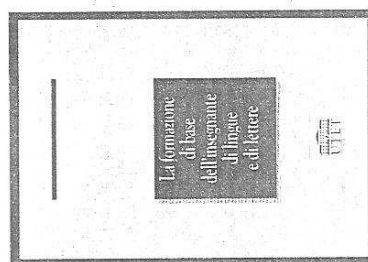
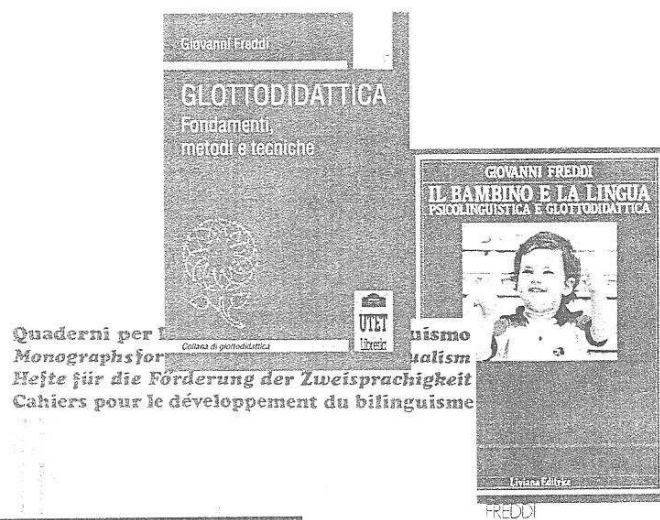


SEMINARIO DI LINGUISTICA E DIDATTICA DELLE LINGUE

Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi
a cura di Paolo E. Balboni e Guglielmo Cinque



DIDATTICA DELLE
LINGUE MODERNE

CAFO
SCAR
INA

Indice

*Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore
degli ottant'anni di Giovanni Freddi*

a cura di
Paolo E. Balboni e Guglielmo Cinque

© 2010 Libreria Editrice Cafoscarina
ISBN 978-88-7543-266-9

Prima edizione giugno 2010

Libreria Editrice Cafoscarina srl
Dorsoduro 3259, 30123 Venezia
www.cafoscarina.it

Tutti i diritti riservati.

ALESSANDRA GIORGI, Introduzione	7
PAOLO E. BALBONI La glottodidattica veneziana: una "scuola"?	9
LAURA BRUGÈ La questione della delimitazione delle categorie grammaticali e l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere	55
FABIO CAON Socializzazione ed educazione linguistica	83
ANNA CARDINALETTI Sulla presunta identità categoriale di articoli determinativi e pronomi clitici	99
MARIO CARDONA L'uso della pubblicità nella didattica delle lingue. Aspetti linguistici, metalinguistici e glottodidattici	113
GUGLIELMO CINQUE L'italiano come "lingua a classificatori numerali"	129
CARMEL MARY COONAN Educazione linguistica plurilingue. Una prospettiva veicolare	135
RODOLFO DELMONTE La Linguistica Computazionale a Venezia	147

ROBERTO DOLCI Prima l'uomo	169
GIULIANA GIUSTI Quale grammatica per l'insegnamento?	179
MARIE-CHRISTINE JAMET Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso? Riflessione sulla didattica delle lingue	195
MARIA CECILIA LUISE Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini	211
ELISABETTA PAVAN La <i>scuola italiana</i> di didattica della cultura	219
MATTEO SANTIPOLO Il rapporto tra glottodidattica e sociolinguistica: una sintesi del decennio di studi 2000-2010	243
GRAZIANO SERRAGIOTTO La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari	251
ELISABETTA ZUANELLI Le "radici" della glottodidattica italiana: una prospettiva storica veneziana	261

ALESSANDRA GIORGI

Introduzione

Il titolo del volume, "Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue", riprende la denominazione del "Seminario", la struttura di Ca' Foscari precedente alla fase di dipartimentalizzazione, avvenuta a metà degli anni Novanta, e che oggi è il "Dipartimento di Scienze del Linguaggio". Ma non si tratta solo di una denominazione istituzionale, amministrativa: la dicitura "Linguistica e Didattica delle Lingue" rappresenta l'idea portante dell'approccio di Giovanni Freddi (che fondò il Seminario nei primi anni Settanta) agli studi glottodidattici, idea che si fondava su due principi:

- la glottodidattica non andava collocata nell'ambito delle scienze dell'educazione, come ancor oggi avviene in molti altri paesi, ma in rapporto stretto e complementare con la linguistica;
- la glottodidattica non era neppure "linguistica applicata" (in tal caso si sarebbe avuto un "Seminario di Linguistica Teorica e Applicata"), bensì un'area autonoma, legata alle scienze del linguaggio (da cui il nome dell'attuale Dipartimento) ma con forti relazioni interdisciplinari con le scienze della mente (dalle neuroscienze alla psicolinguistica, dalla psicodidattica alla psicologia motivazionale e relazionale), con quelle della cultura (per Freddi il tema è sempre "didattica delle lingue e civiltà", anticipando di un decennio almeno la prassi francese di chiamare la glottodidattica *didactologie des langues/cultures*), e ovviamente con l'ambito dell'educazione e della metodologia didattica, visto che lo specifico della ricerca glottodidattica è l'*educazione* linguistica.

Aver ripreso per questo volume il titolo diadico del "Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue" non è quindi solo un omaggio a chi l'ha fondato, ma significa focalizzare una delle caratteristiche qualificanti dell'attuale Dipartimento di Scienze del Linguaggio, che ho l'onore e la responsabilità di dirigere, dopo Paolo Balboni e Guglielmo Cinque. Ed è fon-

re se, come, per quale ragione e per quale scopo il docente o l'autore del manuale attiva questa operazione, e se viene toccato l'oggetto oppure il percorso agevolato nel succedersi di varie tappe o ancora il soggetto stesso. Gli esempi saranno dati per la lingua francese.

