

SCRIVERE E RISCRIVERE

Il testo e le sue difficoltà

Odile Chantelauve

L'acquisizione delle regole testuali e le difficoltà inerenti, a nostra conoscenza, sono state poco studiate. Presenteremo un'attività didattica realizzata con degli adolescenti (2 liceo linguistico) mirante a farne scoprire alcune, a partire dagli errori fatti nella redazione di un testo semplice. Tenteremo in seguito di abbozzare una classificazione di questi errori e di capirne l'origine.

L'attività presentata è stata realizzata in francese. Riteniamo comunque che tan to l'attività descritta che la classificazione che ne è stata ricavata possano essere utili non solo per le lingue straniere, ma anche per la lingua materna.

Partiremo dalla constatazione che gli adolescenti hanno delle grosse difficoltà di scrittura in lingua straniera, e questo quasi indipendentemente dal livello di conoscenza della lingua in questione. Queste difficoltà, almeno da quello che ha potuto constatare chi scrive in tanti anni di pratica didattica, non sono specifiche della lingua straniera, del francese in questo caso. Gli studenti ne hanno di simili nella loro lingua materna, e sono molto diffuse: le stesse sono presenti in studenti delle scuole ad indirizzo linguistico – liceo classico e linguistico – e nelle scuole ad indirizzo tecnico. Gli errori che ne derivano, contrariamente agli errori di tipo grammaticale, sono stati, salvo errore, scarsamente studiati dalle «analisi di errori», e sono poco o per niente – sempre salvo errore – presi in considerazione dai materiali didattici in commercio.

Il lavoro si inserisce in un quadro concettuale i cui principi costituiscono la base della didattica suggerita dai programmi ministeriali di ormai praticamente tutte le scuole dei vari livelli in Italia, e che presentiamo rapidamente.

1. Principi di base dell'attività

1.1. L'interdisciplinarietà

L'approccio interdisciplinare si giustifica da almeno tre punti di vista: a) il punto di vista scientifico: i vari fenomeni sono collegati, e vengono studiati da varie discipline solo per necessità di specializzazione; è opportuno, nel presentarli ai discenti, far apparire i loro collegamenti; b) il punto di vista psicologico: l'uomo ha naturalmente bisogno di coerenza, ed è, normalmente, alla ricerca di collegamenti fra le sue varie conoscenze: capire qualcosa, comprenderla, è comprenderla, cioè prenderla con quello che si conosce già; la motivazione all'apprendimento è accresciuta da un approccio interdisciplinare: una conoscenza è tanto più motivante per un individuo quanto più vede dei collegamenti con quello che conosce già, e tanto meno motivante quanti meno ne vede; e ricorda tanto meglio la nuova conoscenza che la può inserire nella rete delle conoscenze preesistenti, e con tanto più difficoltà se non può inserirvela; c) infine, l'approccio interdisciplinare si giustifica da un punto di vista didattico: mettere in evidenza gli aspetti comuni alle varie discipline, e soprattutto quelli che possono essere riutilizzati in vari campi, è più economico e più produttivo che affrontarli in ogni disciplina come se riguardasse solo quella.

1.2. L'educazione linguistica

L'«educazione linguistica», concetto portante dei programmi attuali, richiede l'interdisciplinarietà. L'interdisciplinarietà fra le varie lingue, materna o seconda e straniera, è resa possibile in particolare da quello che c'è di comune fra tutte. Ciò che distingue le varie lingue, in particolare quelle imparentate, comunemente insegnate nella Scuola italiana oltre all'italiano, sono i loro aspetti superficiali: pronuncia, lessico, morfologia. Gli aspetti sintattici sono già molto più simili; la grammatica testuale, la semantica e gli aspetti pragmatici, ossia quelli più profondi, sono quelli in cui le differenze sono minori, per non dire inesistenti. Infatti, se il dizionario e la descrizione grammaticale di una lingua non possono essere utilizzati per un'altra, la grammatica testuale che descrive, ad esempio l'inglese, è in buona parte valida anche per l'italiano, il francese, e presumibilmente altre lingue. Lo schema sopra riportato dà una rappresentazione di questi fatti; passando dagli aspetti superficiali a quelli profondi, si passa anche dal più diverso al più simile.

Queste constatazioni e considerazioni permettono di capire che le difficoltà legate ad aspetti «profondi», in particolare quelle di tipo testuale, semantico e pragmatico siano in gran parte indipendenti dalla lingua: chi le manifesta le ha sia nella sua lingua materna che nelle lingue straniere; chi invece padroneggia bene questi aspetti nella sua lingua, non ha difficoltà nelle lingue straniere. È per questa stessa ragione che pensiamo di poter presentare in italiano un lavoro fatto in una lingua straniera e che lo riteniamo utile sia per le lingue straniere che per la lingua materna. Le difficoltà di carattere testuale, semantico, pragmatico in una lingua straniera sono, forse, leggermente più numerose rispetto a quelle manifestate in lingua materna, ma non sono di natura diversa. È comunque quello che l'esame di tanti testi prodotti in francese o in italiano dagli adolescenti italiani ci ha fatto constatare.

La padronanza di questi aspetti è quindi facilmente trasferibile da una lingua ad un'altra. Sembrerebbe più naturale, anche perché più economico, che fossero acquisiti – e insegnati – nella lingua che meglio gli studenti padroneggiano, quella, perlomeno, in cui gli aspetti superficiali sono in buona parte acquisiti, all'età che ci interessa, e cioè, nel nostro caso, in italiano. Potrebbe essere questa la base di una vera interdisciplinarietà. Non sempre avviene così. Spesso, anzi – sempre in base all'esperienza di chi scrive – gli aspetti «comuni» vengono acquisiti – e insegnati – nelle lingue straniere.

