente sulla base delle sue differenze rispetto alla lingua madre dell'apprendente¹⁰. Sul piano della didattica linguistica ne conseguì la convinzione che sarebbe stato possibile evitare la formazione di abitudini linguistiche scorrette negli studenti prevedendo a priori le difficoltà nell'apprendere la lingua obiettivo e concentrando l'attenzione su di esse nella pratica didattica. Secondo tale prospettiva l'errore è quindi espressione di un'interferenza o *transfert* negativo nella lingua straniera delle abitudini linguistiche acquisite attraverso la lingua madre, la spia di una difficoltà che indica quale meccanismo di apprendimento non abbia funzionato in modo corretto. Seguendo questa logica preventiva, la didattica linguistica di questo periodo sviluppa tecniche e procedure volte ad evitare che lo studente commetta errori mediante una produzione molto controllata ed una correzione immediata dell'errore.

All'estremo opposto, i metodi diretti che si diffondono nello stesso periodo privilegiano l'oralità e un'immersione totale nella lingua obiettivo, nonché l'apprendimento induttivo della grammatica, pur continuando a ritenere l'apprendimento della LS un meccanismo basato sulla ripetizione e l'imitazione di modelli precostituiti forniti da un insegnante madrelingua o con competenza di pari livello.

¹⁰ L'analisi contrastiva prende in esame le sole difficoltà a carattere cognitivo inerenti le caratteristiche linguistiche delle lingue di partenza e di arrivo dell'apprendente, senza cioè prendere nella dovuta considerazione altre difficoltà legate a cause di ordine sociale, didattico, affettivo ecc. come avverrà negli approcci e metodi successivi (cfr. Ciliberti 2012).

Il modello del parlante “nativo” si rafforza con gli approcci strutturalisti che danno importanza prioritaria alla ripetizione imitativa (*mimicry*) di frasi modello o *patterns* della LS. La lingua è concepita come una serie di microstrutture scomponibili e misurabili separatamente, da cui discende una valutazione dell'errore *per punti discreti*¹¹ quali lessico, morfosintassi, a cui si aggiunge l'importanza dell'errore fonologico (pronuncia e intonazione). È in questo periodo infatti che si diffonde l'uso del laboratorio linguistico audio-orale e la figura del lettore madrelingua, in parte ancora diffusi nell'insegnamento linguistico. Poiché in questi approcci l'obiettivo è quello di raggiungere la competenza del parlante madrelingua, l'errore non può che essere considerato l'indice di un apprendimento imperfetto, per lo più imputabile all'interferenza operata dalla L1.

Una visione di valore opposto dell'errore si ha solo negli anni Settanta con l'avvento degli approcci comunicativi che mirano allo sviluppo della competenza comunicativa che, oltre alla conoscenza della lingua obiettivo, implica la capacità di saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione: codici verbali (competenza linguistica), codici non verbali (competenza paralinguistica e extralinguistica), codici socioculturali (competenza sociopragmatica)¹². Per sviluppare tale competenza, lo studente è invitato a praticare la LS in modo libero e creativo, attraverso l'esposizione ad un input linguistico ricco e vario e l'uso di materiale autentico. Commettere errori diventa quindi naturale: l'errore è considerato la manifestazione di un sistema linguistico in evoluzione e si tende a limitarne la correzione dando priorità all'efficacia comunicativa sulla correttezza formale.

¹¹ Questa modalità di testing, nota come *discrete point testing* (cfr. McNamara 2000) prevede la verifica dei singoli aspetti linguistici separatamente, così ad esempio contemplerà esercizi diversi per il lessico e per la grammatica, verificando ciascun aspetto linguistico separatamente.

¹² Diadori 2000, p. 108.

Sulla scia della psicologia umanistica di Rogers, con gli approcci umanistico-affettivi, che completano ed integrano quelli comunicativi, lo studente diventa “fulcro emotivo” del processo didattico. Obiettivo principale dell’insegnante-facilitatore è rendere autonomo l’apprendente nell’acquisizione della lingua, tenendo conto delle sue specifiche caratteristiche motivazionali ed affettive. Per facilitare l’apprendimento diventa fondamentale rimuovere ogni possibile fonte d’ansia, inclusa una correzione dell’errore eccessivamente pressante o diretta per non urtare la sensibilità dell’apprendente ed innescare fenomeni di “filtro affettivo”. Nonostante la bontà di questi principi, questi approcci hanno condotto all’elaborazione di strategie di correzione a volte discutibili o bizzarre, se non all’evitamento della correzione *tout court*¹³. In sostanza, sebbene l’errore non sia più stigmatizzato o vissuto in modo negativo, è la sua correzione a diventare scomoda.

Una visione positiva di entrambe e un’efficace “pedagogia dell’errore” si affermano grazie all’analisi dell’errore e al concetto di interlingua elaborato negli stessi anni da Corder e Selinker, nonché ai successivi studi nell’ambito dell’odierna linguistica acquisizionale. Secondo la prospettiva acquisizionale, l’errore è una fase di passaggio nel processo di acquisizione di una lingua, un’ipotesi provvisoria che l’apprendente si crea circa il funzionamento della L2. L’errore permetterebbe quindi all’insegnante di conoscere in quale fase dell’acquisizione si trova lo studente e di aiutarlo a progredire nel suo percorso di apprendimento, definendo ed adattando di conseguenza la programmazione o personalizzando i percorsi didattici.