1. Il concetto di semplificazione per la didattica delle lingue

Se si sente il bisogno di semplificare la lingua in apprendimento, significa che di per sé è un sistema complesso. Di fatto la formulazione "un système où tout se tient"¹ pensata per il sistema fonologico si estende all'insieme dei fenomeni osservabili in una lingua, dai fonemi al lessico, dal sistema morfosintattico alle regole pragmatiche di uso, dalle caratteristiche testuali alle valenze culturali. La lingua in effetti è un fenomeno *complesso* non soltanto perché implica una pluralità di elementi, ma anche perché c'è una forte correlazione tra questi elementi e una molteplicità di combinazioni. Il concetto di correlazione che non appare nelle definizioni dei dizionari è in realtà fondante nella *teoria della complessità* sviluppata in ambito matematico e poi informatico (teoria dei sistemi, cibernetica) e ripresa in particolare dal filosofo costruttivista Edgar Morin, il quale riconduce la definizione scientifica all'etimologia latina del termine *complexus* – ossia quello che viene tessuto insieme ed è intrecciato (Morin, 2002) – e ribadisce l'idea presa dalla Teoria dei sistemi che il tutto è di più della somma delle parti. La complessità si riconosce sul piano quantitativo – più elementi – ma soprattutto qualitativo – più legami, interconnessioni, relazioni dinamiche e non sempre prevedibili tra gli elementi al punto di modificare l'insieme.

Nella ricerca scientifica classica, di fronte alla complessità del reale, si è cercato seguendo il metodo cartesiano della riduzione in parti (regola n° 2) e della progressione del pensiero dal più semplice al più complesso (regola n° 3),² di esaminare successivamente le parti a scapito secondo Morin della comprensione dei legami dinamici che definiscono la complessità. Allo stesso modo, la pratica pedagogica ha sentito la necessità di ridurre il complesso in un ventaglio di elementi semplici, il più delle volte ripartiti su un percorso

¹ Peeters (1992:20) afferma che questa battuta che Martinet attribuisce a Saussure sia in realtà di Meillet ma usata anche da molti linguisti come Grammont nel '33 il quale sottolinea come la variazione di un elemento del sistema abbia ripercussione sull'insieme.

² Les préceptes: "Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusqu'à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres". *Discours de la méthode*, Descartes, 1637.

temporale lineare predefinito. Non a caso il termine ormai generalizzato nei metodi odierni di apprendimento delle lingue è quello di "unità". Si tratta allora di vedere come viene operata la riduzione in unità semplici e come queste vengono articolate le une con le altre in modo da arrivare a fine percorso al "tutto" che si prefigge che venga assimilato in tutte le sue articolazioni e interrelazioni evitando così di cadere in una definizione riduttiva del complesso.

Quando nei secoli passati l'insegnamento delle lingue era fortemente associato all'assimilazione di una grammatica, la semplificazione era data dalla strutturazione stessa delle grammatiche in "parti del discorso", per cui le tappe erano quelle dei vari argomenti della grammatica, semplici perché unitari (gli articoli, i possessivi, i nomi, ecc.). Ma è chiaro che veniva compiuto un vero troncamento, in quanto era selezionato un aspetto soltanto della lingua ovvero quello morfosintattico. Difficilmente poi lo studente era in grado di produrre in modo spontaneo in situazioni reali. Infatti l'oggetto lingua non si può ridurre alle regole di grammatica e la sua complessità viene effettivamente declinata in varie sfaccettature, studiate separatamente dai linguisti specializzati: fonetica/fonologia/studi di paralinguistica, lessicologia, morfosintassi, linguistica testuale o del discorso, sociolinguistica, pragmatica, ecc.

Nulla vieterebbe di operare una semplificazione o riduzione ad elementi semplici seguendo i vari aspetti del linguaggio, facendo dell'insegnamento della lingua una vera "linguistica applicata" nel senso stretto della parola: prima si studiano i fonemi, poi la formazione delle parole, poi le forme morfologiche, poi le regole di sintassi, poi i registri, poi le espressioni che servono a compiere atti di linguaggio, e così via. Poi, all'interno di ciascun "capitolo", si seleziona ulteriormente: prima le vocali, poi le consonanti, prima i verbi ausiliari poi gli altri, prima i saluti e dopo le lamentele, ecc. Una tale scelta, più esaustiva della precedente per quanto riguarda la natura effettiva della lingua, avrebbe però lo stesso difetto della giustapposizione di elementi senza potenziare le correlazioni necessarie per produrre lingua.

Con l'approccio comunicativo – che mira all'acquisizione di una competenza comunicativa e non alla conoscenza metalinguistica di un sistema linguistico – si è pensato di selezionare delle unità semplici di fonetica, lessico, morfosintassi, funzioni pragmatiche, elementi culturali, ecc. e di accomunarle nel blocco di programma denominato *Unità Didattica* (UD). Il paragone che usava Giovanni Freddi quando spiegava ai suoi studenti appunto come operare la selezione del corpus e isolare le unità singole nei vari campi – ovvero come semplificare – era quella della fetta di torta all'americana costituita da tanti strati. Ogni fetta però contiene un po' di tutto. L'UD è sì una somma di elementi, ma correlati tra di loro in modo da non perdere appunto la necessità del "tout se tient". Il fatto di iniziare da un dialogo è il modo per

conservare, anche nell'artificialità didattica risultante dalla costruzione di un discorso non autentico, l'impressione di immergere lo studente in un tutto in miniatura, che avesse la sua plausibilità linguistica e comunicativa. Il problema della scelta dei singoli elementi per ogni strato della fetta di programma però rimane a monte. Che cosa selezionare e come stabilire un ordine? La lingua naturale non è ordinata dal più semplice al più complesso. È imprevedibile – qualità che definisce anche la sua complessità. Infatti, chi impara in modo spontaneo si troverà di fronte a frasi complesse o a congiuntivi anche il primo giorno.