1.3. L'importanza dello scritto

Dopo una stagione – quella, a grandi linee, ispirata allo strutturalismo – in cui, nelle lingue straniere, si insisteva sulla preminenza delle competenze orali, oggi, senza sottovalutarle – cosa che sarebbe assurda, in una ottica pratica (le lingue straniere si devono saper capire e parlare, nel mondo moderno) – in una ottica educativa si riabilitano le competenze scritte. *Ceteris paribus*, lo scritto è più ordinato, più rigoroso, più astratto, più razionale, più logico, più sociale dell'orale. Visto che fra le finalità della Scuola figurano la socialità e lo sviluppo della razionalità, le competenze scritte vanno potenziate, in particolare quelle di scrittura. Suscita meraviglia, in chi scrive, che fra tutte le soluzioni immaginate per migliorare la Scuola italiana, nei vari progetti di riforma, non si accenni mai al formidabile strumento che potrebbe essere il potenziamento di queste competenze, come se lo scritto non fosse, a tutt'oggi, la base della stragrande maggioranza delle conoscenze di un certo livello.

1.4. L'approccio testuale

L'«educazione linguistica» prevede un approccio «comunicativo», includente, quindi, gli aspetti testuali: non si comunica per parole isolate, e nemmeno per frasi, ma per testi. Un approccio frasale, in cui si insiste sulla correttezza della frase fuori contesto, è insufficiente. Infatti, il passaggio dalla frase al testo non è immediato: non basta che una frase sia corretta per permettere di comunicare; deve essere orientata verso uno scopo e contenere una informazione pertinente; l'informazione globale comunicata non è la stessa a seconda che le informazioni parziali vengano organizzate in un ordine oppure in un altro; l'insieme delle frasi di cui un testo è composto deve essere coerente e coeso; infine, nei vari tipi di testo, non si danno le stesse informazioni, né si danno sotto la stessa forma.

1.5. L'incentramento sul discente

Incentrare l'insegnamento sul discente non è – o non è solo – tener conto dei suoi interessi immediati: una simile concezione è demagogica, superficiale, e addirittura anti-educativa: educare significa e-ducare, accompagnare al di là di ciò che è, non assecondarlo. Incentrare l'insegnamento sul discente vuol dire piuttosto, in particolare, partire dalle sue conoscenze, secondo il principio «dal noto all'ignoto», dai suoi bisogni di uomo e di cittadino, anche e soprattutto se non sono espressi o addirittura sentiti nell'immediato, e dalle sue difficoltà. È appunto dalle difficoltà dei discenti che ha preso l'avvio l'attività che adesso illustreremo.

Per far scoprire le regole di composizione di un testo, della scelta delle informazioni, della maniera di organizzarle e di redigere con uno scopo particolare, è ovviamente possibile presentare e far analizzare dei testi-modello. È quello che si fa, almeno nelle lingue straniere, per gli apprendimenti linguistici in senso stretto – grammatica, lessico, pronuncia –. È quello che si fa spesso anche per i testi. Ma, mentre è con ragione che si ritiene rischioso mostrare campioni di lingua contenenti delle forme errate, crediamo – per ragioni che sarebbe lungo esporre in questa sede – che non sia così per i testi. Questo modo di procedere presenta addirittura alcuni vantaggi. Infatti, si vede, generalmente, solo per contrasto, e questo in tutti i campi dell'esperienza. Perciò, se si mostrano le caratteristiche di un testo in un testo fatto bene, queste caratteristiche rischiano di sfuggire, di essere «trasparenti» tanto sono ovvie. Le regole sono più facilmente identificabili quando sono infrante. La pratica didattica quotidiana conferma comunque questa ipotesi. Partire, per scoprire le caratteristiche di un testo ben fatto, da testi fatti male prodotti dai discenti permette inoltre di partire dalle loro difficoltà reali, non da quelle supposte dall'insegnante, anche se, con

l'esperienza, questo le conosce bene: gli errori testuali non sono più casuali di quelli grammaticali. Scoprire le regole testuali equivale d'altra parte per gli studenti a dotarsi di criteri di valutazione, e di conseguenza di strumenti per autovalutarsi; è quindi un'altra via per cui la didattica è incentrata sul discente: lo guida all'autonomia e alla maturità.

1.6. L'attività

Essere attivi, vuol dire scoprire da sé piuttosto che ricevere le conoscenze elaborate da altri. La scoperta, che richiede più tempo e più competenza da parte dell'insegnante della semplice trasmissione, è enormemente più fruttuosa, e più motivante per i discenti. Il lavoro effettuato ha avuto come scopo la scoperta, da parte dei discenti, di regole che operano in un testo, regole testuali in senso stretto, ma anche regole logico-semantiche, pragmatiche, enunciative e socio-linguistiche.

2. Svolgimento dell'attività

2.1. Redazione di un testo sulla base di appunti

Il testo da redigere era un testo referenziale oggettivo: una biografia, come quelle che figurano in una enciclopedia o in un dizionario enciclopedico. Appunti in stile telegrafico sono stati forniti (v. allegato 1), perché non ci fossero difficoltà legate al cosa scrivere. Il personaggio da presentare era già noto agli studenti. Inoltre, gli appunti erano ordinati. Le difficoltà di redazione avrebbero quindi dovuto essere limitate alla trasposizione in un altro stile, e alla messa in opera dei meccanismi di coesione, tutti noti in francese e identici a quelli italiani, a parte, ovviamente, qualche differenza superficiale.

2.2. Individuazione degli errori

I testi prodotti sono stati corretti dall'insegnante. Gli errori linguistici in senso stretto (grammatica, lessico) sono stati poco numerosi. Viceversa i problemi testuali sono stati numerosi, e non sono dovuti ad interferenze negative con la lingua madre, visto che le regole infrante sono uguali in italiano.

2.3. Redazione di un «testo» contenente tutti gli errori individuati

L'insegnante ha poi redatto un «testo» contenente tutti gli errori rilevati (allegato 2). Nessun errore è stato aggiunto. Solo gli errori di lingua in senso stretto non sono stati riprodotti, sia perché l'obiettivo non era la scoperta delle regole linguistiche, sia perché, come abbiamo ricordato sopra, non è opportuno far vedere forme errate a discenti le cui conoscenze non sono ancora perfettamente salde, per non fargliele memorizzare.