Secondo le più recenti ricerche sull’acquisizione linguistica, dunque, l’errore può diventare altamente formativo se esso è

¹³ Si pensi ad esempio al noto dibattito glottodidattico sull’uso o meno della “penna rossa” nella correzione della produzione scritta, ma anche a specifiche tecniche, utilizzate per lo più nel contesto dell’inglese LS, come quella suggerita in questo video di un noto glottodidatta e autore di manuali di lingua inglese: <<http://www.youtube.com/watch?v=znswuO4goYg>>. Si veda a riguardo anche il contributo di Anquetil in questo numero.

adeguatamente gestito dall'insegnante sulla base delle conoscenze possedute dall'apprendere¹⁴. Con l'avvento dell'analisi dell'errore prima e di una didattica in prospettiva acquisizionale¹⁵ poi, l'attenzione ai processi sottostanti allo sviluppo dell'interlingua dell'apprendente fa sì che ci si interessi sempre più alle sue motivazioni, ai suoi bisogni linguistici e ai suoi stili di apprendimento, mettendo al centro del processo didattico non tanto la lingua in sé – sia essa “norma” o “uso” – quanto chi la apprende.

2. L'indagine presso gli studenti di lingue dell'Università di Macerata: dalla lingua come norma alla valutazione come sanzione?

2.1 Metodologia di indagine e caratteristiche del campione

L'indagine empirica ha previsto la raccolta di questionari presso un campione di studenti di lingue iscritti all'Università di Macerata, con l'obiettivo principale di esaminare le diverse manifestazioni e le motivazioni del disagio linguistico in contesto formativo e valutativo, nonché di far emergere l'impatto psico-affettivo delle pratiche valutative e correttive messe in atto dai docenti a partire dall'analisi delle rappresentazioni degli studenti.

Il questionario, a carattere quali-/quantitativo, è stato strutturato in 15 domande con risposte sia aperte che chiuse e reso disponibile online tramite Google Survey. La compilazione del questionario da parte degli studenti è avvenuta per la gran parte a distanza, previa diffusione in vari corsi di lingua dell'ateneo del link di accesso alla sua versione digitale¹⁶, in parte in presenza, grazie alla collaborazione di diversi docenti e lettori.

¹⁴ Cfr. § 2.3.

¹⁵ Cfr. ad es. Vedovelli, Villarini 2003; Rastelli 2009.

¹⁶ Il questionario è raggiungibile alla seguente pagina web: <<http://errorevalutazione.altervista.org>>.

Il campione dei rispondenti, pari a 136 studenti, vede la prevalenza di studenti specialisti di lingue straniere, iscritti ai corsi di Lingue e culture straniere (69%) e di Mediazione linguistica (27%) presso il Dipartimento di Studi Umanistici. La quasi totalità degli studenti studia l'inglese (93%), per lo più scelto come prima lingua, dichiarando di possederne una conoscenza di livello intermedio (66% complessivamente per i livelli B1 e B2). La lingua francese, la cui conoscenza si attesta prevalentemente su livelli elementari o intermedi, viene scelta per lo più come seconda opzione ed è studiata dal 70% degli studenti del campione. Il tedesco e lo spagnolo, studiati rispettivamente dal 50% e dal 48% dei rispondenti, sono generalmente studiati come seconde lingue e conosciute ad un livello intermedio (maggioranza di B1 per il tedesco e di B2 per lo spagnolo).

2.2 *“Parlar male una lingua”*: rappresentazioni a confronto

Essendo il concetto di errore in stretta relazione con le convinzioni che si possiedono circa la lingua e il suo apprendimento¹⁷, indagare le rappresentazioni che ne hanno gli studenti inevitabilmente fa emergere il loro personale approccio all'uso e allo studio delle lingue straniere, nonché le forme che il disagio linguistico può assumere nel contesto delle attività e della valutazione formale in LS.

A tale riguardo, le risposte alla domanda «Che cosa vuol dire secondo te parlare male una lingua?», seppure in parte prevedibili, hanno evidenziato alcuni punti di interesse.

Emerge innanzitutto la prevalenza di una visione piuttosto linguistica e normativa dell'errore, poiché molte delle cause del “parlar male” una lingua sono imputate ad una limitata competenza grammaticale, generalmente identificata con la morfosin-

¹⁷ Sull'argomento si veda Marquilló Lurray 2008, nonché il § 2.1 nel contributo di Anquetil.

tassi¹⁸. Il 46% dei rispondenti vede infatti nella scarsa correttezza grammaticale una delle cause principali, quando non l'unica, dell'incapacità di saper parlare bene una lingua, denotando un chiaro *orientamento alla norma*¹⁹: «Secondo me parlare male una lingua significa non avere una buona pronuncia, sbagliare la grammatica e non conoscere la costruzione tipica della lingua».

Come in questa risposta, la *malalingua* è frequentemente rappresentata come una lingua scorretta e carente, oltre che sul piano morfosintattico, su quello fonologico e lessicale: gli errori di pronuncia sono citati quali fattori di incomprensione nel 22% dei casi, mentre il 17% vede nell'uso inappropriato o carente del lessico un ostacolo alla comprensione o alla produzione in lingua straniera.

Non mancano fortunatamente studenti consapevoli di altri importanti aspetti implicati nella produzione in LS, quali la capacità di farsi capire, di esprimersi o di interagire (35%) – che il QCER definisce come attività e strategie di *produzione* e di *interazione orale* – nonché la capacità di comprendere l'interlocutore (7%), o attività e strategie di ricezione orale.

Le risposte attinenti alla sfera della competenza comunicativa, pur nella loro varietà, evidenziano la ricorrenza del valore attribuito alla *velocità d'eloquio* e alla *scioltezza* nell'interazione orale, per cui parlar male una lingua può equivalere «a parlare lentamente» o «non avere una buona fluency», percepita a volte come un valore assoluto, mancando ogni riferimento ad un'opportuna graduazione della competenza comunicativa rispetto al livello posseduto: «non saper parlare fluente una lingua è come non saper comunicare».