2. Semplificare l'oggetto lingua

Vediamo di riflettere sull'operazione di semplificazione che implica la selezione di unità per ognuna delle componenti del linguaggio allo scopo di costituire un curriculum per principianti nell'ambito di un approccio comunicativo.

Partiamo dalla fonetica per costatare fin d'all'inizio che non è possibile stabilire una selezione e una progressione temporale nell'apprendimento dei fonemi di una lingua non solo perché l'insieme del sistema deve essere imparato velocemente, ma piuttosto perché l'intreccio dei fonemi nelle parole fa sì che una selezione sarebbe per natura forzata, tipo un "esercizio di stile" alla Queneau. Osserviamo a titolo esemplificativo il primo dialogo dell'Unità 1 di un manuale per principianti di Prima Media.³ Alcune stranezze apparenti del dialogo si capiscono in base alla situazione: il signor Marty aspetta all'aeroporto i suoi giovani ospiti che non conosce per accoglierli in vacanza nella sua fattoria e ha una lista di nomi e di provenienze.

M. Marty: Bonjour! Vous arrivez de Paris?

Elodie: Oui, monsieur. Vous êtes M. Marty de la ferme Chantelevent?

M. Marty: Oui! Et toi tu es Élodie?

Elodie: Oui monsieur.

M. Marty: Et toi, comment tu t'appelles?

Maxime: Maxime Duchamp de Bruxelles.

Raphaël: Moi, je suis de Lille. Je suis Raphaël Condé.

M. Marty: Eh bien, bonjour les enfants. Moi, je m'appelle François. En voiture pour Chantelevent!

Tutte le vocali orali sono presenti compresa la "e" muta, manca soltanto la nasale /œ/ (poco frequente fuorché nell'articolo indefinito *un* introdotto

³ Dialogo tratto da *Tout Court 1*, Valmartina ed. (Chantelauve, Gislou, Jamei)

nell'UD successiva). Il fatto che il sistema vocalico francese è più complesso di quello italiano, fa sì che la difficoltà articolatoria (nasali e fonemi vocalici mediani) sia introdotta sin dall'inizio. Per quanto riguarda le consonanti, osserviamo che già in questo primo dialogo troviamo /s/ e /z/ (con già una liaison introdotta: *les enfants*), /ʒ/ e /ʃ/ (che sono delle affricate in italiano) e la /ʁ/ (uvulare contrariamente all'italiano) che possono creare problemi per gli italiani. L'alunno al primo impatto imparerà a ripetere e pronunciare quasi tutti i fonemi, così come si trova già a dover affrontare asserzione, interrogazione, esclamazione, e anche intonazione imperativa (*en voiture!*).

In che cosa consiste allora la semplificazione? Non nella scelta del corpus sonoro ma nella scelta di alcuni fonemi o elementi prosodici o ortografici che verranno rinforzati tramite esercizi specifici. Se osserviamo l'indice del vol. 1 dello stesso manuale, troviamo in sequenza: l'accento tonico, la liaison, il sistema vocalico con insistenza sulle vocali non presenti nel sistema italiano nelle coppie minime (/y/ vs /u/ e /ɔ/ vs /e/, le vocali nasali (non presenti in italiano), la pronuncia dei grafemi composti (*oi, au, ei, eu, ou...*) perché la scrittura potrebbe indurre in errore un italiano, gli accenti scritti. La liaison è di per sé un fenomeno complesso, tal volta obbligatoria, altre volte facoltativa. Ma viene introdotta quasi subito per un motivo di frequenza di apparizione nelle forme linguistiche di base (determinante + nome *les enfants, deux enfants*, e pronomi + verbo *vous avez*). Il vol. 1 nelle sue sei UD ha privilegiato le vocali, e ha selezionato unità in base alla specificità interna al sistema del francese (liaison, pronuncia dei grafemi composti), oppure più frequentemente in base allo scarto rispetto al sistema nativo. Il vol. 2 punterà maggiormente alle consonanti o al rapporto grafia/fonia.

Per la scelta lessicale, come stabilire un criterio di "semplicità"? Vari fattori entrano in gioco per l'estrapolazione dei vocaboli da introdurre. I primi sono di natura psicolinguistica e riguardano il discente. È chiaro che per evitare un sovraccarico cognitivo la quantità dei vocaboli nuovi da introdurre deve essere limitata. Ad esempio, per tre ore alla settimana per i tre anni della scuola media nel manuale citato prima, troviamo 2000 parole in 18 UD.

Nel metodo per il biennio che abbiamo realizzato,⁴ abbiamo la stessa quantità in 12 UD in due anni per le stesse tre ore alla settimana. Si nota subito che la concentrazione lessicale è maggiore con l'età crescente. Infatti, un secondo fattore che entra in gioco nella scelta lessicale è quello dell'età del pubblico e dei conseguenti obiettivi d'apprendimento. I criteri di concretezza/astrazione diventano importanti e le situazioni comunicative d'uso della lingua devono essere consoni alla vita reale dei discenti perché, oltre alla motivazione che ne deriva, più il contesto è familiare più la comprensione in

