

Le rappresentazioni del discente

Badredine BEDDEK
Université de Blida

ملخص

إنه لا من نافلة القول أن يحمل المتعلم أثناء تعلّمه للغة الثانية تصورات (شعورية أو لا شعورية) قبلية لها ناتجة عن تمثلات سوسيوثقافية ومعرفية يمكن أن تساعد مساره التعليمي أو أن تعيقه. وهذه التمثلات هي بدورها ناتجة عن صيرورة مسار المتعلم عند لقائه باللغة الهدف حيث يوظف المتعلم طاقاته الاكتسابية لاستيعاب مادة لغوية، طاقات تصير أداة تسهل التعلّم أو تعيقه بفعل تدخل العامل العاطفي الذي يفعل تارة بصفة إيجابية وتارة بصفة سلبية.

تنشأ من جرّاء ذلك "لغات انتقالية" تحمل عدداً يكبر أو ينقص من الأخطاء المنتظمة وتتطور هذه اللغات بصفة إيجابية نحو لغة الناطقين الفصحاء أو على العكس تتحجر وتتجمد نتيجة للآثار الإيجابية أو السلبية للتمثلات المذكورة.

وتهدف هذا المقال إلى إبراز الدور الذي تلعبه هذه التمثلات في تعلّم طلابنا للغة الإيطالية بصفتها لغة ثانية.

L'apprendimento di una lingua straniera é un processo complesso in cui intervengono molteplici fattori strettamente legati tra loro.

Raggruppandoli in due aree fondamentali, possiamo indicare :

- la componente cognitiva e affettiva che riguarda il bagaglio di conoscenze di cui in possesso il soggetto che apprende (conoscenze generali e conoscenze linguistiche), la sua cultura di appartenenza e le caratteristiche individuali, i tratti della personalità (motivazione, disponibilità, atteggiamenti vari, presupposti psicologico – attitudinali)

- il contesto in cui si realizza l'insegnamento (l'Università per quanto riguarda i nostri discenti) con le sue implicazioni sul ruolo e la funzione della comunicazione in classe : dentro la classe interagiscono pratiche esercitative che definiscono l'attività

dello studente e orientano il suo apprendimento in una direzione definita.

Questa concezione dell'apprendimento di una L2 che é alla base della didattica moderna delle lingue straniere si é diffusa dagli anni '70 con gli approcci «cognitivi» e «comunicativi». Un aspetto comune ad entrambi gli approcci é la particolare attenzione all'apprendente stesso, mettendolo al centro del processo di apprendimento e tenendo conto della preminenza delle sue attività mentali.

Considerando che all'inizio di ogni apprendimento il discente «sà» delle cose ed ha delle conoscenze, il termine «cognitivo» viene adoperato in glottodidattica più o meno come sinonimo di «consapevole»; quindi, un approccio cognitivo é «un approccio che rende **esplicite** le caratteristiche della lingua (...)

Sempre più si tende a rendere consapevoli i legami esistenti tra le parole, le opposizioni, le inclusioni, le affinità, le differenze, in un lavoro di confronto e comparazione che dovrebbe renderne esplicite le relazioni» (Bornetto, 199: 28)

L'approccio cognitivo favorisce in qualche modo un processo di «presa di coscienza» di come queste relazioni grammaticali o semantiche della lingua abbiano carattere sistematico, per infine creare le migliori condizioni in cui l'apprendente possa «elaborare personalmente le conoscenze consapevoli raggiunte e perporle poi utilizzare... La lingua diviene così creatività, cultura, emozione, modo di ragionare, capacità di metaforizzare, interpretazione del mondo, in una parola cognizione nel senso più lato del termine». (Bornetto : 30)

Altro approcio innovativo della didattica moderna é ben quello comunicativo.