A tale riguardo si noti che, nei descrittori del QCER relativi all'interazione orale generale, *scioltezza* e *spontaneità* compaio-

¹⁸ Non mancano tuttavia risposte in cui la grammatica è associata alla sola morfologia e che evidenziano a volte la presenza di una conoscenza piuttosto confusa dei vari livelli linguistici che compongono il sistema lingua.

¹⁹ Py 1993.

no solo a partire dal livello B2, fattori che partecipano alla realizzazione di un'espressione «quasi senza sforzo» solo nel livello C1²⁰. Potremmo quindi dedurre che, nella rappresentazione del nostro campione, avere una competenza pari o al di sotto del livello Soglia corrisponda a “parlar male” e sia quindi fonte di disagio. Deduciamo inoltre una percezione diffusa del parlante “nativo”, fluente e sempre sicuro nell'elocuzione, come unico modello di riferimento.

A conferma di ciò si noti la generale funzione di disturbo attribuita alla L1, identificata nel 7% dei casi come ostacolo ad un'espressione corretta in LS e vissuta come un evidente marchio identitario: «quando senti che, ad esempio, il tuo inglese parlato è troppo italianizzato, quando qualcuno sentendoti parlare capisce che non sei madrelingua». Piuttosto che fungere da ricca fonte di basi transferenziali per l'apprendimento della lingua obiettivo, la L1 è ritenuta causa di interferenze negative che, come negli approcci pre-comunicativi, vanno evitate se si vuole apprendere adeguatamente un'altra lingua: «parlare male una lingua significa tentare di applicare le regole che si applicano alla propria lingua madre, mentre bisognerebbe studiarla lasciando da parte la propria lingua».

La competenza linguistica risulta sostanzialmente la dimensione di maggiore rilevanza nella rappresentazione degli studenti del campione: sommando le prime tre percentuali, si nota infatti che ben l'85% dei rispondenti cita o attribuisce priorità ad aspetti quali morfosintassi, fonologia e lessico nella definizione della “buona lingua”. Solo il 2% dei rispondenti associa infine il parlar male ad una scarsa conoscenza della cultura obiettivo²¹, confermando una visione riduttiva dell'errore e il criterio della correttezza come l'unico realmente importante nella valutazione linguistica.

²⁰ CdE 2002, p. 93.

²¹ Cfr. ad es. «Parlare male una lingua non vuol dire soltanto non saperla padroneggiare ma vuol dire anche non conoscere la cultura a lei intrinseca».

2.3 *Disagio linguistico e pratiche comunicative in contesto didattico*

Altre domande del questionario intendevano esplicitare e far riflettere gli studenti sulle ragioni dell'eventuale disagio linguistico percepito rispetto alle singole lingue studiate, sia nel contesto delle attività svolte in aula che delle modalità di verifica messe in atto dai docenti.

Le motivazioni fornite come risposte alla domanda «Con quale delle lingue che studi sei meno a tuo agio? Perché?», seppure piuttosto diversificate, possono essere ricondotte alle seguenti categorie:

- *limitata conoscenza della lingua obiettivo*, ad es. perché si ha minore occasione di praticarla rispetto ad altre o perché la propria conoscenza è ritenuta inadeguata rispetto al livello richiesto dall'istituzione, come avviene spesso per le lingue europee;
- *intrinseca complessità della lingua obiettivo*, ragione addotta soprattutto per il cinese e per il tedesco, o di sue specifiche componenti linguistiche, per es. la grammatica per il tedesco, la pronuncia e la comprensione orale per il francese, la produzione e la comprensione orale per l'inglese ecc.;
- *carenze legate all'insegnamento* (es. «dipende dalle capacità del docente e dalle modalità di esecuzione del corso»), di cui si lamenta a volte la superficialità, a volte l'eccessiva rapidità nel fornire spiegazioni ma, in generale, una limitata attenzione ai diversificati bisogni degli apprendenti.

Il disagio è correlato dunque al livello di conoscenza delle specifiche lingue oggetto di studio, ma anche alle rappresentazioni degli studenti sulle ipotetiche difficoltà della lingua in sé o alla loro didattica in aula. Come discusso nel § 2.2, il disagio è

certamente motivato anche da una visione elitaria della lingua e della competenza comunicativa che implica come modello esclusivo quello del parlante “nativo” e, per converso, un senso di inadeguatezza determinato dal possesso di competenze parziali o elementari nella LS (cfr. *infra*).

Il disagio linguistico maggiore si ha nelle attività di produzione/interazione orale, durante le quali è più probabile il rischio di “perdere la faccia” e/o di confrontarsi con un modello inevitabilmente irraggiungibile, che si tratti di esercitazioni didattiche in aula o, a maggior ragione, di verifica formale. Come si nota dal grafico in figura 1, che accorpa i dati relativi alla 1° e alla 2° lingua studiata, la pratica della lingua orale risulta infatti essere meno problematica quando l’interlocutore è un docente italiano, mentre via via si fa più problematica se lo studente è tenuto ad interagire con un docente madrelingua (18%), o con un interlocutore madrelingua in genere (16%).

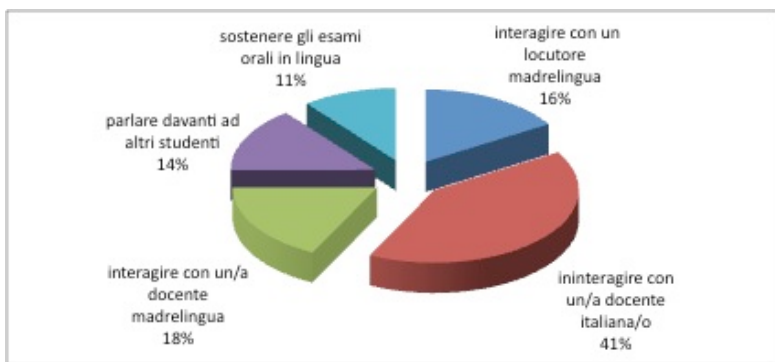


Fig. 1. Attività di produzione/interazione orale fonte di disagio

Se da un lato il docente “non madrelingua” è l’interlocutore che crea meno ansia, presumibilmente in virtù della sua capacità di comprendere e gestire opportunamente le difficoltà dello studente italofono, è interessante notare che nella rappresentazione del nostro campione il docente madrelingua si trovi in una posi-

zione mediana tra docente italiano e interlocutore madrelingua, con una potenziale funzione mediatrice rispetto al parlante della lingua obiettivo. Si potrebbe a questo proposito supporre che il docente madrelingua crei nello studente il giusto livello d'ansia positivo per coinvolgersi nell'interazione orale²².