⁴ Brio, 2004, Odile Chantelauve, Marie-Christine Jamet, LANG edizioni

lingua straniera è facilitata. Tuttavia, una volta selezionata la partita di basket piuttosto che una riunione di lavoro, un campo lessicale non è a priori più difficile di un altro. All'interno però del campo lessicale individuato, la scelta sarà operata in base alla frequenza d'uso assoluta oppure alla frequenza in relazione a questo particolare argomento. Ad esempio, la parola *exercice* non si usa molto nella vita quotidiana fuorché se si parla di apprendimento (a scuola, o per lo sport, la musica, ecc.) Questi fattori sono intrinseci alla lingua. Si tratta quindi di mediare tra le due necessità di frequenza e di disponibilità specifica. Per il francese, dopo la prima lista di frequenza, le *français fondamentaux*, stabilita nel '54 da Gougenheim *et al.* a partire da un corpus orale, oggi fa riferimento in ambito educativo la lista delle 1500 parole più frequenti stabilita da Etienne Brunet (1981) (si veda tabella alla fine dell'articolo).⁵ Un piccolo aneddoto farà capire quanto a volte una scelta possa essere travisata. Nel metodo per il biennio *Brio*, per ragioni di motivazione e di coinvolgimento, avevamo immaginato un "cantier" per giovani, concetto culturalmente molto francese, che designa i campi estivi spesso internazionali in cui vengono restaurati monumenti storici dai giovani. Di conseguenza, per la plausibilità della storia era stata introdotta, unica nel suo genere, la parola "bétonnière" ovviamente appartenente a una lingua più tecnica, ma completamente trasparente e per di più accompagnata da un'illustrazione; ma la scelta ci è stata contestata, in base appunto al fatto che era uno strappo alla regola del criterio di frequenza d'uso. Infine c'è da tenere presente il criterio di trasparenza rispetto alla lingua madre (o L₀). È ovvio che un metodo concepito per un pubblico specifico di cui si conosce la lingua consente una scelta più mirata dei vocaboli come del resto delle strutture. Nel caso come il nostro dell'insegnamento del francese a parlanti italiani, possiamo fare affidamento sull'alto grado di somiglianza tra una lingua e l'altra per introdurre una quantità maggiore di lessico, in particolar modo nelle attività di comprensione scritta, i cui vocaboli non vengono poi conteggiati come parole nuove da imparare riportate nel lessico a fine volume.

La questione del "découpage" sui piani della morfologia e della sintassi e della ripartizione degli argomenti nelle varie UD può dipendere da molti fattori. Il primo potrebbe essere la sequenza naturale dell'apprendimento linguistico, ma se la ricerca va avanti in questo campo su elementi puntuali

⁵ Questa lista è stata realizzata a partire dal più grande corpus di testi scritti Frantext (CNRS-ATILF) che raggruppa testi letterari e dei media dalla rivoluzione ad oggi. È disponibile sul sito del ministero dell'educazione nazionale francese, Eduscol: <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>. Esistono anche liste di frequenza più ampie (da 129 000 a 295000 items), stabilite dai ricercatori dell'équipe Lexique coordinata da Boris New e Christophe Pallier (CNRS-Université Paris Descartes), disponibili sul sito: http://www.lexique.org/listes/liste_mots.php.

(come ad esempio l'acquisizione dei tempi verbali o l'uso delle relative), il glottodidatta non trova abbastanza indicazioni per delineare un intero percorso e isolare le unità. Inoltre comunque ci sarebbe da interrogarsi sulla validità di un'ipotetica sequenza stabilita nei primi anni di vita in lingua materna e della sua estensione all'apprendimento di una LS; è preferibile rispetto alle necessità di un approccio comunicativo stabilire una sequenza naturale osservando immigrati in lingua seconda e facendo variare le lingue madre soggiacenti, come è stato fatto in un progetto europeo della fondazione per la scienza (ESF) dal '81 al '88 che ha riunito *équipes* di 5 paesi (Germania, Inghilterra, Francia, Olanda, Svezia) (citato in Marquilló Laruy, 2003:73) ma l'idea di un percorso unico – che consentirebbe di reggere in seguito un metodo – si scontra con il concetto di *interlingua* che è individuale. Comunque troppo poche sono ancora le indicazioni in questo ambito. Altri fattori sono interni all'oggetto lingua. La scelta tradizionale delle parti del discorso tali e quali come erano elencate nelle grammatiche descrittive, che partivano da considerazioni morfologiche per continuare con le regole di costituzione della frase semplice e poi delle subordinate, viene scartata perché non congruente con un metodo comunicativo che fa funzionare le varie componenti della lingua insieme anche nei primi atti linguistici. Tuttavia non si tratta nemmeno di cancellare tutto il pregresso. Appare mantenibile il fatto che la morfologia debba essere acquisita in fretta in quanto ai primi posti della lista di frequenza sopracitata troviamo in effetti morfemi e non lessemi (si veda tabella 1 a alla fine). I verbi *être* e *avoir* sono rispettivamente al 4° e 8° posto. Gli articoli determinati (indicati con la forma del maschile ma includendo l'altro genere) sono al primo posto, l'articolo indeterminativo al terzo anche se con uno scarto notevole. Le preposizioni sono fondamentali. Quindi il criterio di frequenza delle forme e delle strutture è sicuramente da prendere in considerazione e sarà da incrociare con quello della disponibilità in una determinata situazione: alcune forme o strutture sono condizionate dal genere testuale come l'imperativo o l'infinito per le ricette ad esempio.

Talvolta questo criterio può entrare in conflitto con quello della semplicità della frase, concetto che intendiamo in termini quantitativi – ossia il numero di parole implicate da una determinata struttura in una frase – e in termini di intelligibilità intrinseca. L'uso dei pronomi ad esempio implica una serie di inferenze per recuperare nel discorso anteriore i loro referenti, e non è facile. Con questi criteri una frase del tipo "tu ne m'en as pas encore parlé" è complessa malgrado il fatto che per la grammatica tradizionale sia detta semplice, perché è composta da tanti morfemi (negazione, doppio pronome, avverbio). Le frasi predicative con *être* e le frasi nucleari soggetto-verbo o soggetto-verbo-complemento senza espansioni sono sicuramente più accessibili dal punto di vista del trattamento dell'informazione. Osservando la lista di frequenza però vediamo che il pronome relativo "qui" è al 14° posto e

viene di volta in volta definito dagli obiettivi da raggiungere per ogni livello del Quadro – quindi sono dei “tutti” parziali –, avendo come meta finale quella di avvicinarsi il più possibile alle competenze di un madrelingua – che comunque è sempre parziale poiché nessun parlante possiede tutta l'estensione dei potenziali della propria lingua.

