

“PENSO CHE CI SONO PROBLEMI CON ARTICOLI E PREPOSIZIONI”: DISAGIO LINGUISTICO NELLA CLASSE DI ITALIANO L2

Valeria De Tommaso¹

1. INTRODUZIONE

Nelle fasi di apprendimento di una lingua straniera (LS) chi impara si trova a doversi quotidianamente confrontare con la distanza tra le proprie realizzazioni linguistiche e quelle dei parlanti nativi. La presa di coscienza di questa “distanza” prende il nome di *insicurezza linguistica*. Si tratta dell’effetto del contatto tra due lingue, di cui una è sentita come norma o modello mitico e inaccessibile, l’altra come lingua inferiore, «fautive»: il parlante percepisce la propria lingua come lontana da «une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu’elle est celle de la classe dominante, parce qu’elle est perçue comme “pure” [...] ou encore parce qu’elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l’institution scolaire» (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014: 293). Il concetto nasce nel quadro degli studi sul bilinguismo e si sviluppa in particolare in ambito sociale e sociolinguistico² soprattutto nei paesi francofoni e anglofoni in cui, per ragioni storiche di politica coloniale, si sono sviluppate ideologie e politiche linguistiche in conseguenza delle quali, rispetto alla lingua ufficiale, le varietà o i dialetti locali venivano sentiti come indegni di funzioni sociali superiori (ivi: 292).

In contesto di apprendimento LS, il disagio linguistico si riferisce alle rappresentazioni e ai valori, più o meno consapevoli, che il parlante attribuisce alla sua lingua madre (L1) e a un’altra lingua di contatto (la LS) e che influenzano – o possono influenzare – le sue realizzazioni verbali (Cognini, 2014): rientrano quindi fattori d’ordine individuale, sociale e culturale e, non ultimi, fattori legati alla struttura delle lingue stesse. Tanto maggiore infatti è la distanza percepita tra le due lingue, tanto minore sarà sia il ricorso alle strategie di transfer di elementi e/o strutture della propria L1 verso la LS, sia l’agio nel gestire la situazione comunicativa (Kellermann, 1984). Questo non avviene tuttavia in modo aprioristico: si tenga conto infatti del senso di intrusività che viene attribuito alla L1 nel particolare contesto scolastico (Odlin, 1997) per cui in un ambiente con forte «linguistic awareness» l’apprendente tende a percepire la lingua materna come un ostacolo anche quando essa è sentita vicina alla lingua target. L’aula di lingue, perciò, risulta essere particolarmente sensibile al tema dell’insicurezza linguistica poiché forze opposte entrano in gioco durante l’atto comunicativo che è parte del processo di apprendimento guidato. Anche Perrefort (1994) sottolinea come il grado di disagio sia legato all’importanza che i

¹ Università Masaryk di Brno.

² Bulot (2011), traccia tre principali tappe fondanti nella storia degli studi sul disagio linguistico: gli anni ’60, nel quadro degli studi sul bilinguismo franco-inglese in Canada da parte di studiosi di psicologia sociale; le ricerche di tipo sociolinguistico partite con William Labov negli anni ’70 in Nord America e in Europa – in cui di fatto appare per la prima volta il termine, legato a nozioni quali stratificazione sociale e variabili linguistiche; infine, tra gli anni ’80 e i ’90, il concetto inizia ad essere utilizzato anche in ambito scolastico/educativo con gli studi di Lafontaine e Francard in Belgio.

parlanti attribuiscono al disagio stesso in una certa situazione comunicativa: nello specifico contesto didattico, pertanto, variano e si negoziano i valori e le rappresentazioni che incidono sul rapporto tra il parlante e le lingue in contatto (la L1 e la LS). Se da una parte c'è la lingua target, la lingua da apprendere con tutto il suo bagaglio normativo, dall'altra c'è l'interlingua di chi apprende, una «varietà di lingua d'arrivo» (Pallotti, 2012: 13) in continuo mutamento. All'interno di questo quadro, in ambito scolastico le deviazioni dalla norma vengono considerate come sbagli, o addirittura “peccato”: l'errore rappresenta per il parlante la misura di quanto sa usare bene o male una lingua, con un carico perciò di valenze stigmatizzanti (Bulot, 2011). L'errore è quindi lontano dall'essere interpretato come espressione non-target utile a capire come la lingua viene appresa – come è per esempio per gli studiosi di linguistica acquisizionale (cfr. Ellis, 2008).