Un certo livello di disagio si rileva chiaramente in situazione di verifica formale, soprattutto se si deve interagire oralmente in lingua straniera (11%). Meno scontato è invece il disagio, sottolineato dal 14% dei rispondenti, nel parlare la LS davanti ad un proprio pari, risultato che invita ad una riflessione sull'importanza del contesto e della dimensione sociale dell'apprendimento, confermando la necessità di sensibilizzare gli apprendenti allo sviluppo di una maggiore consapevolezza circa il valore formativo della valutazione e della correzione dell'errore.

2.4 Disagio linguistico e verifica

Stupisce che, nonostante i rispondenti siano in gran parte studenti specialisti di lingua straniera, prevalga un concetto piuttosto normativo della lingua a cui, inevitabilmente, si lega una percezione non sempre positiva della verifica e della correzione dell'errore: essendo la lingua generalmente rappresentata come un insieme di regole da applicare e l'errore una devianza a tali norme, è evidente che, sul piano psico-affettivo, la correzione dell'errore non possa che provocare negli apprendenti stati d'animo e sentimenti per lo più negativi quali imbarazzo, vergogna, disagio, fastidio, rabbia, scoraggiamento, rammarico, delusione, tristezza, ansia, timore, disorientamento, confusione, inadeguatezza e, in alcuni casi, perfino stupidità ed ignoranza²³.

²² Sulla relazione tra studente e docente valutatore si veda il contributo di Anquetil in questo numero.

²³ Sono qui sintetizzati stati d'animo e sentimenti negativi che emergono dalle risposte alla domanda «Quando il/la docente di lingua ti corregge, come ti senti?».

A fronte di stati d'animo ugualmente negativi, altri mostrano un atteggiamento più consapevole in cui la correzione dell'errore è ritenuta pratica dolorosa ma necessaria nel percorso di appropriazione della LS, processo di cui il docente può farsi mediatore prestando la dovuta attenzione ai singoli errori: «imbarazzato, in difficoltà, ma poi più sicuro, soprattutto se spiega la correzione»; «dispiaciuta, e contenta di sapere, dopo l'errore, qual è la forma corretta».

Anche nel ristretto numero di coloro che mostrano atteggiamenti totalmente positivi verso la correzione, esprimendo per lo più stati d'animo quali tranquillità, interesse, curiosità, motivazione, gratificazione, soddisfazione, contentezza, consapevolezza... emerge l'importanza di comprendere le ragioni dell'errore e, in generale, di essere guidati dal docente attraverso dei feedback mirati: «contento, capisco l'errore e provo a non rifarlo la seconda volta», «mi sento bene, tenuto in considerazione».

In diversi casi, inoltre, viene posto l'accento sull'importanza di un atteggiamento positivo da parte del docente che, purtroppo, non sempre interviene nella correzione rispettando gli studenti²⁴.

Queste prime considerazioni sono supportate dall'interpretazione delle risposte fornite alle domande sulle prove d'esame maggiormente ansiogene: i risultati ottenuti sono abbastanza simili sia per la 1° che per la 2° lingua, sebbene nella determinazione dei dati incidano anche la diversa competenza dello studente nelle due lingue, nonché le specifiche procedure valutative messe in atto dal singolo docente. Una lettura orizzontale dei dati permetterebbe di avere interpretazioni più fini in relazione alle singole lingue e alle loro pratiche valutative, qui ci limitiamo ad osservare che, per entrambe le lingue, le prove d'esame percepite quali fonti di maggiore ansia sono

²⁴ Cfr. ad es. «Se la correzione è giusta e dovuta, la situazione è più che necessaria, ma spesso, i docenti tendono a mettere a disagio lo studente».

l'interrogazione orale – per i motivi già esposti (v. § 2.3.) – e, a seguire, il test grammaticale o il dettato²⁵ (cfr. Tab. 1.).

| 1° LS | | 2° LS | |
|------------------------------|-----|------------------------------|-----|
| Interrogazione orale | 53% | Interrogazione orale | 56% |
| Test grammaticale | 38% | Dettato | 37% |
| Composizione scritta | 28% | Test grammaticale | 36% |
| Dettato | 19% | Composizione scritta | 33% |
| Giochi di ruolo | 18% | Traduzione | 27% |
| Traduzione | 17% | Giochi di ruolo | 16% |
| Altro | 9% | Questionario scritto | 9% |
| Test a scelta multipla o V/F | 8% | Test a scelta multipla o V/F | 4% |
| Questionario scritto | 7% | Altro | 4% |

Tab. 1. Prove d'esame maggiormente ansiogene per la 1° e la 2° LS

Non entriamo qui nel merito delle diverse tipologie di prove e della loro validità ed affidabilità ai fini della verifica delle abilità e competenze linguistico-comunicative, argomento già ampiamente

trattato in letteratura²⁶, ma ci pare interessante sottolineare che, indipendentemente dalla lingua cui sono riferite, le prove che in genere creano maggiore ansia sono, come presumibile, le *prove dirette* che implicano cioè una produzione ed una valutazione immediata (es. l'interrogazione orale), ma anche le *prove integrate* (es. dettato), la cui esecuzione è legata allo sfruttamento di più abilità e sottocompetenze, o le *prove fattoriali* (es. test grammaticale) che verificano in profondità la conoscenza di particolari aspetti delle strutture linguistiche²⁷.