In questa parte, abbiamo interpretato il concetto di semplificazione come riduzione a piccole unità e ripartizione di tali unità lungo un asse temporale di cui la maggior parte dei manuali comunicativi, tuttora maggioritari, sono l'illustrazione. Tuttavia ci sono un certo numero di critiche da muovere rispetto a questo tipo di semplificazione che verte essenzialmente sull'oggetto lingua.

3. Agire sul processo d'insegnamento/apprendimento: dalla semplificazione alla facilitazione

La domanda di fondo è quella di sapere se la scelta della semplificazione dell'oggetto lingua è funzionale al suo apprendimento, e se non è preferibile sfruttare tecniche di *facilitazione* che non operano una riduzione come la *semplificazione*.

Il bambino infatti impara la propria lingua passo per passo senza che questa venga necessariamente semplificata. Certo si osserva nel discorso della madre o dell'adulto al bambino un'autoregolazione delle forme linguistiche e i primi libri che vengono letti al bambino rivelano un'attenzione alla semplificazione linguistica percettibile in termini di lessico prevalentemente concreto e di struttura sintattica che predilige le frasi corte e la paratassi, ma l'universo linguistico circostante rimane comunque complesso. L'apprendimento avviene con l'avvicinamento progressivo del soggetto all'oggetto. Lo stesso si osserva per il migrante in lingua 2. Perché non tenere conto di questo aspetto dell'apprendimento naturale che riguarda la complessità dell'input? Inoltre spesso la semplificazione comporta una riduzione dell'input incongruente con l'età e le conoscenze del mondo del discente (e questo difetto aumenta con l'età), portando ad un'infantilizzazione che rischia di indurre una demotivazione. Courtillon osserva nei manuali che ha analizzato che la semplificazione – in particolar modo degli input testuali (dialoghi, testi) va spesso di pari passo con la neutralizzazione della lingua priva di affettività. Ora, secondo gli studi di psicolinguistica, l'affettività e il rilievo semantico costituiscono il vero motore dell'apprendimento:

Dati ricchi, carichi di significato e di affettività sono più facilitatori di testi che si rivolgono solo all'intelletto” (Courtillon, 1994:158).

Quindi la semplificazione del contenuto può scontrarsi con altre necessità che intervengono nel processo di apprendimento, come la motivazione da un lato e il fatto che si impara manipolando. *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* dice un saggio proverbio francese. Alcuni approcci odierni tengono conto di questi fattori. Evocheremo l'intercomprensione, l'approccio *task based*, e il CLIL.

L'approccio dell'intercomprensione opera, è vero, una prima semplificazione intesa come riduzione, la quale però non verte sull'oggetto lingua ma sugli obiettivi: le competenze produttive sono eliminate e finora si è lavorato soprattutto per la comprensione scritta. Ma una volta operata questa riduzione, si prevede solo un apprendimento veloce – molto più veloce – delle competenze ricettive in più lingue affini. Da un lato si riduce quindi l'ampiezza degli obiettivi e dall'altro li si aumentano con l'aggiunta di un approccio plurilingue. Complesso rimane anche l'input autentico (che sia un articolo di giornale o i discorsi degli internauti sulla piattaforma interattiva Galanet), il quale non viene semplificato. Si accetta che il discente costruisca progressivamente la sua competenza: all'inizio lo studente capisce il 20% di quello che legge, poi la metà, poi quasi tutto. Senza semplificazione, senza lezione di grammatica con uso di termini metalinguistici, il discente elabora lui stesso la conoscenza – ricettiva – della lingua e fa riferimento agli strumenti messi a disposizione solo quando sente il bisogno di una consapevolezza linguistica. La metodologia offre soltanto tecniche di facilitazione quali l'incitazione a fare paragoni tra le lingue per poggarsi sulle somiglianze attivando il pensiero inferenziale oppure l'offerta di strumenti complementari (glossari plurilingui, morfosintassi comparativa, ecc.) a cui lo studente fa liberamente ricorso.

Per potenziare l'apprendimento che mira allo sviluppo delle quattro abilità, già alla fine degli anni ottanta e negli anni novanta ci si è interrogati sulle attività proposte nei metodi comunicativi. Osserva Courtillon:

Bisogna insegnare [agli studenti] a conoscersi, a interagire: aiutarsi a vicenda per capire, scoprire e fare insieme gli stessi *task*, simulare situazioni della vita in cui dovranno esprimere i propri bisogni comunicativi ma anche i propri sentimenti e giudizi. (1994:167)

Tale preconizzazione è condivisa dagli studi dei glottodidatti anglosassoni (Ellis, 2003:4). Il Quadro europeo uscito nel 2001 prenderà atto partendo dalla considerazione che il parlante è un attore sociale che agisce nel mondo tramite serie di azioni che implicano la lingua. Il *task based approach*, o *ap-proche actionnelle* rinforza l'approccio comunicativo tradizionale valorizzando la dimensione reale dell'uso della lingua – metodologia tra l'altro che

da tempo la pedagogia Freinet ha messo in primo piano.⁷ Bisogna mettere il discente in condizione di realizzare delle attività ricalcate sul mondo reale e quindi pienamente autentiche (come ad esempio prenotare davvero il treno per il viaggio di classe) oppure attività che necessitano di una autentica comunicazione tra i partecipanti per raggiungere l'obiettivo concreto prefissato (Ellis, 2003: 6). Il focus è sul significato e non sulla forma e l'approccio alla lingua è maggiormente olistico. Secondo tutti i ricercatori, l'apprendimento ne trae vantaggio anche perché se la lingua non è più oggetto di studio in sé, ma strumento, si libera tempo per poterla effettivamente mettere in pratica (Courtillon (1994: 164). Ci possiamo allora domandare se e come intervengono i concetti di semplificazione e/o facilitazione in un curriculum *task based*. Ci appoggiamo sull'analisi di Ellis (2003-220 & sq), selezionando alcune osservazioni. Lo studioso fa una rassegna della letteratura per definire il concetto di "complessità dei *task*". Per l'input, identifica cinque fattori tendenziali:

- 1) il canale: il canale scritto che lascia il tempo della decodificazione appare generalmente più facile del canale orale che richiede una decodificazione in itinere;
- 2) la complessità del codice: un lessico poco frequente e strutture di subordinazione complicano l'input anche se la densità interpretativa del testo non è necessariamente legata alla complessità sintattica e se la parafrasi appare più facilitatrice della semplificazione delle strutture sintattiche;
- 3) la complessità cognitiva: il numero di informazioni da processare, il fatto che l'informazione sia statica (la stessa durante tutto il *task*) o dinamica (bisogna tenere conto delle modifiche in itinere), che si manipolino concetti o oggetti e azioni, la strutturazione delle informazioni all'interno di uno schema già conosciuto (macrostruttura del racconto ad esempio) definiscono la complessità cognitiva;
- 4) la dipendenza dal contesto: gli input accompagnati da altre forme di linguaggio (iconico in particolare modo: foto, tabelle, grafici) sono più semplici;
- 5) la familiarità del contesto: la relazione tra l'enciclopedia dell'apprendente e il *task* richiesto sarà un elemento determinante nella scelta dell'input.

Bisogna anche riflettere sulle condizioni di svolgimento del *task*, sui procedimenti e la natura del *outcome* richiesto. Ad esempio l'interazione e la negoziazione (*task* dialogico) sembrano agevolare l'*outcome* rispetto a un *task* monologico; un *task* articolato in altri sotto-*task* è più difficile: richiede-

re un *outcome* chiuso (come lo scambio di informazione) è più facile rispetto a uno aperto come un'argomentazione. Chiedere di classificare, descrivere o raccontare è giudicato più facile di argomentare. Non si semplifica un *task*, ma si combinano i fattori elencati per creare un *task* che si inserisca su un asse che va dal facile al difficile.

Tuttavia, considerato l'alto grado d'autenticità, la domanda che ci poniamo riguarda la difficoltà per il discente coinvolto in un *task* di trovarsi davanti a campioni di lingua con strutture nuove, oppure con bisogni comunicativi che non sa come realizzare perché non ne ha gli strumenti linguistici. Come allora integrare la scoperta delle forme? Ellis (2003: 230) in realtà non esclude *task* incentrati sulla forma. Una soluzione è quella di immaginare dei *task* che costringono all'uso di determinate forme linguistiche in base all'interlingua osservata nei discenti per colmare le loro lacune o errori (*focused task*), un'altra è di appigliarsi alla crescita della consapevolezza (*consciousness raising task*). Secondo noi, questo ultimo tipo di *task* ricopre la nozione di grammatica induttiva (osservare, ricostruire la regola, usare). La tecnica preconizzata oggi di *mise en espace* (Savelli, 1996) delle strutture frasi in modo da fare risaltare i paradigmi di elementi che occupano le stesse posizioni sintattiche, facendo leva sul ragionamento metalinguistico del discente – senza usare un metalinguaggio – rientrano pienamente in questa definizione di *task* incentrato sulla forma, a condizione però che venga fatto in LS. Si tratta di *task* perché lo studente agisce. Non c'è semplificazione bensì facilitazione. Infatti si noterà che la grammatica induttiva non accelera in apparenza i tempi. Spesso tra l'altro viene rifiutata proprio per questo motivo. Ci troviamo davanti ad una specie di paradosso in quanto, invece di ridurre l'iter d'apprendimento in termini di quantità di operazioni da compiere, si aggiungono le operazioni di osservazione-induzione e quindi si rende più complesso in apparenza il *task* ma tutto questo per rendere l'apprendimento più facile perché la probabilità di successo dell'output aumenta notevolmente e alla fine comunque il tempo viene recuperato.

L'approccio *task-based* si basa sulla certezza che si impara meglio quando la lingua adempie alla sua funzione primaria di veicolo d'informazione e di strumento di comunicazione. Tuttavia questo approccio si attualizza in classe di lingua, dove si portano attività talvolta di simulazione del mondo reale, talvolta improntate ad attività proprie alla scuola (preparare un viaggio, un giornale, ecc.). Perché allora non servirsi proprio dell'universo scolastico per impostare un *task* globale che abbia un'autenticità piena rispetto al contesto d'uso: servirsi della lingua straniera per apprendere le discipline? Sono così nate le esperienze CLIL. Studiando una materia non linguistica in lingua straniera, il focus non è più sulla lingua ma sui contenuti della disciplina da imparare, e quindi un modulo CLIL condivide molti aspetti con un *task* di rango superiore. Il problema che sorge immediatamente è quello della

⁷ Freinet Célestin (1896-1966), pedagogista francese, ha introdotto nuove metodologie: lavoro collaborativo, creativo ma con una reale implicazione e responsabilizzazione del bambino.