Lo studente, occupando ormai una posizione-chiave nel processo di apprendimento non é più considerato come passivo ricettore delle «verità» emesse dall'insegnante, ma, al contrario diventa il protagonista attivo e consapevole che **impara** per esprimere da una parte atti comunicativi legati ai suoi bisogni- quali ad esempio sapersi presentare, rispondere ad un'offerta, fare richieste, dare un ordine, fare un invito – e dall'altra, soprattutto, «per interagire in modo partecipativo con gli altri interlocutori usando la lingua fattivamente per il raggiungimento di determinati scopi, di determinati «saper fare» (Borgetto : 138)

I linguisti degli anni settanta, tra cui Dell Hymes (1972°) hanno contrapposto alla competenza linguistica Chomskiana la nozione di competenza comunicativa nel senso che, per parlare una lingua, non é sufficiente la conoscenza di vocaboli e di strutture grammaticali. Per essere competenti nella lingua seconda (L2) si deve «sapere molto di più : si deve sapere come ci si comporta linguisticamente nelle varie occasioni interattive». (Ciliberti. 1991 : 84).

Nell'insegnamento comunicativo, il lavoro dei glottodidatti si é concentrato sulla necessità di rendere gli apprendenti in grado di usare la L2 non soltanto **correttamente** ma anche **appropriatamente** e in situazioni comunicative reali, e perciò si è trattato di tenere conto della prevalenza delle loro **attività mentali**.

Così, si considera che all'inizio di ogni apprendimento, il discente veicola in sé stesso dei frammenti di conoscenza, quali i suoi pregiudizi, le sue preconcezioni, delle immagini implicite e soprattutto delle attese riguardanti l'universo culturale legato alla lingua che apprenderà ; queste rappresentazioni o immagini che condivide l'apprendente con la sua maniera di apprendere la lingua seconda, orientano la sua pratica intellettuale e a seconda dei casi e delle circostanze possono aiutarlo nelle sue strategie di apprendimento o creargli degli ostacoli e dei freni. In realtà, la lingua é un oggetto sociale, appartenente a tutti ed esiste fuori delle istituzioni scolastiche : vale a dire che si deve tener conto del «già esistente» perchè ogni apprendente e nel nostro caso gli studenti arabofoni del biennio universitario possiede già l'esperienza del linguaggio acquisita con la lingua-madre (arabo dialettale o il berbero),

arricchita della padronanza del francese L2 per una certa maggioranza di studenti algerini e con infine la pratica di un'altra lingua straniera come l'inglese, il tedesco o lo spagnolo in ambiente scolastico.

Le rappresentazioni che possono influire sulle attività dell'apprendente sono di due tipi : quelle direttamente legate alla lingua da studiare e all'universo straniero e quelle che riflettono la maniera con cui egli concepisce l'apprendimento di questa lingua. Questo secondo tipo di rappresentazioni si basa sulle attese degli apprendenti: esse variano a seconda della loro età e della loro maturità, e determinano in parte il loro atteggiamento psico-cognitivo di fronte all'apprendimento : motivazione, disponibilità all'apprendimento ma anche disagi o problemi dinatura psicologica come per esempio la timidezza o l'ansietà.

Per meglio capire questi fattori interni legati al carattere dell'apprendente, al al suo modo di pensare, alla sua costituzione biologica (e neurobiologica), partiremo dall'esposizione di Krashen S. Che, a partire degli anni Settanta (Krashen 1977) fino alla metà degli anni Ottanta (Krashen 1985), ha sviluppato una teoria fondata su cinque ipotesi :

a) quella **dell'apprendimento** (learning) come processo conscio, svolto in ambiente istituzionale, in cui l'attività cognitiva dell'apprendente é centrata sulla forma linguistica con la sua norma e le sue regole;

quella **del monitor** che é quella parte del sistema interno dell'apprendente che pare sia responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole: (...) Tutte le volte che si compie un'elaborazione linguistica consapevole-(...) l'apprendente fa uso del monitor. (Dulay, Burt

c) la terza ipotesi é quella dell'**ordine naturale** secondo la quale l'apprendente é capace, grazie al LAD (Language Acquisition Device) – dispositivo del suo inconscio – di rilevare e di fissare in modo spontaneo le regolarità (e le irregolarità) della lingua costruendone gradualmente la grammatica, mentre la sua attenzione è rivolta al messaggio.