²⁵ Il dettato è particolarmente praticato come prova d'esame per il francese, il quale nel nostro campione è in gran parte studiato come seconda lingua straniera, ragione per cui figura come prova più ansiogena per la seconda lingua e solo al 4° per la prima lingua.

²⁶ Si vedano ad es. McNamara 2000, Scaglioso 2005.

²⁷ Per una sintesi delle diverse tipologie di prove e dei tipi di valutazione che esse presuppongono cfr. CdE 2002, pp. 224 e sgg.

2.5 *Errare paedagogicum est? Le opinioni degli studenti*

Quale rappresentazione possiedono gli studenti della valutazione linguistica? A quali aspetti o criteri attribuiscono maggiore importanza nella valutazione delle prestazioni orali o scritte? Per rispondere a questi interrogativi le ultime domande del questionario chiedevano agli studenti di mettersi nei panni del docente e proporre delle modalità di valutazione alternative sia per la produzione/interazione orale che per la produzione scritta. I dati raccolti hanno permesso di far emergere da un lato alcune loro convinzioni sui criteri che sottostanno alla valutazione di competenze ed abilità linguistiche, dall'altro le modalità di correzione dell'errore più vicine al loro sentire.

I desiderata degli studenti circa le modalità correttive che il docente dovrebbe adottare sono molto diversificati, ma evidenziano alcune tendenze generali ed una diffusa sensibilità all'importanza di fornire un'evidenza negativa o correzione esplicita dell'errore. Non escludiamo tuttavia che anche il questionario abbia avuto una funzione di sensibilizzazione in questo senso, come del resto esso si prefiggeva.

Nell'ottica di una valutazione umanistico-affettiva che mette al centro del processo formativo il soggetto piuttosto che l'oggetto dell'apprendimento, prederemo spunto dalle opinioni degli studenti per proporre di seguito alcune indicazioni utili per una valutazione e correzione dell'errore che tenga nel dovuto conto i bisogni di apprendimento, nonché le difficoltà e le aspettative dei destinatari della formazione.

2.5.1 *Le rappresentazioni della valutazione linguistica*

Nell'esaminare le opinioni degli studenti circa gli aspetti della lingua cui dare maggiore peso nella valutazione delle prove scritte ed orali, gli studenti di Mediazione sembrano manifestare un'idea maggiormente dialogica della correzione dell'errore oltre che della lingua in sé, mentre gli studenti di Lingue sembra-

no più orientati verso un'idea di lingua come “sapere”, dando priorità al criterio della correttezza su quello dell'appropriatezza. Prevale ad ogni modo tra gli studenti una visione sottrattiva della valutazione, effettuata cioè in base al numero e all'entità degli errori commessi, non solo per quanto riguarda la *valutazione delle conoscenze*, generalmente effettuata ad esempio per le prove fattoriali come il test grammaticale, ma anche in relazione alla *valutazione delle prestazioni* scritte o orali²⁸.

Mentre per la valutazione delle prove scritte sono essenzialmente citati quali criteri di riferimento la *correttezza grammaticale*, e, in misura minore, la *padronanza del lessico* e la *padronanza ortografica*, per le abilità orali abbondano i riferimenti alla *correttezza grammaticale*, alla *scioltezza* e alla *pronuncia*. Solo in sporadici casi viene citata la necessità di dare maggiore peso a specifici criteri rispetto ad altri ai livelli più bassi, come l'efficacia comunicativa («Far passare il messaggio»), la flessibilità o lo sviluppo tematico («Terrei conto più dello sforzo di parlare molto e toccando vari argomenti, che della correttezza grammaticale») o di selezionare e correggere solo alcuni errori nella produzione/interazione orale per non interrompere il flusso della comunicazione («Non mi soffermerei molto sugli errori che si possono commettere nel parlare»).

Sebbene in alcuni casi si proponano modalità di verifica più vicine a quelle delle certificazioni linguistiche («Domande circa uno o più temi concordati durante l'anno. Anche domande della vita quotidiana», «Temi vicini agli interessi degli studenti»), sembra tuttavia mancare una vera consapevolezza circa la possibilità di effettuare una valutazione in positivo della lingua come “saper fare”, come quella auspicata dalla prospettiva azio-

²⁸ Nella *valutazione delle conoscenze* ci si aspetta che l'apprendente dimostri la padronanza e l'ampiezza delle sue conoscenze linguistiche rispondendo a domande di diverso tipo, mentre nella *valutazione delle prestazioni* ci si aspetta che fornisca, in una prova diretta, un campione di lingua parlata o scritta (CdE 2002, p. 229).

nale del QCER ed esaminata in dettaglio nel contributo di Anquetil cui si rimanda.

2.5.2 *La correzione dell'errore: dalle aspettative degli studenti alle proposte formative*

Nonostante le rappresentazioni della lingua e del concetto di errore osservati (v. § 2.2.) e il disagio che ne consegue nell'esprimersi in lingua straniera o nell'essere corretti (v. §§ 2.3. e 2.4.), sembra esistere tra gli studenti una certa consapevolezza della necessità di fare errori e, soprattutto, dell'importanza dell'intervento correttivo del docente. Lo confermano le risposte ad una simpatica provocazione in cui è stato chiesto agli studenti di dichiarare con quale proverbio o frase celebre sulla correzione dell'errore tra quelli indicati nella tabella 2 fossero più in sintonia:

| | |
|---|-----|
| <i>Guarda gli errori degli altri e correggi i tuoi</i> (proverbio giapponese) | 22% |
| <i>Una cosa è dimostrare a un uomo che è in errore, un'altra metterlo in possesso della verità</i> (John Locke) | 6% |
| <i>Gli errori, come pagliuzze, galleggiano in superficie, chi cerca perle deve tuffarsi in profondità</i> (John Dryden) | 17% |
| <i>Il più grande errore nella vita è quello di avere sempre paura di farne</i> (Elbert Hubbard) | 59% |
| <i>Meglio stare zitti dando l'impressione di essere stupidi che parlare togliendo ogni dubbio</i> (Confucio) | 9% |