Il legame tra rappresentazione dell'errore e disagio linguistico in contesto universitario è stato indagato in particolare da Cognini (2014) e Rodríguez García (2018) con studenti di lingue straniere (rispettivamente in Italia e in Repubblica Ceca)³. Entrambe le studiose sono partite da un questionario⁴ nel quale convergevano domande utili a far emergere sia la consapevolezza della natura dell'errore linguistico sia le reazioni (e i desiderata) alle varie strategie di correzione/valutazione messe in atto dagli insegnanti. Queste ricerche hanno messo in luce una percezione, una rappresentazione della lingua come norma, per cui a una maggiore padronanza del sistema di regole corrisponde un maggiore grado di sicurezza linguistica. In entrambi gli studi – e con una percentuale quasi identica: 46% per il primo e 48% per il secondo – gli errori afferiscono all'area della componente “grammaticale” della lingua: gli studenti sono più preoccupati della propria competenza linguistica (in particolar modo la morfosintassi, la fonologia e il lessico) invece che della competenza culturale, pragmatica, della flessibilità e/o efficacia comunicativa. In sostanza, ciò che conta per gli apprendenti è la correttezza delle proprie frasi e non, per esempio, la trasmissione del messaggio. Dall'altra parte si evince come gli studenti siano consapevoli dell'errore quale elemento costitutivo e inevitabile del processo di acquisizione; essi stessi auspicano un ruolo attivo dell'insegnante nell'intervenire a segnalare l'errore e correggerlo, sempre e comunque, col fine principale di spiegarne le ragioni attraverso feedback sia collettivi sia individuali. Ne consegue, con le parole di Cognini (2014), quanto sia «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 quella oggetto di studio». Questa conclusione invita pertanto gli attori dell'aula di lingue a un ruolo partecipativo, dinamico nei confronti della spiegazione/comprendimento dell'errore all'interno della nozione di insicurezza linguistica.

Partendo da queste considerazioni si è voluto osservare con un'indagine pilota il legame tra errore e disagio linguistico in una specifica situazione comunicativa, ovvero in un'esercitazione di scrittura in classe: l'intento è stato quello di verificare, insieme agli studenti, se la “paura dell'errore” corrisponde alla sua effettiva realizzazione. C'è una reale

³ Si tratta di studenti italiani di inglese/francese/tedesco L2 per lo studio di Cognini e di studenti cechi e slovacchi di spagnolo L2 per lo studio di Rodríguez García.

⁴ I questionari non sono tuttavia identici. Le 10 domande (tutte a risposta chiusa; solo in due casi è data la possibilità di fornire una giustificazione) in Rodríguez García mirano a far emergere la consapevolezza della natura dei propri errori in classe (per esempio, «Que tipo de errores haces?»), la riflessione sulle strategie di correzione da parte dell'insegnante e sulla componente affettiva che è a esse legata (per esempio, «Cómo te sientes cuando el/la profesor/a te corrige en clase?»). Le 15 domande (a risposta chiusa e aperta) in Cognini elicitano lo stesso tipo di informazioni viste sopra, ma con uno spettro più sottile: per esempio, viene richiesta una riflessione sulle ragioni del disagio percepito rispetto alle singole lingue studiate («Con quali lingue sei meno a tuo agio? Perché?») o al tipo di attività (per esempio, attività di produzione/interazione orale o l'interazione con insegnante madrelingua/non madrelingua).

corrispondenza, cioè, tra gli errori individuati dall'insegnante e quelli segnalati dallo studente stesso come "possibili" in base alle proprie conoscenze e insicurezze nella LS, in base alla distanza percepita tra la propria interlingua e la lingua d'arrivo? Inoltre, in che modo il docente può utilizzare l'insicurezza linguistica in favore di un processo di insegnamento/apprendimento che sia più consapevole e meno carico di frustrazioni?

Questa indagine, di tipo qualitativo, è stata realizzata con gli studenti del primo e del secondo anno del corso di studi in Lingua e letteratura italiana dell'Università Masaryk di Brno, Repubblica Ceca, negli anni accademici 2018/19 e 2019/20. Anche per loro la componente grammaticale dell'apprendimento della lingua prevale sulle altre; ma l'operazione del confronto tra errori attesi ed errori effettivamente realizzati e la successiva analisi del risultato di questo confronto – condiviso con gli studenti – possono considerarsi validi strumenti per un percorso meno ansiogeno e più consapevole dell'apprendimento linguistico.

2. L'ERRORE DA IMPERFEZIONE A RISORSA

Come anticipato, negli studi di acquisizione di una seconda lingua (SLA, Second Language Acquisition) l'errore viene inteso come elemento utile a segnalare lo scarto o la distanza che c'è tra quanto è prodotto dall'apprendente e quanto, nella medesima circostanza, viene prodotto da un parlante nativo. Questo scarto è frutto della conoscenza incompleta o errata della lingua in fase di apprendimento (Hedge, 2007). È evidente che questa nozione, così come viene intesa oggi, non veicola alcuna stigmatizzazione che possa nascere dal confronto delle opposizioni giusto/sbagliato o bene/male (Besson, Kikuchi, 2015).