d) la quarta tratta dell'**input comprensibile** secondo cui il fatto di «ricevere una grande quantità di messaggi comprensibili (...) causa l'acquisizione (inconsapevole) di nuove strutture della L2» (Pallotti G, 1998 : 193) ;

e) infine, l'ultima ipotesi é quella che riguarda il **filtro affettivo** il quale permette di fare capire come vari apprendenti, (ad esempio,

un gruppo di studenti della stessa classe) che sono esposti alla stessa quantità di informazioni o input comprensibile si ritrovano in gradi d'apprendimento diversi, utilizzano tempi di apprendimento differenti e in ultimo esito producono degli output sensibilmente diversi : nell'apprendente esiste un «filtro» che si alza o abbassa in base a fattori affettivi quali il desiderio di integrarsi nella nuova cultura (...), la maggiore o minore ansia, autostima, sicurezza». (1998 : 193).

L'affettività, vista non solo come l'effetto e il risultato di un clima di fiducia reciproca in classe, ma anche come dinamica interna delle attività dell'apprendente, è una dimensione rilevante della prospettiva cognitiva dell'insegnamento: essa suscita e mantiene il desiderio di apprendimento nel discente; i rapporti insegnante / apprendente ed i rapporti tra apprendenti stessi giocano un ruolo determinante in ogni situazione di apprendimento nella misura in cui le diverse attività (ricezione orale, produzione orale e scritta, comprensione.....) mettono in atto le interazioni tra apprendenti e perciò, le produzioni richieste per queste attività favoriscono lo sviluppo di una reale capacità comunicativa. In altre parole, l'interazione tra insegnante ed apprendente non è più limitata alla correzione degli enunciati errati. Durante le varie fasi dell'apprendimento di una lingua straniera, lo studente produce degli enunciati che, riguardo alle regole definite dai sillabi istituzionali e dalle grammatiche, non sono ben costruiti o trasgrediscono la norma diventando così «agrammaticali». Siccome l'apprendente che impara questa lingua possiede già il linguaggio, si tratterà per lui di ampliare un repertorio comportamentale e di usare in alternativa un sotto-insieme di alcune regole della lingua madre; trasferendo, come lo afferma S. Pit Corder «quello che già sanno sull'esecuzione di un certo compito all'esecuzione di un altro simile (Corder 1973, 1983 : 153).

Una domanda, quindi, si pone : In che misura la lingua-madre costituisce per l'apprendente – e particolarmente il nostro studente algerino che vive una situazione di bilinguismo – il fondamento di un nuovo sistema da costruire ?

Situazione socio – linguistica degli apprendenti Il corso universitario di Blida, da cui si è estratto un campione, è costituito da giovani tra il diciottesimo e il ventisettesimo anno di età, in possesso della maturità, provenienti dalle diverse regioni algerine, come da diversi tipi di licei ed esiste, peraltro, una netta prevalenza di studenti provenienti della città di Blida, città media del Paese,

posta a circa trenta chilometri della Capitale. Di lingua madre arabo-algerino oppure berberofoni, hanno seguito un curriculum scolastico di nove anni bilingui, alternato tra l'arabo classico regolare ed il francese : nelle elementari, per i due primi anni hanno ricevuto l'insegnamento solo in arabo classico; hanno cominciato l'apprendimento del francese L2 nel terzo anno fino al sesto, in concomitanza con la L1, cioè l'arabo.