Perché aver scritto un testo a partire dagli errori dei discenti e non averli fatti individuare direttamente nei loro testi? Per due ragioni: la prima è una ragione di economia: se tutti i testi contenevano vari errori, nessuno li conteneva tutti; sarebbe stato necessario esaminarne un numero troppo elevato per individuare tutte le regole infrante, e la correzione sarebbe stata ripetitiva. La seconda ragione è di ordine psicologico: il discente il cui testo errato fosse stato mostrato come testo «da non fare» si sarebbe sentito inevitabilmente segnato a dito come il peggiore della classe. Invece, il testo scritto «dall'insegnante», anche se fatto a partire dai loro, non era veramente di nessuno, e nessuno se ne poteva sentire autore.

2.4. Ricerca degli errori

Il «testo» è stato presentato con la lavagna luminosa, senza commenti. I discenti sono stati invitati ad esaminarlo attentamente e a dire cosa ne pensavano. A dire il vero, in un primo tempo, pochi hanno avuto il coraggio di dire che era «brutto», evidentemente perché poco abituati a vedersi presentare dall'insegnante un testo fatto male. Quando tuttavia questo ha incoraggiato i pochi «sfacciati» che avevano confessato di trovare il testo fatto malino, gli altri hanno subito cominciato a riconoscere anche loro che era molto discutibile.

Due modi di procedere erano possibili a questo punto: uno che favorisce maggiormente la riflessione, l'attività, e che sviluppa di più la capacità di astrazione, ma che è piuttosto lungo. L'altro che, pur favorendo la discussione e l'attività, richiede meno capacità d'astrazione ed è più rapido. Si può scegliere in funzione del tempo disponibile, dell'abitudine dei discenti all'attività e della loro attitudine a fare astrazioni.

Per il primo, si chiede di criticare il «testo», di indicare cosa non va, e, per ogni punto, di formulare la regola corrispondente. La parte più difficile è quest'ultima: il passaggio dal particolare al generale non è mai facile, per gli adolescenti. Per l'altro, si dà l'elenco delle regole infrante (v. allegato 3) e si chiede di

indicare il punto del testo in cui ognuna lo è stata. C'è attività, discussione, ma il lavoro è meno complesso, perché non richiede la formulazione delle regole. Praticamente, è ovviamente possibile scegliere una via intermedia: alcune regole sono formulate dai discenti; per gli errori che non riescono ad identificare o a definire, si dà la regola e si chiede dove è stata infranta.

Nel caso descritto il lavoro è stato laborioso, sia perché la procedura era nuova, sia perché le regole infrante non erano mai state presentate, esplicitamente, ai discenti in questione, in nessuna lingua. Tutto lascia pensare che con più allenamento, in particolare con una maggiore abitudine all'attività in genere, un simile lavoro sarebbe più agevole, oltre che molto produttivo.

La formulazione delle regole, sia che vengano proposte dai discenti, sia che vengano fornite dall'insegnante, non deve necessariamente essere rigorosa: la metalingua non rappresenta un obiettivo primario, a questo livello. Gli adolescenti hanno ancora una capacità di astrazione limitata, e bisogna procedere per gradi. Inoltre, una formulazione troppo tecnica fornita dall'insegnante rischierebbe di non essere capita e di essere quindi inefficace: meglio una formulazione approssimativa capita che una precisa non capita.

Evidentemente, ci sono state divergenze d'opinione. Ognuno è stato invitato ad argomentare la sua posizione. La discussione ha permesso la scoperta delle regole, e una formulazione accettabile di ognuna (in subordine, ha permesso di perseguire la finalità della socializzazione, che si raggiunge molto meglio attraverso le modalità di lavoro che non attraverso l'esposizione di contenuti specifici). È la ragione per la quale si è preferita la presentazione del «testo» alla lavagna luminosa piuttosto che l'esame individuale dello stesso fotocopiato: lavorare sullo stesso documento favorisce la messa in comune, il confronto, la discussione e la razionalizzazione.

3. Possibili prolungamenti

3.1. Il prolungamento più ovvio – e doveroso – è quello che consiste nell'utilizzare le regole scoperte, prima per migliorare il proprio testo, poi per esaminare criticamente i testi successivamente prodotti e migliorarli. Infatti, per ogni testo prodotto, gli alunni vengono invitati a rileggerlo consultando l'elenco delle regole, che viene completato a mano a mano che nuove regole vengono scoperte.

3.2. Ma ci sono altri prolungamenti possibili: le «regole» scoperte sono regole relative, non regole assolute: per quasi tutte si potrebbero trovare dei testi perfettamente accettabili, e anzi riconosciuti come letterari, che non le rispettano. Ma appunto, il lavoro illustrato si inserisce nell'ambito della «educazione linguistica», di cui fa parte la scoperta dei vari usi delle lingue, dei tipi di testo e delle specificità formali di ognuno. Anche se le regole testuali in senso lato sono state meno studiate delle regole grammaticali in senso stretto, se sono quindi meno codificate, e se la loro applicazione sembra meno costrittiva, si può pensare che ci sia un'analogia fra il campo di applicazione delle prime e delle seconde: così come si richiede che le regole grammaticali vengano rispettate nei testi «comuni», e solo in quelli «poetici» (includenti pubblicità, slogans, testi comici e testi di bambini) si ammettono degli scarti, nello stesso modo le infrazioni alle regole testuali (quelle scoperte e molte altre) sono tollerate solo nei testi «poetici», ma non lo sono nei testi «comuni» referenziali, come può essere una biografia per una enciclopedia. Per numerose ragioni che non è possibile esporre in questa sede, riteniamo che i discenti debbano acquisire in priorità, almeno in produzione, la padronanza dei testi «comuni» e che solo a partire da questi – e per contrasto – si possano far scoprire altri tipi di testo, in particolare quelli che fanno un uso «poetico» delle lingue.