Tab. 2. Rappresentazioni della correzione dell'errore

Il 59% concorda infatti con Hubbard nel ritenere che «il più grande errore nella vita è avere paura di farne». Il 22% reputa importante l'autocorrezione auspicata dal proverbio giapponese («guarda gli errori degli altri e correggi i tuoi») e, potremmo supporre, è favorevole ad una correzione collettiva o indiretta dell'errore in aula (cfr. *infra*).

Relativamente alle attività di produzione e di interazione orale svolte in aula (v. Tab. 3°.), gli studenti si aspettano infatti di essere corretti «sempre e comunque» (33%) o «il più possibile» (47%), anche se questo può generare ansia e frustrazione.

| <i>Produzione/interazione orale</i> | |
|--|-----|
| Deve correggermi sempre e comunque | 33% |
| Deve correggermi il più possibile | 47% |
| Deve correggere solo gli errori 'gravi' | 28% |
| Deve correggermi ma non davanti agli altri | 19% |
| Non importa se faccio qualche errore... sbagliando si impara | 18% |

Tab. 3a. Le aspettative degli studenti rispetto alla correzione dell'errore nella produzione/interazione orale

In modo speculare, essi desiderano che, nel caso delle prove scritte (v. Tab. 3b.), il docente «segnali e corregga tutti gli errori» (71%) o che «segnali gli errori perché (lo studente) possa autocorreggersi» (29%) e, in misura minore, «che prenda spunto dagli errori di tutti per fare una correzione collettiva» (23%). Lasciando chi commette l'errore nell'anonimato, tale modalità di correzione risulta infatti meno ansiogena e sembra essere preferita ad una correzione di tipo individualizzato (8%).

| <i>Produzione scritta</i> | |
|--|-----|
| Che segnali e corregga tutti gli errori | 71% |
| Che segnali e corregga solo gli errori più importanti | 3% |
| Che segnali gli errori perché possa autocorreggermi | 29% |
| Che mi corregga gli errori individualmente | 8% |
| Che prenda spunto dagli errori di tutti per fare una correzione collettiva | 23% |

Tab. 3b. Le aspettative degli studenti rispetto alla correzione dell'errore nella produzione scritta

Oltre alle varie proposte inerenti gli specifici tipi di prove da eseguire rispetto alla produzione scritta o a quella orale, emergono aspettative circa i comportamenti e le modalità che il do-

cente dovrebbe assumere in contesto valutativo, tra cui in primis la richiesta di creare un clima non ansiogeno e di rispettare la personalità del singolo studente mediante l'adozione di un atteggiamento positivo, come ci si aspetterebbe da un approccio umanistico-affettivo.

Sebbene molte risposte confermino l'orientamento alla norma già discusso, diversi studenti auspicano inoltre la possibilità di effettuare una correzione flessibile e diversificata sulla base di diversi criteri quali:

- il *tipo di errore* commesso e delle condizioni in cui è stato generato, valutando ad esempio in modo diverso un errore dovuto a distrazione piuttosto che un errore effettivo;
- il *tipo di prova* e le abilità/competenze che esse mirano a verificare, per esempio dando maggiore rilievo agli aspetti morfosintattici nelle prove scritte o facendo maggiore attenzione alla fluidità nella comunicazione orale;
- il *livello di competenza* richiesto, per cui determinati errori avranno meno peso di altri rispetto ad uno specifico livello (es. punteggiatura ed ortografia nei livelli più bassi)²⁹.

In merito al primo punto la ricerca acquisizionale propone di differenziare la correzione dell'errore in base alla fase di apprendimento³⁰. L'insegnante potrà ad esempio scegliere di segnalare semplicemente l'errore (correzione rilevativa) se ritiene si tratti di un errore di distrazione che l'apprendente è in grado di autocorreggere (*errore post-sistematico* o superfluo), di fornire alternativamente la forma corretta (correzione risolutiva) nel caso in cui l'apprendente sia in grado di comprendere la corre-

²⁹ Si evince a questo livello una certa tendenza all'indifferenziazione e forse, in alcuni casi, ad un ipercorrettismo da parte di alcuni docenti: «spesso vengono corretti errori che non sono dei veri errori ma solamente modi più semplici di esprimere un concetto. Credo sia giusto sostituirli con frasi meno italiane ma se si capisce il senso e non ci sono gravi errori, dovrebbero essere contati come un errore lieve, o non contati».

³⁰ Per un approfondimento dei tipi di errore nella produzione scritta e delle modalità di correzione ad esse più idonee, si veda in particolare Cattana, Nesci 2004.

zione ma non sia ancora capace di autocorreggersi (*errore sistematico* o cristallizzato) o, semplicemente, di non correggere l'errore quando lo studente non è ancora consapevole dell'esistenza di determinate regole (*errore pre-sistematico* o occasionale) che non sono direttamente "insegnabili" in quanto non immediatamente successive a quelle presenti nella sua interlingua³¹.

La differenziazione della correzione in base agli obiettivi di verifica della prova e, soprattutto, del livello linguistico degli studenti è ugualmente una questione imprescindibile che la ricerca glottodidattica relativa alla valutazione degli apprendimenti linguistici, in particolare nell'ambito delle certificazioni delle competenze linguistiche, si è posta da tempo e con cui diversi studenti sembrano avere familiarità grazie alla loro esperienza di candidati delle certificazioni linguistiche europee³².