Non sempre è stato così: negli anni Cinquanta del secolo scorso, secondo le prime ricerche⁵ di tipo comportamentista sull'analisi dell'errore in L2 le deviazioni venivano considerate come effetto di interferenza negativa della L1 che un metodo di insegnamento basato sull'approccio di tipo contrastivo (sul confronto cioè delle somiglianze e differenze tra la lingua di partenza e la LS) avrebbe dovuto prevedere ed evitare. L'atteggiamento nei confronti dell'errore non cambia di molto con l'approccio di tipo strutturalista, per il quale la lingua si intende costituita da micro-strutture che vanno apprese tramite la continua ripetizione: sotto questa luce le deviazioni sono da intendersi come dei risultati imperfetti, emendabili insistendo sull'imitazione della lingua target.

La considerazione dell'errore inizia a cambiare in modo sostanziale negli anni Settanta con lo sviluppo degli studi di Noam Chomsky sull'acquisizione della lingua materna: gli errori sono l'effetto di strategie universali di apprendimento (non solo imputabili a interferenza, quindi), strategie che si basano sui tentativi di formazione di regole attraverso la formulazione di ipotesi che si poggiano su conoscenze già acquisite. Questa posizione, di tipo cognitivista, ha portato alla rivalutazione dell'errore come elemento creativo utile per osservare l'avanzamento del processo di acquisizione sia della L1 sia della L2: «chi impara una lingua [...] diventa un agente attivo, che formula ipotesi sulle regole della lingua e cerca dati per confermarle» (Cattana, Nesci, 2004: 29). Un'ulteriore spinta alla rivalutazione dell'errore si deve ai contributi di Corder (1987) e alla considerazione che la grammatica del discente corrisponde a un sistema approssimativo, a una varietà idiosincratica indipendente dalla L1 e dalla L2: all'interno di questo sistema, sempre mutevole, le deviazioni rivelano la «*transitional competence*» (ivi: 10) dell'apprendente. Sulla scia degli studi di Corder si sviluppa anche il concetto di interlingua (*interlanguage*), un

⁵ Per un più approfondito excursus della nozione di errore in linguistica e in didattica, cfr. Ellis, 2008.

sistema che è «dinamico» e «permeabile», «variabile all'interno di un continuum che sta tra la L1 e la L2» (Ciliberti, 1994: 45). In quest'ottica, ancora oggi attuale, l'errore - o più precisamente la sua analisi - è uno strumento largamente utilizzato in SLA perché può fornire informazioni sul modo in cui le lingue vengono apprese (Ellis, 2008). Il procedimento dell'analisi dell'errore, infatti, indagando anche sulle cause che possono aver indotto la deviazione, allarga il campo d'indagine verso quei fattori d'ordine affettivo, motivazionale, sociale, culturale, didattico che rientrano nel processo di apprendimento/acquisizione di una lingua.

Oggi, gli studi di tipo acquisizionale e glottodidattico puntano sull'aspetto altamente formativo dell'errore se gestito dall'insegnante in modo adeguato a partire dalle conoscenze già acquisite degli studenti. Si considerino, al riguardo, le ricerche di quest'ultimo decennio nell'ambito dell'utilizzo di *learner corpora* di testi scritti e orali in cui le espressioni non-target diventano vero e proprio materiale di lavoro su cui costruire nuovo sapere (Corino, 2014 e Xu, 2016).

3. ERRORE SÌ? ERRORE NO? L'INDAGINE

Come anticipato al par. 1, l'indagine è partita con l'obiettivo iniziale di verificare che i testi scritti dagli studenti contenessero effettivamente gli errori che essi stessi pensavano di avere prodotto sulla base della propria insicurezza linguistica. Le finalità, però, non si esauriscono qui: si è voluto infatti anche testare un percorso basato su attività e riflessioni condivise con lo studente allo scopo di arrivare a una "riconsiderazione" della percezione dell'errore; più specificamente:

- a) modificare le rappresentazioni e/o i valori che sono alla base del disagio linguistico a favore di un'attitudine meno ansiogena verso la propria performance;
- b) guidare l'apprendente a essere più consapevole sia delle competenze/abilità già raggiunte sia del percorso in cui inquadrare quelle ancora da conseguire;
- c) ampliare lo spettro dei criteri all'interno dei quali inscrivere i tipi di errore, andando oltre perciò il solo criterio della correttezza⁶;
- d) riflettere sui livelli della lingua, affinché essa non si riduca a sola norma o grammatica.