Di conseguenza, un prolungamento possibile, anzi augurabile (in quanto sarebbe giustificato dai collegamenti col presente lavoro, e un lavoro è tanto più motivante e produttivo quanto più è coerente, quanto più permette di comprendere) consisterebbe nel far cercare – o nel proporre – dei testi nei quali le regole scoperte non sono rispettate, nell'interrogarsi sugli effetti così ottenuti, e nel far scoprire le differenze fra tipi di testo, e alcune regole specifiche di ognuno. Si scoprirebbe, ad esempio, che:

- andare a capo frequentemente è tipico dei «poemi in prosa»;
- non dire immediatamente di cosa si parla è tipico degli indovinelli («Ruota continuamente, ma è senza ruote...»), che è un procedimento recuperato dalla pubblicità come la maggior parte dei procedimenti «poetici»; che è un procedimento frequentemente usato anche nel linguaggio giornalistico per destare la curiosità del lettore, e abbondantemente usato dai poeti;
- le frasi esclamative sono tipiche (fra l'altro) della lingua orale;
- la mescolanza degli stili è usata nei testi comici, e ha un effetto comico;

- le presupposizioni e le implicazioni sono un procedimento tipico della manipolazione, e sono usate abbondantemente con questo scopo dai pubblicitari e... da certi uomini politici, oltre che, ovviamente, da varie altre categorie di persone;
- l'accumulazione, nella stessa frase, di informazioni di tipo diverso è tipica del linguaggio infantile e può avere un effetto poetico e/o comico, come nella seguente breve poesia di Prévert, che infrange un certo numero delle regole scoperte:

Composition française

*Tout jeune Napoléon était très maigre
et officier d'artillerie
plus tard il devint empereur
alors il prit du ventre et beaucoup de pays
et le jour où il mourut il avait encore
du ventre
mais il était devenu plus petit.*

4. Classificazione e interpretazione degli errori

Proponiamo un tentativo di categorizzazione e di interpretazione degli errori identificati. Dovrebbe avere delle ricadute didattiche, ma non ha fatto parte dell'attività descritta. Gli esempi rimandano al «testo» dell'allegato 2.

4.1. Errori riconducibili al grado di sviluppo cognitivo.

Sono tipici della maggioranza degli apprendisti-scriventi. Questa categoria comprende due tipi di errori, ugualmente frequenti.

4.1.1. Quello consistente nell'organizzare male le informazioni, a darle in una successione aleatoria, senza segnalare i legami logico-semantici che le uniscono, o falsandoli: uso erraneo dei connettori («Il a été aussi très intéressé par la préservation du système aquatique mondial. Ensuite Jacques-Yves Cousteau a eu une grande importance...»; «Il a fait une mission en collaboration avec la NASA». En particulier il a rédigé un «Bulletin de santé...»); raggruppamento non giustificato di informazioni nella stessa frase («En 1930 il est devenu officier de marine et explorateur des profondeurs des mers»), che, per il fatto di essere raggruppate, possono anche essere falsate («De 1985 à 1988 il a reçu le fameux prix des Nations Unies et il est devenu le membre de l'Académie Française»). Nel testo in questione questa difficoltà è limitata, poiché le informazioni erano ordinate in partenza. Nei testi più liberi, scritti senza appunti forniti dall'insegnante, il problema è nettamente più accentuato. Una manifestazione «visibile» di questa difficoltà è costituita dagli «a capo» frequenti, non giustificati, e del tutto aleatori: si va a capo quasi ad ogni frase, e non ci si va quando sarebbe giustificato (v. l'ultimo capoverso).

Questi problemi sono, secondo la nostra interpretazione, da mettere in relazione con l'im maturità cognitiva dei discenti, e sono, quindi, normali, in una certa misura. Infatti, quando i cognitivisti rappresentano le conoscenze di un individuo inserite in una rete che le collega le une alle altre, si tratta di una rappresentazione ideale: costituiscono una rete se, non solo l'individuo in questione ne possiede un gran numero, ma soprattutto se ha identificato fra loro numerose relazioni, se, in una parola, le comprende, se ha raggiunto la maturità cognitiva. Ma questa descrizione non rappresenta la situazione di tutti. Numerosi individui non solo hanno un numero limitato di conoscenze, ma soprattutto non identificano legami fra loro, o ne identificano pochi, o solo in alcuni ambiti, comprendono poco. È certamente il caso dei bambini: per ogni individuo, la rete delle conoscenze si amplia e si densifica solo progressivamente. Per un bambino, spesso, le conoscenze sono isolate, oppure costituiscono reti parziali, debolmente o per nulla collegate fra loro. È questo che rivelano gli errori descritti fin qui.

4.1.2. Quello consistente nell'adottare un punto di vista soggettivo mentre è richiesto un punto di vista oggettivo. È quello che traduce, in questo testo, l'uso erraneo degli anaforici («Il est né à Bordeaux...»; «... il a commencé ses explorations»). Si può definire questo errore anche in termini di «progressione testuale», dicendo che consiste nel presentare come noto quello che in realtà è nuovo. È un errore molto frequente. È quello che traduce anche l'uso abusivo dei deittici («Cette année il est mort»). Anche questo è molto frequente negli adolescenti: per esempio, hanno delle difficoltà a riferire il contenuto di un dialogo. Es.: discorso diretto:(Emanuele) «Si sta bene qua; adesso ascoltiamo un disco»; discorso riferito:«Emanuele dice che si sta bene qui e che adesso ascoltano un disco».