Per quanto concerne in modo più specifico le prove di produzione scritta, in diversi sostengono l'importanza di rendere esplicite le modalità di correzione e valutazione dell'errore fornendo agli studenti una specifica griglia di riferimento, nonché di applicare una valutazione per quanto possibile oggettiva e democratica sulla base di specifici criteri e scale (*valutazione analitica o per tratti multipli*³³), possibilmente condivisi tra tutti i docenti di lingue.

Sebbene non sempre di facile attuazione, concordiamo con la necessità di dare *trasparenza* e, laddove possibile, *trasversalità* ai metodi di valutazione dell'errore usati da docenti e lettori di lingue straniere, non solo per ridurre il disagio linguistico con-

³¹ Si fa qui riferimento alla nota Ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*) di Piennemann (1986) secondo cui «l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale» (Ivi, p. 313).

³² Si veda ad es. Vedovelli 2005 per quanto riguarda l'ambito italiano.

³³ La *valutazione analitica o per tratti multipli* utilizza scale di valutazione analitiche per i diversi aspetti linguistici, valutabili ognuno indipendentemente dall'altro, diversamente dalla *valutazione olistica o globale*, che si fonda sull'intuizione e impressione complessiva del valutatore (CdE 2002, p. 233).

naturato al processo di verifica, ma soprattutto per poter rendere consapevole l'apprendente delle diverse dimensioni che partecipano alla definizione di competenze ed abilità linguistiche e del loro diverso peso a seconda del livello linguistico da raggiungere.

Viene inoltre auspicata una maggiore attenzione alla fase della correzione dell'errore per quanto concerne le prove d'esame, per le quali si propone una correzione collettiva o individualizzata come ulteriore occasione di apprendimento o di consolidamento delle conoscenze acquisite: «Riproporrei la verifica corretta agli studenti in classe per far capire loro gli errori che hanno commesso»; «Farei dei colloqui personali per la correzione delle prove scritte, durante i quali gli studenti possano autocorreggersi, spiegare/motivare l'errore e soprattutto capirlo meglio per non ripeterlo».

Come emerge anche da altre domande, si conferma quindi la richiesta di un feedback mirato o collettivo per poter riflettere sulle motivazioni che hanno generato l'errore e permettere l'autocorrezione da parte dello studente, momento essenziale del percorso di apprendimento che, per motivi di tempo, non sempre si riesce a garantire in contesto accademico.

Ci pare inoltre interessante l'ipotesi di effettuare nei corsi di lingua non solo una *valutazione del profitto*³⁴, ma anche una *valutazione del rendimento* del singolo apprendente sulla base dello scarto tra competenza iniziale e di quella raggiunta al termine del corso, che presupporrebbe la somministrazione di un test diagnostico all'inizio del corso.

Citiamo infine la prospettiva di questo/a apprendente che, nell'illustrare che cosa farebbe al posto dell'insegnante, ci sembra abbia perfettamente colto il senso del ruolo di un docente

³⁴ La *valutazione del profitto* consiste nell'accertare se sono stati raggiunti obiettivi specifici, se è stato appreso ciò che è stato insegnato. È legata quindi al lavoro (...) del quadrimestre, al libro di testo, al programma. Dipende dal corso seguito e rappresenta un punto di vista interno alla disciplina." (CdE 2002, p. 225).

consapevole dell'impatto psico-affettivo della valutazione e della correzione dell'errore:

«Credo che la professione dell'insegnante sia davvero difficile, comunque credo che cercherei di fare più che altro un lavoro psicologico ed esaminare ogni singolo caso di ogni studente, perché ogni ragazzo ha delle proprie difficoltà che sono diverse da quelle degli altri.»

4. *Conclusioni*

Se si considera l'idea di errore e di ciò che è importante sapere di una lingua come lo specchio della storia di apprendimento delle lingue di chi la esprime, dovremo desumere che gli approcci tradizionali hanno o hanno avuto larga fortuna nelle aule frequentate dagli studenti del campione, siano esse quelle della scuola e/o dell'università. Come illustrato a più riprese, gran parte degli studenti interpellati sembrano infatti ancora ancorati ad un modello deduttivo dell'apprendimento linguistico, fondato su un'ideologia della lingua come norma e, in modo correlato, della correzione dell'errore come sanzione.

Si evince inoltre una tendenza generale a concepire e descrivere l'errore in base al solo criterio della correttezza, secondo cui ogni infrazione al sistema di regole è considerata un'espressione linguisticamente inaccettabile.

È chiaro che affinché tale principio sia totalmente condivisibile, è necessario che questa norma sia realmente esistente, ma la lingua non a tutti i livelli possiede delle specifiche regole: se ad esempio c'è generalmente accordo per quanto concerne la morfosintassi, la questione si fa più sfumata per aspetti come la fonetica e la semantica, con tutte le implicazioni che questo può avere per lingue ad ampia diffusione sul piano internazionale come quelle oggetto di studio dei nostri studenti.

Con apprendenti specialisti di lingue, soprattutto se auspicano di diventare docenti, sarà dunque essenziale condurre un'azione didattica che miri a consapevolizzarli circa l'esistenza di altri importanti criteri di cui tenere conto, di saper individua-

re e denominare con sicurezza i vari tipi di errore che si commettono e valutarli a loro volta, ma soprattutto l'importanza di adottare un approccio flessibile alla valutazione che tenga conto del contesto comunicativo e della fase di apprendimento del discente³⁵.

