



# Errore e didattica del plurilinguismo: dallo sbaglio all'opportunità di apprendimento

Stefano A. Losa, Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe e Miriano Romualdi,  
Centro competenze lingue e studi sul plurilinguismo (CLIP), Dipartimento  
formazione e apprendimento della SUPSI

| 53

Se nel caso della produzione scritta, le modalità di trattamento dell'errore appaiono come più o meno stabilizzate a seconda dell'approccio pedagogico e didattico adottato, più complessa e variegata appare l'attitudine di fronte alla produzione orale. In effetti, il carattere spontaneo della comunicazione orale rende l'intervento in tempo reale dell'insegnante più difficile da controllare e da gestire. La questione di come agire di fronte all'errore orale si pone tra due estremi: la correzione consecutiva e sistematica del discente; il non intervento del docente per favorire un approccio comunicativo e un clima di fiducia (Burkhardt 2004). Cosa fare dunque?

Presenti in qualsiasi processo di insegnamento e di apprendimento, l'errore e il suo trattamento rappresentano degli aspetti centrali in tutti gli approcci didattici. Nel caso specifico dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue, la problematica dell'errore è stata affrontata in vari modi e continua ad essere oggetto di numerose ricerche. Il presente articolo porta sul trattamento dell'errore nella produzione orale con particolare riferimento ad una prospettiva didattica plurilingue.

### **L'errore come opportunità**

A seconda della teoria dell'apprendimento alla quale viene fatto riferimento, l'errore può essere considerato in diverse maniere. Se consideriamo, in primo luogo, la prospettiva comportamentista (o behaviorista), l'errore viene considerato e trattato come uno 'sbaglio' e come tale va rigorosamente corretto all'istante. Infatti, secondo tale teoria, l'errore rappresenta una risposta giudicata non corretta ad uno stimolo (domanda) proveniente dall'insegnante. Una non correzione di tale risposta indurrebbe l'allievo a considerarla come corretta e quindi a consolidarne la pertinenza e la sua legittima applicazione in altre situazioni simili. Una didattica basata su meccanismi di stimolo-risposta-rinforzo tenderà a proporre programmi di insegnamento progressivi che permettano di evitare la produzione di errori da parte del discente e stimolino il suo condizionamento tramite la moltiplicazione della ripetizione corretta. Secondo tale prospettiva, la lingua madre dell'allievo è vista come un ostacolo all'apprendimento in quanto interferente nell'acquisizione di modelli linguistici corretti (Burkhardt 2004).

A partire dagli anni Sessanta, gli approcci di matrice comportamentista vengono progressivamente messi in discussione da altre prospettive dell'apprendimento

come l'approccio cognitivista. In particolare, a seguito delle teorie del linguista Noam Chomsky e della sua concezione d'innatismo del linguaggio attraverso l'universalità del funzionamento grammaticale in ognuno di noi, l'accento viene posto sui processi cognitivi interni all'individuo. In tale contesto, emerge la prospettiva cognitivista secondo la quale l'apprendimento delle lingue non è più visto come il risultato di un condizionamento ma come un processo mentale attivo (Burkhardt 2004). In particolare, l'apprendente svilupperebbe una sua struttura linguistica intermedia da lui giudicata come sufficientemente conforme alla lingua di arrivo.

Nasce così la nozione di 'interlingua' (Selinker 1972). Con la nozione d'interlingua cambia anche la rappresentazione dell'errore che viene totalmente rivalutato: non solo l'errore è inevitabile ma per di più rappresenta una traccia dell'interlingua e diviene un indicatore del processo di apprendimento dell'individuo. In altre parole, l'errore lascia trasparire le ipotesi attraverso le quali l'apprendente si costruisce il suo modo di comunicare per mezzo della lingua di arrivo. Secondo tale prospettiva, la correzione degli errori e la formulazione di un feed-back da parte dell'attore esperto (per esempio, l'insegnante) diventano un momento privilegiato di apprendimento in quanto permettono al discente di aggiustare e far evolvere la sua interlingua.

### **L'importanza dell'interazione**

A partire dagli anni Ottanta, in continuità con i lavori sull'interlingua, nuove ricerche in ambito sociolinguistico s'interessano alle competenze comunicative delle persone bilingui (Burkhardt 2004) e affrontano l'apprendimento delle lingue in termini di 'repertorio linguistico' (Lüdi 1987; Coste 2002). Secondo tale prospettiva, l'individuo bi- o plurilingue non è più considerato come colui che padroneggia due o più lingue ma piuttosto come un locutore che riesce a comunicare attingendo a un repertorio linguistico composito, alimentato in modo dinamico ed eterogeneo da risorse linguistiche diverse in funzione dei contatti linguistici passati e attuali.