Anche questo problema è tipico di uno sviluppo cognitivo incompleto. Naturalmente il punto di vista del

bambino è soggettivo. È solo progressivamente, e grazie, in particolare all'educazione (e-ducazione) che riesce a oggettivare le sue conoscenze, che passa dall'Io al Tu e all'Egli, che riesce a fare astrazione dall'Io-Qui-Ora (che sono, appunto, gli elementi della situazione che fondano l'uso dei deittici che il bambino tende ad usare anche in un discorso che dovrebbe essere oggettivo, astratto dalla realtà immediata). Quando gli si segnalano gli errori in questione, l'adolescente stenta a riconoscere (giustifica il suo testo dicendo ad esempio «Ma è ovvio», «Ma lo sanno tutti», «È quello che volevo dire», «Si capisce lo stesso») che è solo per lui che «Il est né...» si riferisce a Cousteau, che «...ses explorations» è accettabile solo se il lettore sa già che ha fatto delle esplorazioni, che «cette année» è valido solo finché dura l'anno in cui il testo è stato scritto. Stenta a passare dal soggettivo all'oggettivo (v. quanto dicevamo sopra della maggior valenza educativa dello scritto rispetto all'orale).

Questa è una delle spiegazioni (v. più sotto un'altra possibile) che si possono dare del cambiamento completo di stile nella frase «Nous voyons J.-Y. C. comme explorateur. Nous ne pouvons pas imaginer ... mais il a fait un film!», tipica frase soggettiva (uso della prima persona, autocorrezione, punteggiatura emotiva e non razionale).

Questo tipo di difficoltà è quindi normale, in una certa misura, e traduce il fatto che l'adolescente è passato solo parzialmente dalla fase della soggettività a quella dell'oggettività.

Per i due tipi di problemi finora descritti, abbiamo detto che sono il segno di immaturità cognitiva, che, quindi, sono normali «in una certa misura». In quale misura? Il fatto è che nelle produzioni scolastiche non sempre vengono identificati, e che gli errori con cui si manifestano non vengono rilevati, o al massimo vengono corretti senza spiegazione. E ciò che non è notato, ma anche ciò che è notato senza essere oggetto di sufficiente spiegazione è implicitamente incoraggiato. La Scuola, in questo caso, non accompagna come dovrebbe gli adolescenti nel loro processo di passaggio dalla soggettività all'oggettività, e da conoscenze disperse a conoscenze organizzate tipiche di un individuo cognitivamente adulto.

4.2. Errori derivanti da esclusive preoccupazioni linguistico-formali

Se gli errori fin qui analizzati sono solo tollerati, ce ne sono altri che sembrano indotti dal peso eccessivo dato dalla comunità scolastica a certi valori – discutibili e/o intesi male – e trasferiti dalla lingua materna alle lingue straniere. Se è vera questa ipotesi – peraltro suffragata da anni di osservazione e di lavoro scolastico con gli adolescenti, e di formazione – aggiornamento con gli insegnanti – si sarebbe in presenza, a livello di testo, di errori aventi la stessa origine degli errori di lingua in senso stretto rilevati dalle «analisi di errori» classiche, e dovuti, secondo Selinker, al «transfert di insegnamento». Questi errori traducono una preoccupazione troppo accentuata per gli aspetti formali, superficiali, a scapito di quelli semantici e funzionali; derivano da un approccio didattico che, spesso, focalizza la sua attenzione sulla forma piuttosto che sul significato e la funzione. Ne segnaliamo alcuni, che ci sembra possibile suddividere in tre categorie.

4.2.1. Gli errori derivanti da preoccupazioni «estetiche».

– È il caso dei tentativi di fare frasi lunghe, indipendentemente dal rapporto fra le informazioni che vi sono inserite («En 1953 il était directeur du musée océanographique de Monaco et en cette période il a fait [...] et il a fait des conférences...»). Le frasi lunghe vengono spesso presentate come più «elegant» di quelle brevi, giudicate tipiche del linguaggio infantile, «poco elaborate», «semplicitistiche». Perlomeno, è questa la giustificazione che, di regola, adducono i discenti a sostegno delle loro produzioni quando gli si fa osservare che avrebbero interesse a fare frasi più brevi, e che, se è vero che le frasi complesse, qualche volta, rendono meglio di quelle semplici la complessità del pensiero, la lunghezza della frase è un mezzo per esprimere rapporti complessi, non un fine. Le loro frasi «complesse» sono d'altronde, nella maggioranza dei casi, semplici aggiunzioni di proposizioni coordinate (questo è anche, evidentemente, segno di uno sviluppo cognitivo incompleto, e potrebbe quindi rientrare nella categoria precedente: i rapporti fra i fatti e le idee sono, a quel livello, rapporti di semplice contiguità, non rapporti logici; per numerosi errori interpretazioni diverse non sono incompatibili).

– È una preoccupazione dello stesso genere che spinge a scrivere frasi che non aggiungono nessuna informazione, che non fanno progredire il testo, che sono messe perché bisogna «arricchire il pensiero». Quest'ultima espressione costituisce un vero leit-motiv nelle giustificazioni che i discenti danno delle loro produzioni. Sono ossessionati dalla necessità di scrivere il più possibile. Sono molto sorpresi quando vengono a sapere che «nella vita normale» il problema principale di chi scrive è al contrario quello di essere brevi. Probabilmente, in realtà gli si precisa che «arricchire il pensiero» significa aggiungere idee, non parole. Ma è un fatto accertato che c'è comunque una grande indulgenza per questi riempitivi, a cui perfino gli alunni più diligenti ricorrono sistematicamente. Questo si manifesta con l'aggiunzione di

informazioni che non hanno nessuna pertinenza nel testo in questione («Il a fait ses études à Paris, une ville plus grande que Bordeaux»), che sono talmente ovvie che il lettore si domanda perché l'autore le dà; che cioè, disturbano la comprensione invece di agevolarla («Pendant son enfance il a fait ses études à Paris»); con la ripetizione della stessa idea sottoforma di parafrasi («Il a été très intéressé par la préservation du système aquatique mondial [...] Son intérêt dominant: la préservation du système aquatique mondial»); con l'aggiunzione di parole falsamente informative (... un «Bulletin de santé de la Méditerranée, une étude sur la mer Méditerranée»); con l'aggiunzione di informazioni o false («Il a inventé un scaphandre autonome contre la pollution»), o che presuppongono una informazione falsa («Pendant neuf ans il a étudié la nature», il che presuppone che l'abbia fatto solo per nove anni); con l'aggiunzione di parole press'a poco vuote di significato (ma che sono valorizzanti: forse servono anche a mostrare all'insegnante che si apprezzano gli argomenti di cui ha parlato: «... le fameux prix...», «Une chose très importante est arrivée...», «... est très développée»).