L'indagine ha avuto luogo durante gli anni accademici 2018/19 e 2019/20 con 37 studenti totali: un gruppo di 25 studenti universitari cechi e slovacchi del 1° anno (secondo semestre di studio) a un livello dell'italiano prossimo all' A2 e un gruppo di 12 studenti del 2° anno (primo semestre) di livello prossimo al B1. Essa è stata inserita come momento di riflessione metalinguistica all'interno della fase di verifica di una unità didattica (rispettivamente sulla famiglia e sull'abbigliamento) e ha richiesto, in termini di tempo, l'utilizzo di parte di due lezioni consecutive.

3.1. In classe: l'esecuzione del compito

Nella prima di queste due lezioni agli studenti è stato chiesto di produrre in classe brevi testi prevalentemente descrittivi⁷ di circa 100 parole nel tempo concesso di 10 minuti,

⁶ Prendere in considerazione cioè anche l'appropriatezza, la comprensibilità e la soggettività. Per i criteri di riconoscimento dell'errore e relative tassonomie, cfr. Cattana, Nesci (2004).

⁷ Agli studenti di livello soglia A2 è stato chiesto di parlare della propria famiglia o della propria giornata-tipo. Agli studenti più avanzati è stato chiesto di descrivere il proprio abbigliamento. I task, di tipo prevalentemente descrittivo, richiedevano un impegno cognitivo mediamente basso per due principali motivi d'ordine pratico: da una parte il limite dei minuti concessi per la scrittura (10 minuti), limite che

senza l'ausilio di dizionari o di altri strumenti didattici. Al termine della prova sono stati invitati a riflettere per iscritto e al piede di pagina sui punti in cui, durante la fase di stesura, si sono sentiti più insicuri e sugli errori che pensavano di avere fatto nel testo. Poiché non tutti hanno sviluppato ancora sufficienti competenze per descrivere la lingua in italiano, si è concesso l'utilizzo anche della propria L1 qualora le conoscenze in L2 non fossero state tali da permettere loro di esprimersi in modo libero e completo. In sostanza, si è chiesto di specificare, di nominare gli elementi linguistici che realizzano quelle espressioni non-target in cui si manifesta la distanza percepita tra la propria interlingua e l'italiano LS.

I testi, infine, sono stati raccolti per la correzione e l'analisi che sono state effettuate dall'insegnante fuori dall'ora di lezione. I risultati di questa analisi sono stati poi condivisi nella lezione successiva, dedicata al rinforzo e alla chiusura dell'unità didattica.

3.2. Le ipotesi di errore degli studenti

I commenti lasciati dai 25 informanti del primo anno mostrano una certa differenziazione: comprendono riferimenti all'ortografia, alle parti del discorso, al lessico, all'ordine delle parole, alla grammatica più in generale e, in due casi, anche alla pragmatica (Tabella 1).

Tabella 1. Ipotesi di errore segnalate dagli studenti del 1° anno

Commenti generali (studenti del 1° anno)	N° studenti	Precisazioni da parte degli studenti
Riferimenti a parti del discorso		
Preposizioni	10	Scelta tra <i>a</i> / <i>in</i> . Scelta tra prep. semplice / prep. articolata.
Articoli	13	Dubbio tra <i>preparo la colazione</i> / <i>preparo colazione</i> . Dubbio nella presenza/assenza di articolo determinativo davanti ad aggettivo possessivo (per es. <i>con mia famiglia</i> / <i>con la mia famiglia</i>).
Riferimenti ai livelli della lingua		
Ortografia	4	Doppie
Sintassi	5	Ordine delle parole. Costruzione della frase subordinata. Espressione di frasi lunghe e «difficili». Perifrasi: <i>Comincio ad avere fame</i> . <i>Bevo sempre il caffè</i> .
Morfologia ⁸	5	Genere dei nomi. Coniugazione dei verbi.

avrebbe potuto aumentare lo stato d'ansia rispetto all'esecuzione del task; dall'altra parte, la considerazione condivisa che il testo non doveva essere l'obiettivo dell'esercitazione ma lo strumento per un'attività di analisi e discussione.

⁸ Qui vengono incluse anche le risposte che menzionano una (generale) "grammatica" o "costruzione grammaticale".

Lessico /semantica	8	Dubbi per: <i>pausa pranzo</i> - <i>passare tempo libero</i> - <i>frequentare le lezioni</i> - <i>faccio le lezioni</i> - <i>sfruttare il tempo</i> . Il rapporto forma-significato: <i>alzarsi</i> / <i>svegliarsi</i>
Livello pragmatico-testuale	2	Uso ripetuto di <i>poi</i> e <i>dopo</i> e di altre parole che rendono il testo «poco interessante» ⁹ . Mancanza di parole che permettano di «descrivere bene» una situazione.