complessità della lingua usata per studiare, perché si esce dalle competenze cosiddette primarie BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), per impadronirsi delle competenze più scolastiche CALP (*Cognitive and Academic Learning Proficiency*). Il CLIL sembra quindi fare la sintesi degli approcci precedentemente discussi riguardo alla semplificazione o facilitazione: da un lato non si riducono gli obiettivi che sono quelli della disciplina, dall'altro si può scegliere di semplificare la lingua in base alle conoscenze pregresse e in funzione del fatto che il discorso disciplinare sulla materia è stilisticamente marcato. Di conseguenza, soprattutto per studenti che hanno una conoscenza elementare della lingua, si sceglie di adattare i contenuti disciplinari al livello di lingua. Così abbiamo fatto in un esperimento di insegnamento di un modulo di storia in francese in prima media. Assieme all'insegnante di storia abbiamo evidenziato i nuclei informativi che dovevano assolutamente essere memorizzati e poi abbiamo costruito dei testi semplificati dal punto di vista linguistico con le solite tecniche (parole conosciute o trasparenti anche astratte, frasi corte, poche inferenze, poche subordinate) e abbiamo immaginato delle attività pescando nelle tecniche proprie dell'insegnamento della LS come ascolto/lettura-ripetizione-questionari, esercizi a buchi o di abbinamento e così via. I risultati sono stati molto positivi (Jamet, 2008) per la disciplina e anche per la lingua. La semplificazione dell'oggetto lingua è certo avvenuta, ma comunque erano input simili o addirittura più complessi di quelli presenti in un metodo di lingua dopo una cinquantina d'ore. Per studenti più esperti, il problema della semplificazione della lingua non è più cruciale e spesso si usa materiale autentico. Se la lingua è vicina a quella del discente, allora si può ricorrere alle tecniche dell'intercomprensione. Qualora non fosse il caso, vengono attivate tecniche di facilitazione sotto forma di attività che hanno sia un focus linguistico sia disciplinare: focalizzazione delle parole chiave, verifica della comprensione dei termini e del discorso, supporto linguistico alla realizzazione delle attività in produzione simili a quelle della disciplina (costituzione tabelle, questionari, riassunti, sintesi, e così via).

Conclusione

La glottodidattica ha capito da tempo che la lingua è un sistema complesso, ma due sono le vie per insegnare la complessità. La prima è la semplificazione dell'oggetto in modo da creare le varie tappe di un percorso d'apprendimento già predisposto quando viene usato in classe. La seconda via richiede l'accettazione di un input complesso e di task complessi – di cui il maggior esponente rappresentato dal CLIL – con tecniche di facilitazione adeguate, perché essi fanno leva sulla motivazione generata da un maggior

coinvolgimento del discente e da un contatto diretto con la complessità linguistica più stimolante. In entrambi i casi la lingua materna ha un ruolo importante per ponderare le scelte, perché controbilancia la necessità di semplificare in quanto la somiglianza con la lingua d'apprendimento è naturalmente facilitatrice, e di conseguenza sfruttare le somiglianze consapevolmente come nell'intercomprensione diventa una tecnica di facilitazione. Proseguendo con questa riflessione, abbiamo ristretto la polisemia dei termini *semplificazione* o *facilitazione* rispetto alle definizioni iniziali, intendendo il primo come riduzione a unità semplici composte di uno o pochi elementi, mentre *facilitazione* disegna tutto ciò che ha lo scopo di agire perché una maggior quantità di materiale linguistico venga padroneggiata in un minimo di tempo. La semplificazione è inclusa nella facilitazione ma la reciproca non è vera. Ma per ritornare ad un uso linguistico molto più comune, concluderemo che l'arte dell'insegnante non è tanto di semplificare per sottrazione ma è quello di rendere semplice/facile da capire e imparare quello che è complesso.

Tabella 1. Le prime parole più frequenti della lingua francese. Lista stabilita da Brunet (1981)

le dét. 1050561	par prép. 82277	deux numér. 30211
de prép. 862100	sur prép. 80180	mari subst. 30082
un dét. 419564	faire verbe 77608	moi pron. 30053
être verbe 351960	plus adv. 75499	vouloir verbe 29435
et conj. 362093	dire verbe 72134	te pron. 28542
à prép. 293083	me pron. 71086	femme subst. 26148
il pron. 270395	on pron. 70246	venir verbe 26023
avoir verbe 248488	mon dét. 70121	quand conj. 25592
ne adv. 186755	lui pron. 65988	grand adj. 25388
je pron. 184186	nous pron. 62554	celui pron. 24270
son dét. 181161	comme conj. 59902	si conj. 24024
que conj. 176161	mais conj. 57690	notre dét. 23883
se pron. 168684	pouvoir verbe 55394	devoir verbe 22703
qui pron. 148392	avec prép. 55081	là adv. 22695
ce dét. 141389	tout adj. 47221	jour subst. 22232
dans prép. 139185	y pron. 46031	prendre verbe 20489
en prép. 143565	aller verbe 41702	même adv. 19994
du dét. 127384	voir verbe 39659	votre dét. 19942
elle pron. 126397	en pron. 38935	tout adv. 19915
au dét. 123502	bien adv. 37171	petit adj. 19008
de dét. 119106	où pron. 36089	encore adv. 19176
ce pron. 107074	sans prép. 35915	aussi adv. 18311
le pron. 105873	tu pron. 35774	quelque dét. 17953
pour prép. 104779	ou conj. 34897	dont pron. 17797
pas adv. 103083	leur dét. 33950	tout pron. 17486
que pron. 99412	homme subst. 33202	mer subst. 17166
vous pron. 89623	si adv. 32024	