– È certamente il caso dei tentativi maldestri di evitamento della ripetizione lessicale per mezzo di un «sinonimo». Nel nostro «testo» ce n'è un esempio solo, e la comprensione non ne è troppo compromessa («Ensuite l'explorateur a eu une grande importance...», frase in cui comunque non c'è nessuna ragione di chiamare J.-Y. Cousteau «esploratore»), ma generalmente il «sinonimo» scelto non lo è, e la frase finisce per avere un significato molto diverso da quello voluto e per rendere difficile la comprensione. Il fatto è che l'idea che «non bisogna fare ripetizioni, non è elegante» è fortemente radicata, e che la ripetizione lessicale è effettivamente corretta dalla maggioranza degli insegnanti di lingua materna di tutti i livelli, che lo riconoscono (e che sono molto indulgenti, invece, per la ripetizione concettuale, di cui parlavamo sopra), e che suggeriscono, appunto di «cercare un sinonimo». Si hanno allora molte difficoltà a convincere i discenti che ripetere una parola costituisce rarissimamente un errore, che è addirittura il mezzo meno ambiguo per far capire che si parla dello stesso «individuo», che è una risorsa frequentemente utilizzata per ottenere effetti particolari, e che, comunque, è un problema del tutto secondario, di cui ci si può preoccupare quando si è risolto quello ben più importante dello scrivere chiaro; e, soprattutto, che eventualmente, ci sono mezzi meno rischiosi e più «eleganti», per «evitare la ripetizione», della ricerca del sinonimo.

– È un'altra spiegazione possibile dei tentativi maldestri di instaurare dei legami fra le idee («Il a fait ses études à Paris [...] où il a commencé ses explorations»; «Il a fait aussi une mission en collaboration avec la NASA [...] En particulier en 1977 il a rédigé ...»): bisogna «collegare le frasi», è più elegante, allora si introducono delle connessioni anche se non si colgono bene i rapporti fra gli elementi connessi. L'uso dei connettori è, certo, desiderabile, ma i discenti, spesso, sembrano pensare che si giustificano perché «è più bello», non perché rendono più chiaro il pensiero.

Ovviamente, in pratica è facilissimo che molti docenti non insistano tanto sulla necessità dell'«eleganza», ma l'ossessione in questione è talmente diffusa nei giovani in età scolastica che certamente all'origine vi sono delle indicazioni esplicite in merito.

4.2.2. Gli errori derivanti da un approccio principalmente grammaticale-frasale

– L'errore consistente nel dare, in una frase, le informazioni in un ordine che non è quello richiesto dall'orientamento della comunicazione si spiega, probabilmente, col fatto che l'accento viene posto più sulla correttezza della frase che non sul testo, che l'approccio è troppo esclusivamente grammaticale, mentre dovrebbe essere anche testuale. Per questo, spesso in una frase corretta sul piano grammaticale la focalizzazione è errata, non vi si rispetta la «progressione tematica» («1954 a été une année très importante, à Cannes, où il a eu la Palme d'Or»; «Enfin, cette année, à Paris, il est mort»). Nella prima delle due frasi il tema non è Cousteau, come dovrebbe essere, ma il 1954; nella seconda, l'informazione nuova non è l'anno della morte, come dovrebbe essere, ma la morte). Le frasi in questione, essendo formalmente corrette, sono tollerate; siccome si sente comunque che «qualcosa non va» ma questo «qualcosa» è difficile da definire, non si interviene, o si osserva «detto male».

– È probabilmente ad un orientamento troppo esclusivamente frasale che è dovuto anche l'errore (trattandosi di aspetti poco codificati, è difficile dare un nome a questo tipo di infrazioni, che chiamiamo «errore», ma che potrebbero essere chiamati in altro modo) che consiste nel distribuire in due frasi diverse informazioni strettamente collegate sul piano semantico («Il a fait la mise au point de la propulsion éolienne des navires de recherche. Il a appelé ces navires "Moulin à vent" et "Alcyone"»). Le due frasi sono corrette, quindi vengono accettate, anche se non rendono i rapporti fra le informazioni. Si impara che in una frase ci possono essere una principale e delle subordinate (come è fatta la frase, la forma), ma non si pensa alla funzione diversa che hanno principale e dipendenti, a cosa servono l'una e le altre nell'organizzazione dell'informazione.

4.2.3. Gli errori derivanti dalla confusione fra generi testuali

Questo ultimo tipo di errori – o inadeguatezze – è quello che consiste nell'utilizzare una forma che è corretta, ma non è adeguata al genere di testo in cui viene usata, che non tiene conto delle costrizioni situazionali («Nous ne pouvons pas imaginer...», di cui abbiamo dato anche un'altra spiegazione: le due spiegazioni non si escludono; «Il a fait aussi une mission en collaboration avec la NASA: étude des océans par satellite»; «Après, il a commencé à faire des documentaires (toutes les télévisions du monde)»).

Sono dovuti al fatto che i discenti sono abituati a distinguere solo il corretto dallo scorretto, e non l'adeguato dall'inadeguato (i fattori sociolinguistici che condizionano la scelta delle forme linguistiche sono poco presi in considerazione) e che non vengono sufficientemente allenati ad osservare la diversità dei testi e delle realizzazioni linguistiche che li caratterizzano (a scuola si leggono prevalentemente testi letterari o para letterari). Anche questi errori vengono corretti poco; al massimo li si qualifica con «detto male» o simili, giudizio usato così spesso, e per problemi così diversi, che non è di un grande aiuto al discente che voglia migliorare le sue competenze di scrittura.