Le risposte mettono in evidenza il disagio soprattutto nell'uso delle preposizioni e degli articoli e solo in seconda battuta nel lessico; seguono poi le incertezze nell'ortografia, nella sintassi/morfologia e nella gestione del testo in generale.

I numerosi riferimenti agli articoli rendono conto della distanza percepita tra la L1 e la L2: il ceco e lo slovacco infatti non possiedono il sistema dell'articolo e l'uso di questi elementi pone gli apprendenti davanti a molteplici scelte riguardo all'esplicitazione del genere e del numero nei nomi, alla loro definitezza e indefinitezza, alla presenza/assenza di articoli in espressioni lessicalizzate o locuzioni complesse. Lo stesso vale per le preposizioni, il cui funzionamento è già percepito fortemente idiosincratico. Uno studio longitudinale sugli errori sintattici di apprendenti cechi e slovacchi ha confermato che effettivamente queste due parti del discorso costituiscono la principale percentuale di errore sintattico dal livello elementare fino all'avanzato (De Tommaso, 2020).

Per quel che riguarda i livelli della lingua, il lessico sembra produrre più insicurezza rispetto alla sintassi, alla morfologia, all'ortografia e, solo in ultima istanza, alla pragmatica. Il lessico in particolar modo genera dubbi per esempio nei rapporti forma-significato nell'asse paradigmatico (come nella coppia *alzarsi/svegliarsi*) oppure nella resa di parole complesse o collocazioni nell'asse sintagmatico (come per le espressioni *pausa pranzo* o *passare tempo libero*) in cui, come è evidente, partecipano le già menzionate incertezze sull'uso degli articoli e delle preposizioni: è ciò che accade per lo studente che è nel dubbio tra «'preparo la colazione' o 'preparo colazione'».

Schematizzando ulteriormente le risposte in tabella 1, emerge che le preoccupazioni si concentrano secondo una scala che va, sintatticamente, dal sintagma al testo: *sintagma* > *frase* > *testo*. L'incertezza coinvolge in primo luogo il nome con le sue proprietà fonologiche, grammaticali e semantiche in relazione anche ai suoi modificatori (l'articolo) o alla sua testa (la preposizione); in seconda battuta essa si allarga a considerazioni semantiche e sintattiche della frase per toccare infine marginalmente anche aspetti pragmatici/coesivi e stilistici legati al testo. È evidente il desiderio di controllare soprattutto gli aspetti formali degli elementi linguistici e della frase e, solo in ultima battuta, gli aspetti pragmatici.

Questi dati, anche se non numericamente significativi, sono in linea con i risultati degli studi di Cognini (2014) e Rodríguez García (2018) (cfr. par. 1) in cui l'insicurezza linguistica aveva portato gli studenti a segnalare l'area della grammatica, e in particolar modo la morfosintassi e il lessico, evidenziando una percezione dell'atto comunicativo che si misura in termini di correttezza dell'espressione. Anche in questa indagine, dunque, si ritrova quell'insicurezza a rendere gli elementi che esplicitano la grammatica della LS, e

⁹ Questa precisazione potrebbe anche riguardare l'area del lessico perché si potrebbe intendere che lo studente denuncia il limite del proprio vocabolario. Tuttavia si è deciso di inquadrala nel livello pragmatico-testuale dato il riferimento esplicito al testo e quindi all'atto comunicativo nella sua intenzione.

quindi la correttezza dell'esecuzione come principale obiettivo della conoscenza della lingua. Tuttavia, il confronto dei commenti lasciati dai 12 studenti del secondo anno (Tabella 2) porta a interrogativi a cui indagini più ampie potrebbero dare risposta.

Tabella 2. *Ipotesi di errore segnalate dagli studenti del 2° anno*

Commenti generali (studenti del 2° anno)	N° studenti	Precisazioni da parte degli studenti
Riferimenti a parti del discorso		
Preposizioni	6	-
Articoli	5	Scelta tra determinativo/indeterminativo.
Riferimenti ai livelli della lingua		
Ortografia	2	Doppie.
Sintassi	1	-
Morfologia del verbo	1	-
Lessico	5	In particolare, nel campo dei verbi. «Un'altra parola per "l'abbigliamento"».
Altro	1	«Quasi tutto».