rouver verbe 16833
donner verbe 16795
temps subst. 16785

ça pron. 16494
peu adv. 16251
même adj. 16081

falloir verbe 16078
sous prép. 15944
parler verbe 15814

Riferimenti bibliografici

Siti consultati il 15 aprile 2010

- BRUNET É., 1981, *Le Vocabulaire français de 1789 à nos jours, d'après les données du Trésor de la langue française*, Ginevra, Slatkine; Parigi, Champion.
- COURTILLON J., 1994, "Méthodes de français langue étrangère et simplification", in *Cahiers du français contemporain*, n. 1, pp. 155-176.
- ELLIS R., 2003, *Task based language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- FORTIN R., 2005, *Comprendre la complexité, Introduction à la méthode d'Edgar Morin*, Laval, Les presses de l'université Laval.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italiana.
- GOUGENHEIM G. et al., 1956, *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Parigi, Didier, nuova edizione ampliata: *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Parigi, Didier, 1964.
- JAMET M.-C., 2008, "Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS", in COONAN C. (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2, pp. 57-90.
- JAMET M.-C., 2008, "La production orale dans un enseignement intégré géographique/français. Enjeux d'une méthodologie coopérative", in COONAN C.M (a cura di) *CLIL e l'apprendimento delle lingue, le sfide del nuovo ambiente d'apprendimento*, Venezia, Cafoscarina, pp. 59-77.
- JAMET M.-C., 2008, "Fare CLIL alla scuola media. Un percorso longitudinale innovativo.", in CARDONA M. (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambiente CLIL: Aspetti metodologici ed applicativi*, Roma, Carocci, pp. 181-198.
- MARQUILLÓ LARRUY M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- MORIN E., 2002, *A propos de la complexité*, exposé fait pour le CNRS le 14/1/2002, <http://www.cnrs.fr/comitenational/cs/exposes/Morin.pdf>
- PEETERS B., 1992, *Diachronie, phonologie et linguistique fonctionnelle*, Louvain la Neuve, Peeters,
- SAVELLI M., 1996, "Un outil pour l'analyse, la mise en grille syntaxique", in *LIDL*, n. 14, Grenoble, PUG.

MARIA CECILIA LUISE

Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini

Ho conosciuto Giovanni Freddi quando ancora ero una giovane studentessa e una altrettanto giovane insegnante di inglese nella scuola primaria. All'università i suoi saggi e il lavoro dei suoi collaboratori e allievi mi hanno avvicinata alla didattica delle lingue per non farmene più allontanare, in campo lavorativo, in quegli anni "pioneristici" nei quali la lingua straniera iniziava ad entrare nei curricoli della scuola primaria italiana, il Progetto Iannua Linguarum,¹ i principi teorici e metodologici e i materiali ad esso collegati hanno davvero fatto da faro illuminante di una professionalità in divenire quale era quella di docente di LS a bambini.

Giovanni Freddi ha continuato a seguire i miei studi e la mia carriera negli anni a venire, fino a propormi, nel 2006, di collaborare con lui nella redazione di un inserto all'interno della rivista *Scuola e Lingue Moderne* dedicata all'insegnamento delle lingue ai bambini, "BLE-Bambini, Lingue, Europa", inserto da lui voluto e da lui curato con l'attenzione che ha sempre avuto per la glottodidattica precoce. Un paio di anni fa ho avuto l'onore di venire scelta da lui per sostituirlo nella curatela del fascicolo, incarico che ho accettato e che cerco di portare avanti nella linea voluta dal suo ideatore.

È proprio da questa esperienza che intendiamo partire per una breve riflessione sugli aspetti metodologici, didattici e organizzativi che oggi devono caratterizzare la didattica delle lingue straniere per bambini.

È ormai accertato che una glottodidattica rivolta a bambini non può prescindere da almeno tre "pilastri" che sono al contempo teorici e metodologici:

¹ Il Progetto Iannua Linguarum diretto e ideato da Giovanni Freddi è un progetto di sperimentazione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare italiana svoltosi nei primi anni '90, per otto anni, che ha dato un contributo fondamentale per l'elaborazione di un curriculum di LS per il livello primario, per la formazione degli insegnanti, per la validazione di strumenti per la sperimentazione didattica.

MARIE-CHRISTINE JAMET

Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso? Riflessione sulla didattica delle lingue

*"Semplifica! E quando hai semplificato, semplifica ancora.
E quando hai semplificato ancora, semplifica ulteriormente".
Tale era il consiglio che il prof. Freddi ripeteva
alla neofita che ero. Sotto la sua guida infatti
ho iniziato la redazione di testi scolastici,
opportunità di cui gli sono infinitamente grata.*

Il buon senso comune attribuisce all'insegnante due qualità, quella di essere un instancabile ripetitore perché *bis repetita juvant* – anche se l'arte della ripetizione sta nel travestirsi – e quella di saper semplificare per rendere l'apprendimento più facile e quindi più efficace. In questo contributo focalizzeremo la nostra attenzione su quest'ultima qualità, perché tale ovvietà, poco discussa nella letteratura glottodidattica, poggia in realtà su scelte di fondo che investono sia l'oggetto sia il soggetto dell'apprendimento. Nella triade tipica di qualsiasi situazione d'insegnamento/apprendimento – docente, discente, oggetto di apprendimento – il nostro punto di vista sarà quello del docente, o meglio a monte di chi concepisce il metodo usato per fare apprendere, il quale agisce sugli altri due poli della triangolazione.

Nel dizionario Zingarelli *semplificare* viene definito come "rendere semplice o più semplice", e *semplice* si definisce nelle prime accezioni come "1) che consta un solo elemento 2) che non ha nulla di aggiunto o mescolato (in contrapposizione a *composto*) 3) elementare e privo di complicazioni o di difficoltà". L'aggettivo *complesso* a sua volta qualifica qualcosa "1) che risulta dall'unione di varie parti o di diversi elementi 2) che si manifesta con molteplici e contrastanti aspetti", e per estensione "complicato, difficile da comprendere." Nel Devoto-Oli, *semplificare* viene definito come "rendere più semplice e facile", unendo di fatto i due aggettivi *semplice* e *facile* spesso interscambiabili nella lingua comune, ma elencati in successione nello Zingarelli. In realtà i due binomi di antonimi *semplice/complesso* e *facile/difficile* pongono un certo numero di domande: è facile tutto quello che è semplice? È difficile tutto quello che è complesso? O qualcosa di semplice può essere difficile? E vice versa qualcosa di complesso facile? In didattica delle lingue per poter programmare un curriculum d'insegnamento/apprendimento, queste sono domande che possiamo porci. In questa riflessione sulla semplificazione spesso compiuta ma in modo empirico, si tratterà di vede-