Due osservazioni conclusive

La prima riguarda la possibilità di trasferire ad altri casi il procedimento seguito nell'attività presentata. Un procedimento, infatti, è interessante solo in quanto è trasponibile. Quello descritto in queste pagine è stato da noi sperimentato con risultati interessanti, per scoprire le «regole per fare un buon riassunto»: categorizzazione degli errori commessi dai discenti nel riassumere un determinato testo, redazione di un «riassunto» contenente tutti gli errori repertoriati, identificazione e correzione degli errori da parte dei discenti e conseguente formulazione delle regole per fare un buon riassunto. Ci sembra utilizzabile tutte le volte che si vogliano far scoprire aspetti della comunicazione linguistica che hanno una valenza translinguistica.

La seconda osservazione è suggerita dalla categorizzazione di errori qui presentata: analizzare gli errori è utile solo se sfocia su proposte di soluzioni per accelerare il loro superamento. Ci sembra, su questa base, di poterne fare alcune:

- nell'apprendimento delle lingue, siano esse L1 o L2, bisogna tener conto di più di ciò che le accomuna, e dei transferts – positivi o negativi – che avvengono dall'una alle altre;
- gli apprendimenti linguistici sono inseparabili dall'educazione cognitiva; imparare a scrivere è anche imparare a com-prendere; i responsabili dell'«educazione linguistica» devono trarre tutte le conseguenze da questa constatazione;
- un apprendimento limitato agli aspetti linguistici in senso stretto è insufficiente e spesso fuorviante; l'interesse deve essere esteso alle altre componenti della «competenza di comunicazione», in particolare a quelle testuali, semantiche e pragmatiche;
- le preoccupazioni di eleganza devono, per gli scriventi principianti (e, per tutta la durata della Scuola Secondaria, abbiamo a che fare con scriventi principianti), rimanere in secondo piano, e cedere il passo alle preoccupazioni di chiarezza e di efficacia.

Certo, questi suggerimenti non hanno niente di nuovo (sono ricavabili dai programmi ufficiali delle scuole italiane di ogni grado), ma – i fatti analizzati lo dimostrano – i principi su cui si basano non sono sufficientemente interiorizzati, o, forse, non sono ancora passati nella formazione degli insegnanti, ed è urgente che ci passino, soprattutto in quella degli insegnanti di base che sono quelli che danno l'«imprinting» ai giovani, per quanto riguarda le competenze scritte.

Odile Chantelauve - Liceo Classico «Celio», Rovigo

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

S. PIT CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Book Ltd., Harmondsworth 1973. H. DULAY, M. BURT, S. KRASHEN, *Language two*, Oxford University Press, New York 1982. L. SELINKER, *Interlanguage*, in AA.VV., *Insegnare la lingua, Interdisciplinarietà L1-L2*, Bruno Mondadori, Milano 1983. M.A.K. HALLIDAY, R. HASAN, *Cohesion in English*, Longman, London 1983. B. COMBETTE, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, De Boeck, Duculot, Bruxelles, Paris 1983. M.G. LO DUCA, *La ripetizione testuale tra teoria e prassi didattica*, in S. CARNIEL, G.F. COLMELET, V. DEON (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Firenze 1986. D. SPERBER, D. WILSON, *La pertinenza*, Anabasi, Roma 1989.

Allegato n. 1

Jacques-Yves Cousteau

Sur la base des informations suivantes, rédigez, pour une encyclopédie, une biographie de Cousteau.

- Jacques-Yves Cousteau: Bordeaux 1910; Paris 1997.
 - Etudes à Paris.
 - Océanographe, explorateur, défenseur de l'environnement, divulgateur.
 - Intérêt dominant: préservation du système aquatique mondial.
 - Importance dans la sensibilisation de l'opinion publique internationale aux problèmes de l'environnement.
 - 1930: officier de marine.
 - Explorateur des profondeurs des mers.
 - 1943: invention du scaphandre autonome.
 - 1952: commandement de la «Calypso» (recherche au fond des mers).
 - 1954: «Le monde du silence»: Palme d'or au festival de Cannes.
 - 1957: directeur du musée océanographique de Monaco.
 - Explorations dans toutes les mers du globe.
 - Conférences dans le monde entier.
 - Mise au point de la propulsion éolienne des navires de recherche «Moulin à vent» et «Alcyone».
 - Mission en collaboration avec la NASA: étude des océans par satellite.
 - 1977: «Bulletin de santé de la Méditerranée».
 - 1983: projet pour l'O.N.U. d'une «Déclaration des droits des générations futures».
 - 1983-86: étude des conséquences des pollutions en Polynésie.
 - Livres, documentaires (toutes les télévisions du monde), encyclopédie de la mer en vidéo-cassettes.
 - 1985: prix de l'environnement des Nations Unies.
 - 1988: membre de l'Académie française.
- Aujourd'hui: continuation du travail de J.-Y. Cousteau par l'équipe Cousteau.

Allegato n. 2

Biographie de Jacques-Yves Cousteau

Il est né à Bordeaux en 1910.

Pendant son enfance, il a fait ses études à Paris, une ville plus grande que Bordeaux, où il a commencé ses explorations.

En plusieurs années Jacques-Yves Cousteau est devenu explorateur, océanographe, défenseur de l'environnement et divulgateur.

Il a été aussi très intéressé par la préservation du système aquatique mondial.

Ensuite l'explorateur a eu une grande importance dans la sensibilisation de l'opinion publique internationale aux problèmes de l'environnement.

Ce n'est qu'en 1930 qu'il est devenu officier de marine et explorateur des profondeurs des mers.