All'ideologia della lingua come norma, si associa inoltre in modo forte l'ideale del "parlante nativo" quale modello da imitare e che, sul piano psico-affettivo, ingenera necessariamente disagio oltre che un perpetuo senso di inadeguatezza nei confronti della lingua obiettivo e di chi se ne fa mediatore. Tale modello, a volte avallato dalle modalità didattiche e/o valutative utilizzate dai docenti, è stato tuttavia messo ampiamente in discussione sia dalla sociolinguistica che dalla glottodidattica. È soprattutto in questo ambito che, a partire dagli anni '90, si afferma il concetto alternativo di "parlante interculturale", inteso come colui che «has an ability to interact with "others", to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluation and differences»³⁶. L'apprendente che miri a diventare un "parlante interculturale" deve quindi essere linguisticamente ma anche interculturalmente competente, possedere cioè una certa sensibilità verso altri popoli e culture pur essendo consapevole del proprio posizionamento culturale, e sviluppare così una competenza di mediazione tra una molteplicità di confini, una *competenza globale* che gli permetta di sentirsi "a casa propria nel mondo"³⁷.

I dati di cui disponiamo non consentono analisi più fini di quelle qui riportate, ma si prestano a sollecitare ulteriori interrogativi inerenti le motivazioni alla base del disagio linguistico in contesto di verifica e le possibili azioni didattiche per limitarlo: in che misura il disagio linguistico si lega alla prestazione

³⁵ Cattana, Nesci 2004.

³⁶ Byram et al. 2001, p. 5.

³⁷ Wilkinson 2012, p. 296. Sul modello del "parlante interculturale" come proposta alternativa a quella del "parlante nativo" si veda anche Anquetil in questo numero.

linguistica da effettuare, al formato della prova in sé e/o alle specifiche abilità e competenze linguistico-comunicative oggetto di verifica? Fino a che punto e sulla base di quali attività didattiche la familiarizzazione con gli specifici formati della prova di verifica e con le modalità di valutazione della performance può attenuare tale disagio? Ed infine, quanto e come può influire l'atteggiamento del docente, madrelingua e non madrelingua, che valuta e corregge l'errore, esso stesso portatore di diverse rappresentazioni delle lingue e dell'errore, e potenzialmente di un disagio linguistico? Parte di questi interrogativi sono affrontati nel contributo di M. Anquetil cui rimandiamo, mentre altri rimangono per il momento spunti di approfondimento da esplorare attraverso una ricerca di campo a carattere qualitativo di più ampia portata.

Bibliografia

- Agresti G. (2012), *Tra disagio linguistico e diritti umani: il modello europeo dei diritti linguistici alla prova della crisi globale*, in *La dimensione sociale dell'Unione Europea alla prova della crisi globale*, a cura di A. Ciccarelli, P. Gargiulo, Milano: FrancoAngeli, pp. 67-77.
- Bessai B. (2012), *Plurilinguisme et insécurité linguistique en Algérie: Paroles de lycéen(ne)s à Bejaïa*, «CORELA – Cognition, représentation, langage», 10, n. 2, <<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2762>>, 10.08.2014.
- Bulot T. (2011), *Sécurité/Insécurité et la notion de faute*, in *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle: une introduction à la sociolinguistique*, coord. T. Bulot, P. Blanchet, <<http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-4.html>>, 03.08.2014.
- Byram M., Nichols A., Stevens D. (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cattana A., Nesci M.T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia: Guerra.
- Causa M., Vlad M. (2008), *Être enseignant de langues à l'heure européenne: analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère*, in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, coord. P. Blanchet et al., Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 129-141.

- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'apprendimento linguistico*, Roma: Carocci.
- Diadori P. (2000), *Bisogni, mete, obiettivi*, in *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 87-116.
- Iddou-Allam, S. (2012), *L'insécurité linguistique en FLE: attitudes et impact des représentations linguistiques sur les pratiques langagières des apprenants de la 3ème année secondaire*. Édilivre Collection Universitaire.
- Kellermann E. (1983), *Now you see it, now you don't*, in *Language transfer in language learning*, edited by S. Gass, L. Selinker, Roxley: Mass, pp. 112-134.
- Marquilló Larruy M. (2008), *L'interprétation de l'erreur*, Paris: CLE International.
- Moore D. (2004), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, V. Castellotti, M.-A. Mochet, Paris: Didier, pp. 7-22.
- McNamara T. (2000), *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Perrefort M. (1994), *Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre*, «Langage et société», n. 67, pp. 89-100, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lso_0181-4095_1994_num_67_1_2646>, 10.08.2014.
- Pienemann M. (1986), *L'effetto dell'insegnamento sull'orientamento degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, a cura di A. Giacalone Ramat, Bologna: Il Mulino, pp. 307-326.
- Py B. (1993), *L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche*, in «Acquisition et Interaction en Langue Étrangère», n. 2, pp. 9-24.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale?* Roma: Carocci.
- Roussi M. (2009), *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*, Thèse, Université La Sorbonne Nouvelle, Paris 3, <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/73/05/PDF/2009PA030082.pdf>>, 29.09.2014
- Tupin F. (2002), *De quelques sources potentielles de l'instabilité du "concept" d'insécurité linguistique: notion précaire ou méthodologie fragile?* in *Sécurité/Insécurité linguistique: terrains et approches diversifiés*, A. Bretagnier, G. Ledegen, Paris: L'Harmattan, pp. 77-104.
- Scaglioso A. M. (2005), *La valutazione delle abilità di produzione scritta e di produzione orale*, in M. Vedovelli (2005), pp. 217-288.

- Vedovelli M., Villarini A. (2003), *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di A. Giacalone Ramat, Roma: Carocci, pp. 270-304.
- Vedovelli M. (2005), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma: Carocci.
- Wilkinson J. (2012), *The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence*, in *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, edited by J. Jackson, London & New York: Routledge, pp. 296-309.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 13 | 2014

MALELINGUE

**ATTI DEL SEMINARIO “MALELINGUE, MAUVAISES
LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES”, MACERATA,
4-5 APRILE 2013**

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum edizioni università di macerata



ISSN 2037-7037