Tali considerazioni hanno favorito l'emergenza della didattica del plurilinguismo (Dufour 2014). Approccio didattico che negli anni è diventato imprescindibile nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere e seconde. Mettendo l'accento sulle competenze comunicative dell'individuo e il loro svi-



Lorena Pedraita Garcia  
2° anno di grafica – CSIA

luppo, la didattica del plurilinguismo considera l'interazione come la condizione privilegiata di apprendimento (Burkhardt 2004; Dufour 2014). Infatti, nelle situazioni di contatto linguistico *esolingui* (cioè dove i partecipanti hanno competenze linguistiche asimmetriche in due o più lingue), sia scolastiche (classe di lingua) sia extrascolastiche, si creano delle *séquences potentiellement acquisitionnelles* (Pietro, Matthey & Py 1989). Tali 'sequenze potenzialmente acquisitive' consistono in quei momenti di scambio dove il locutore meno esperto rende manifesta la sua disponibilità linguistica e viene così orientato (aiutato) dal locutore più esperto ad adattare la propria produzione orale in modo più conforme alla norma linguistica in vigore in un dato contesto comunicativo. Allora, ecco che prestiti linguistici vari, trasferimenti lessicali, sintattici e/o fo-

netici e altre forme di alternanza di codice linguistico – che potrebbero comunemente essere ritenuti degli errori – vengono in tale ottica considerati come delle strategie discorsive attuate dal locutore per proseguire la comunicazione (Burkhardt 2004).

Tali manifestazioni discorsive appartengono quindi alle situazioni di comunicazione esolingue e permettono al locutore meno esperto d'imparare integrando nel proprio repertorio linguistico (e ampliandone l'interlingua) le 'correzioni' provenienti dal locutore (più) esperto. Dal punto di vista della didattica del plurilinguismo, si tratta quindi di incrementare le situazioni di interazione tra locutori di diversa competenza linguistica, sia in classe sia fuori, visto che esse sono suscettibili di generare un volume significativo di sequenze potenzialmente acquisitive.

56 | **Bibliografia**

Burkhardt, E. (2004). *Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue*. Lyon: Université Lumière Lyon 2.

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, pp. 115-123.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Dir.), *Actes du 3e colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

Lüdi, G. (éd.) (1987). *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tübingen: Niemeyer.

Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique, *Lidil*, 49, pp. 179-194.

Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, pp. 209-231.

**L'esempio del feed-back correttivo**

Il 'feed-back correttivo' rappresenta un esempio di agire insegnante in perfetta sintonia con un approccio di didattica plurilingue. Esso può essere definito come una strategia comunicativa dell'insegnante volta a creare un'opportunità di apprendimento per il discente di elementi fonologici, prosodici, lessicali e sintattici caratteristici della lingua di arrivo.

Ad esempio, i suoni nasali francesi sono assai difficili da riprodurre per gli italofoni in quanto inesistenti nella lingua italiana: *ã (vent)*, *ê (train)*, *œ (brun)*, *õ (son)*, nonché il *ə* finale, *y (tu)*, *w (loi)*, *ɥ (huit)*. In situazione di scambio verbale, l'insegnante ripete il contenuto con la pronuncia corretta enfatizzando il movimento labiale e invita il o la discente a ripeterlo una o due volte senza insistere. Tale modalità di correzione fonetica e di armonizzazione tra input e output risulta particolarmente efficace in fase di modellizzazione orale. Il feed-back correttivo è pienamente funzionale quando complementare a un insieme di elementi di natura

comunicativa che si attivano in classe. In primo luogo, l'utilizzo ragionato della lingua di arrivo come lingua di classe, pone le o gli apprendenti in un contesto esolingue, dove sono portati a sviluppare delle strategie comunicative per condurre le attività di classe. La moltiplicazione di situazioni di scambio sia con il docente sia tra i pari appare quindi fondamentale. In secondo luogo, l'insegnante assume un ruolo comunicativo centrale in quanto sostenitore/incitatore dell'attività di classe ma nel contempo garante di un rapporto di fiducia. È proprio in tale dinamica relazionale che un uso ragionato del feed-back correttivo permette di sostenere le strategie comunicative emergenti e nel contempo rendere gli allievi coscienti degli 'errori' e di spingerli ad autocorreggersi contribuendo così ad adattare le loro interlingue. Infine, si tratta sì di mettere il discente in posizione di apprendente ma in un modo sensibile ed empatico affinché la sua immagine di sé venga preservata e protetta, soprattutto in situazioni collettive.