Puis, en 1943 il a inventé un scaphandre autonome contre la pollution.

C'est en 1953 qu'il était directeur du musée océanographique de Monaco et en cette période il a fait des explorations dans toutes les mers du globe et il a fait des conférences dans le monde entier.

Nous voyons J.-Y. C. comme explorateur. Nous ne pouvons pas imaginer ... mais il a fait un film!

1954 a été une année très importante, à Cannes, où il a eu la Palme d'or.

Il a fait la mise au point de la propulsion éolienne des navires de recherche. Il a appelé les navires «Moulin à vent» et «Alcyone».

Il a aussi fait une mission en collaboration avec la NASA: étude des océans par satellite.

En particulier en 1977, il a rédigé un «Bulletin de santé de la Méditerranée», une étude sur la mer Méditerranée.

Pendant neuf ans il a étudié la nature.

Une chose très importante est arrivée en 1983: il a fait un projet pour l'O.N.U. et après il a écrit des livres et il a fait une encyclopédie de la mer en vidéo-cassettes.

Après il a commencé à faire des documentaires (toutes les télévisions du monde).

A partir de 1983 il a étudié des conséquences des pollutions en Polynésie jusqu'en 1986.

De 1985 à 1988 il a reçu le fameux prix des Nations Unies et il est devenu le membre de l'Académie Française. Son intérêt dominant: la préservation du système aquatique mondial. Enfin, à Paris, cette année, il est mort. Aujourd'hui, la continuation du travail de J.-Y. Cousteau par l'équipe Cousteau est très développée.

Allegato n. 3 Un buon testo referenziale

In un buon testo referenziale (che presenta fatti):

1. Si mette un titolo; il titolo è una specie di riassunto; annuncia di che cosa si intende parlare. Il titolo non indica a quale genere appartiene il testo («lettera», «biografia», «racconto», ecc.).
2. Si dice il più rapidamente possibile di cosa si intende parlare.
3. Non si suppone che il lettore conosca già ciò che si sta per dirgli.
4. Si parla di un solo tema. I temi secondari vanno ricondotti al tema principale, e si fa capire in che modo ne dipendono.
5. Non si va a capo ad ogni frase, a meno che non si faccia un elenco di punti che si mettono sullo stesso piano e che si vogliono distinguere. Ci si va quando si cambia argomento e il capoverso è abbastanza lungo.
6. In un testo oggettivo, si devono dare solo informazioni esatte.
7. Non si ripete più volte la stessa informazione, a meno che non sia per arricchirla.
8. Non si ripete esplicitamente il soggetto, se non c'è ambiguità possibile.
9. Per «evitare la ripetizione», meglio un pronome di un «sinonimo», che, spesso, falsa l'informazione o rende difficile la comprensione.
10. Non si usano abbreviazioni, a meno che non siano convenzionali.
11. Si danno tutte le informazioni che, presumibilmente, interessano di più il lettore (quelle «pertinenti» per lui).
12. Non si danno informazioni che non hanno importanza per il testo in questione (quelle «non pertinenti»).
13. In una stessa frase, si collegano con *e* solo le informazioni di stessa natura espresse nello stesso modo.
14. Si mettono in frasi distinte informazioni distinte, a meno che non abbiano un rapporto logico, e allora si evidenzia questo rapporto.
15. Se si mettono più informazioni nella stessa frase, bisogna stare attenti a non dire qualcosa di diverso dalle informazioni di partenza (a non falsarle).
16. Non si mette in una frase indipendente (fra due punti) una informazione secondaria, che dà un dettaglio su una informazione importante. La si mette, in posizione subordinata (apposizione, incidentale, relativa) nella stessa frase dell'informazione principale.
17. L'ordine delle informazioni, in una frase, è importante: l'informazione cambia a seconda dell'ordine. A seconda dell'ordine, si parla di una cosa o di un'altra (si focalizza una cosa o un'altra). Generalmente l'informazione nuova (quella che il lettore non conosceva ancora) va alla fine della frase.
18. Non si mettono parole o frasi che non danno nessuna informazione nuova, che ripetono un'informazione già data.
19. Aggiungendo parole o frasi inutili, si può falsare l'informazione o lasciar intendere al lettore qualcosa che non è vero.
20. In un testo oggettivo (in cui si presentano dei fatti, non i propri sentimenti), non si mettono considerazioni personali, neanche sotto forma di aggettivi.
21. Un testo deve essere omogeneo: si deve mantenere sempre lo stesso tono; non si mescolano apprezzamenti personali con fatti oggettivi. Se lo si fa, si ha un effetto comico.
22. Un testo oggettivo non comporta né punti esclamativi, né punti di sospensione, che esprimono i sentimenti o le opinioni dell'autore.
23. Non si deve confondere, in una narrazione, la successione dei fatti con l'ordine dell'esposizione. Per questo bisogna stare attenti all'uso di parole come «prima, poi, infine».
24. I connettori hanno un significato preciso: *e* serve generalmente ad aggiungere un'informazione dello stesso tipo, che si mette sullo stesso piano; *ma* serve generalmente ad introdurre una informazione che, apparentemente è in contrasto con la precedente; *in particolare* introduce un esempio significativo di un fatto generale precedentemente affermato, ecc.
25. Non si cambia senza ragione l'ordine cronologico (ma lo si può cambiare per ragioni precise, per esempio per raggruppare informazioni dello stesso tipo).
26. I tempi verbali del passato non sono intercambiabili: un'informazione non è la stessa a seconda che il verbo è all'imperfetto o al passato prossimo.
27. Se si scrive a partire da appunti, non si devono usare le strutture linguistiche degli appunti (lo stile telegrafico). Ad esempio, nello stile telegrafico, spesso si usano frasi nominali («Invenzione di ...»); nel testo discorsivo si usa la frase verbale («Ha inventato ...»).

N.B.: Completate il presente elenco con le altre regole che scoprirete in altre occasioni.