I dati in tabella 2 riflettono sostanzialmente quelli della tabella 1: gli articoli e le preposizioni sono ancora le parti del discorso alla base della distanza, così come il livello del lessico. Sembra quindi anche qui coincidere la scala sintattica *sintagma > frase*. Si osserva però, rispetto agli studenti del primo anno, la totale mancanza di un riferimento al livello pragmatico-testuale o a una visione globale del testo. Può questo essere l'effetto di una riduzione dello spettro costitutivo della natura degli errori che nella fase di apprendimento iniziale comprende, pur se in minima parte, la considerazione di aspetti anche pragmatico-comunicativi della lingua? Vale a dire: con l'avanzare dell'apprendimento diminuisce la preoccupazione del comunicare e aumenta quella per la sola componente linguistica? E questa diminuzione sarebbe frutto di una maggiore sicurezza linguistica o di una esclusiva preoccupazione verso la norma? E quale ruolo svolge la pratica didattica del docente? Ulteriori indagini quantitativamente più ampie condotte in senso longitudinale tra studenti di diversi livelli di apprendimento potrebbero aiutare a rispondere a queste domande.

Per terminare questa parte d'analisi, si è proceduto a confrontare le effettive realizzazioni devianti e quelle indicate come possibili da parte degli studenti. Per esempio, uno studente ha indicato come probabili errori gli articoli (non è stato specificato se in relazione al genere/numero del nome o se determinativi/indeterminativi) e il lessico («scelta sbagliata delle parole»¹⁰); al contrario, l'unico errore rilevato riguarda esclusivamente il campo delle preposizioni.

Lo studente che ha indicato «quasi tutto» ha agli effetti prodotto espressioni devianti che coinvolgono il livello ortografico (la scrittura delle doppie), le preposizioni e la morfosintassi del nome (nell'esplicitazione del genere). Non ci sono invece errori nel lessico oppure nella morfologia verbale o ancora nell'ordine delle parole; in generale,

¹⁰ In ceco nel testo. La traduzione è di chi scrive.

questo apprendente ha prodotto un testo perfettamente comprensibile, felice in termini comunicativo-funzionali¹¹.

La coincidenza tra gli errori "attesi" dai 37 studenti totali e quelli effettivamente realizzati si può sintetizzare come segue:

- per 3 studenti tutti i tipi di realizzazioni non-target **corrispondono** a quelli indicati;
- per 10 studenti il testo presenta uno o più tipi di realizzazioni non-target **oltre a** quelli indicati;
- per 7 studenti **solo alcuni tipi di realizzazioni non-target coincidono** con quelli indicati. **Altri sono diversi** da quelli segnalati;
- per 3 studenti il testo contiene uno o più tipi di realizzazioni non-target **in meno** rispetto a quelli indicati;
- per 12 studenti i tipi di realizzazione non-target prodotti **non corrispondono** a quelli segnalati;
- 2 studenti non hanno segnalato/indicato nulla, ma hanno prodotto espressioni non-target.

Si può notare come solo per una minima parte degli studenti (3 casi) i tipi di errore previsti sono quelli effettivamente confermati dal docente. Per i restanti 34 studenti esiste una coincidenza parziale, se non nulla, tra i tipi di realizzazioni non-target segnalati come possibili e quelli realmente presenti. In 12 casi gli errori effettivi non corrispondono a quelli ipotizzati.

Questi dati, pur non quantitativamente definitivi, riflettono una tendenza verso una mancanza di coincidenza – oppure di coincidenza solo parziale – tra gli elementi costitutivi della realtà del disagio negli apprendenti e quelli che invece effettivamente coinvolgono le realizzazioni non-target. La grammatica (l'uso degli articoli, per esempio, o delle preposizioni) o il lessico della propria interlingua costituiscono una fonte di disagio che non ha ragion d'essere, almeno non *in toto*.

Ci si chiede a questo punto da che cosa possa essere generato questo senso di incertezza: evidentemente, come già segnalato, la distanza linguistica/tipologica tra lingua slava e lingua romanza gioca un ruolo fondamentale. Non è da escludere però anche il ruolo del docente che già a questo livello dell'apprendimento spesso richiede una correttezza formale ancora lontana dal potersi realizzare: si pensi alle preposizioni, che rimangono un campo pieno di insidie fin nei livelli più alti (e per gli stessi parlanti nativi, cfr. Bagna, 2004) mentre la corretta selezione degli articoli – tra determinativi e indeterminativi – non può avvenire se non con un graduale apprendimento degli strumenti di espressione del movimento referenziale all'interno del testo, attraverso cioè una graduale esposizione e sensibilizzazione agli elementi pragmatico-testuali dell'atto linguistico (Chini, Ferraris, 2003, ma anche De Tommaso, 2020).

3.3. Di nuovo in classe: cercarsi tra gli errori

Durante la lezione successiva a quella del compito scritto, dopo un *brainstorming* sulla terminologia utile a puntualizzare le classi di parole e i livelli della lingua, si è provveduto a restituire i testi con le correzioni segnalate dall'insegnante. Contestualmente è stata consegnata una tabella a tre colonne e tante righe quanti erano gli studenti di ciascun

¹¹ A ben guardare, nulla di diverso dalle realizzazioni non-target dei propri compagni. Eppure questo «quasi tutto» mostra il senso di vastità della distanza percepita tra la propria interlingua e la lingua d'arrivo da parte di questo apprendente.

gruppo-classe: la prima colonna era vuota, la seconda riportava le risposte che gli studenti avevano dato in calce al proprio testo e, nella terza colonna, in corrispondenza di ognuno venivano elencate le effettive realizzazioni non-target. Agli studenti è stato chiesto di "ritrovarsi" all'interno della tabella e scrivere il proprio nome nella prima colonna, nella riga che ritenevano essere quella che descriveva la propria situazione.

Di fatto, con questa ricerca del "Chi sono io?" si è voluto anche proporre, per ciascuno studente, un momento carico di significato in cui 1) osservare con attenzione gli errori e/o le correzioni segnalati nel proprio testo e 2) relativizzare la propria performance all'interno del contesto classe per rendersi conto che l'errore è di per sé un fenomeno collettivo, condiviso.

Al termine del completamento della tabella è seguita una discussione in cui si sono messi in evidenza i criteri con i quali è possibile individuare gli errori (cfr. nota 6): in particolar modo, i criteri dell'appropriatezza e della comprensibilità hanno mostrato agli studenti il successo dell'esecuzione del proprio compito. Tutti, con l'eccezione di uno solo che era privo di errori, contenevano espressioni non-target in termini di correttezza, ma nessuna di queste ne ha limitato o deviato la comprensione.

Un altro punto di discussione è stata l'osservazione degli errori al fine di distinguere quelli passibili di autocorrezione e quelli dovuti ancora alla conoscenza incompleta dell'italiano LS. Se per i primi, sistematici e post-sistematici (per esempio, l'accordo tra soggetto e verbo) lo studente può essere chiamato in causa in prima persona e guidato a riflettere sulle cause che lo hanno indotto all'errore (o sulle strategie per evitarlo in futuro), per i secondi, pre-sistematici (per esempio, la scelta tra articolo determinativo/indeterminativo in determinate situazioni, l'uso di alcuni connettivi subordinanti o di tempi verbali in frasi subordinate) si è messo in evidenza la creatività e la capacità di utilizzare le competenze acquisite per colmare una distanza che è ancora parte del percorso d'apprendimento da compiere.

Per ultimo, si è discusso sugli elementi coinvolti dagli errori (gli articoli, appunto, le preposizioni, il lessico, ecc.): si tratta di elementi di coesione, referenza, gestione dell'informazione che vengono appresi in modo graduale durante tutto il percorso d'acquisizione¹² con il consolidamento delle competenze pragmatico-testuali. A questo proposito, l'aver saputo che alcuni dei loro errori sono molto simili a quelli fatti anche dagli studenti più avanzati di loro ha generato un senso di sollievo non indifferente. Le devianze sono presenti, pur minime, anche nei livelli più alti (si considerino anche i descrittori della competenza C1, per esempio, nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*). Né lo studente né il docente può quindi pretendere che esse si risolvano nel livello iniziale o intermedio. Relativizzati sull'asse dell'apprendimento, gli errori perdono il carattere di stigma: diventano parte ineludibile di un percorso nel quale, tuttavia, tendono a diminuire.

Per riassumere, il disagio conferma ancora la visione dell'errore come elemento stigmatizzato della comunicazione che evidentemente richiede da parte degli attori del processo di apprendimento/insegnamento un momento di riflessione e accettazione della devianza come parte del processo stesso¹³. Se poi la devianza viene inquadrata all'interno di un percorso di apprendimento condiviso tra insegnanti e studenti, anche il grado di

¹² Da uno studio campione sugli errori nei testi prodotti da due apprendenti cechi e due apprendenti slovacchi osservati durante l'intero percorso di acquisizione (da principianti assoluti al livello C1) è stato osservato che gli errori di sintassi (ivi compresi gli articoli e le preposizioni) e lessico costituiscono dal 59% (livello principiante) al 79% (livello avanzato) delle devianze totali per livello (oltre a ortografia, morfologia e punteggiatura), con uno stacco tuttavia consistente al loro interno: le devianze di tipo sintattico sono il doppio di quelle lessicali (De Tommaso, 2020).

¹³ Questo è emerso soprattutto nel prosieguo della lezione, in cui gli studenti hanno mostrato viva partecipazione e collaborazione sia l'un l'altro sia con l'insegnante.

tolleranza verso le proprie produzioni linguistiche si innalza, riducendo ansia di prestazione e senso di frustrazione che la consapevolezza dei propri errori può produrre. A questo proposito, si aggiunge che gli studenti hanno osservato con una certa curiosità (e divertimento) gli effetti del confronto tra gli errori potenziali verso quelli reali: le evidenti differenze hanno generato sollievo, curiosità, soddisfazione per il percorso didattico svolto e accettazione di quello da affrontare.

4. L'ERRORE: DALLA PARTE DELLO STUDENTE

L'esperienza condivisa del disagio linguistico, opportunamente mediata dal docente, ha guidato lo studente a riflettere sulle proprie insicurezze. In sintesi, essa è servita a:

- rendere lo studente più consapevole sia delle competenze già acquisite sia del proprio percorso di apprendimento;
- stimolare lo studente a essere meno ansioso nei confronti della propria performance, che è espressione di una fase transitoria verso l'apprendimento della LS;
- osservare il successo/le felicità nella performance;
- distinguere i diversi tipi di errori e familiarizzare con i diversi criteri che li individuano, criteri che sono alla base della propria autovalutazione oltre che della valutazione del docente.

Il risultato dell'indagine sulle effettive realizzazioni non-target che coinvolgono gli elementi fonte delle insicurezze linguistiche ha condotto a una riconsiderazione, da parte degli studenti, dei valori attribuiti alla distanza linguistica percepita tra la propria interlingua e l'italiano LS.

Essi hanno potuto notare che non tutti gli errori potenziali sono stati effettivamente realizzati e che quelli presenti nel testo non hanno in alcun modo inficiato la comunicazione o la comprensione del messaggio. La distanza linguistica è stata osservata alla luce di un successo già raggiunto – l'efficace trasmissione del messaggio, appunto – e l'errore è stato relativizzato come parte del processo acquisizionale di cui è elemento ineludibile e imprescindibile.

In conclusione, per rispondere in modo efficace all'adesione manifestata dagli studenti (e spesso dagli insegnanti) verso un modello di lingua formale, normalizzante, si auspica un'educazione che comprenda lo sviluppo della competenza metalinguistica poiché, come si è dimostrato, essa contribuisce a rafforzare la dimensione comunicativo/pragmatica della lingua. La percezione della natura dell'errore può essere ridimensionata: l'interlingua, che rischia di essere percepita altrimenti come «non-lingua» (Blanchet, Clerc, Rispail, 2014), diventa lingua di comunicazione a tutti gli effetti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bagna C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Besson F., Kikuchi K. (2015), "L'erreur, l'échec, la faute" in *Questes (Revue pluridisciplinaire d'études médiévales)*, 30:
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01586388/document>.

- Blanchet P., Clerc S., Rispaïl M. (2014), "Réduire l'insecurité linguistique des élèves par une tranposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour des nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb", in *ÉLA, Études de linguistique appliquées*, 175, 3, pp. 283-302.
- 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*:
<http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-4.html>.
- Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Chini M., Ferraris C. (2003), "Aspetti della testualità", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 179-219.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cognini E. (2014), "Errare pedagogicum est?: disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere", in *Heteroglossia*, 13:
<https://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/article/view/965>.
- Corder P. S. (1987), *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press (1^a ed. 1981).
- Corino E. (2014), "Didattica delle lingue corpus-based", in *EL.LE*, 3, 2, pp. 231-257.
- De Tommaso V. (2020), "Dalle strutture al testo. Errori in Italiano L2 di apprendenti cechi e slovacchi: osservazioni preliminari in prospettiva longitudinale", in *Etudes Romanes de Brno*, 41, 1, pp. 255-272.
- Ellis R. (2008), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Hedge T. (2007), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford (1^a ed. 2000).
- Kellermann E. (1983), "Now you see it, now you don't", in Gass S., Selinker L. (a cura di), *Language transfer in language learning*, MA: Newbury House, Rowley, pp. 112-134.
- Odlin, T. (1997), *Language Transfer, Cross-Linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge (1^a ed. 1989).
- Pallotti G. (2012), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, (1^a ed. 1998).
- Perrefort M. (1994), "Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre", in *Langage et société*, 67, pp. 89-100:
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1994_num_67_1_2646.
- Rodríguez García C. (2018), "Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español", in *Revista redELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 29.
- Xu Q. (2016), "Application of learner corpora to second language learning and teaching: an overview", in *English language teaching*, 9, 8, pp. 46-52.