Nelle medie e nelle secondarie, interviene l'inglese, e più raramente il tedesco e lo spagnolo come lingua straniera, prendendo così lo status di L3. Ciò significa che in dodici anni (sei per le elementari, e sei tra le medie e le secondarie), gli apprendenti algerini si sono confrontati con un fenomeno di plurilinguismo, perchè a livelli più o meno diversi, questi praticano tre lingue, e alcuni di loro quattro. Questi dati primari che noi diamo sono stati consegnati in una breve inchiesta questionario socio linguistica che abbiamo fatto con gli studenti : il nostro scopo era di fare la sintesi generale del loro percorso di apprendimenti linguistici, a priori in classe, poi in ambiente extra-scolastico (con i loro amici, nel loro ambito familiare, all'occasione delle loro letture, alla radio o meglio ancora alla T . V).

Le ricerche condotte nel campo del cognitivismo, della psicolinguistica, della sociolinguistica, hanno attribuito allo studente un ruolo nuovo, quello di essere al centro del dibattito e dell'educazione linguistica. Ed è così che il decreto del 31 Luglio 1975 che fissava il programma pedagogico della «licence» (laurea) di lingua e letteratura italiana fu abrogato ed è stato sostituito da quello esecutivo del 19 Settembre 1997. Il lavoro colossale dei comitati pedagogici nazionali, diffuso attraverso le varie Università algerine, ha permesso di concepire così una nuova laurea in lingue straniere (tra cui quella in lingua italiana) basata nel primo biennio sull'«insegnamento / apprendimento» (ancora un nuovo termine!) delle quattro abilità **linguistiche** di base : la comprensione e l'espressione orali, nonché la comprensione e l'espressione scritta.

La novità, ed è fondamentale, riguarda i saper-fare dello studente, le sue competenze, i suoi atteggiamenti di fronte alla lingua ed essenzialmente l'interazione insegnante / studente. Centro del dibattito didattico, lo studente di lingua straniera diventa conseguentemente il centro d'interesse dell'insegnamento / apprendimento. Non è più un numero sconosciuto che subisce la punizione quando sbaglia,

che accetta la sanzione senza metterla in discussione e che infine viene escluso senza mai conoscere le ragioni profonde dei suoi errori. La frase comune «chi apprende sbaglia» assume un significato – il vero significato – positivo ; l'errore con le sue vecchie connotazioni esclusive e negative é ormai «addomesticato» nel senso che diventa la ragione di una riflessione continua su chi lo ha prodotto e di chi lo ha prodotto.

Interazione, lavori di gruppo, attività interattive in laboratorio, metodi didattici audio-oral e visivi costituiscono la panoplia dei diversi strumenti messi a disposizione dello studente per ottimizzare le sue competenze e ridurre al massimo le sue «infrazioni» al codice linguistico che studia (la lingua straniera).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. ADJÉMIAN, C. (1984). *La natura die sistemi interlinguistici*. In Arcaini, Py (a cura di). Roma ::Istituto della enciclopedia italiana.
2. BORNETO SERRA, C. a cura di (1999). *C'era una volta il metodo*. Roma : Carocci Editore.
3. BALBANI, L (1988). *Didattica dell'italiano a straniéri*. Roma : Bonacci
4. BARTNING, I (1997). *Les apprenants avancés*. In *Acquisition et interaction en langue étrangère*. N° 9 (rivista).
5. BENNOUNE, M. (1999). *Pour une école et une université moderne – quotidiano «El Watan»* p.5 del Lunedì 25/05/1999.
6. CHOMSKY, N. (1959). Reviév of Skinner : *Verbal Behaviour in “ Language”* (rivista).
7. CILIBERTI, A. (1991). *Manuale di Glottodidattica*. Firenze, La Nuova Italia.
8. CORDER, S.P. (1973, 1983). *Introducing Applied Linguistics* trad.It : Introduzione alla linguistica applicata. Bologna : Il Mulino.
9. DULAY, H. & KRASHEN, S. (1982, 1985). *Language two*. Trad.It : La seconda lingua. Bologna : Il Mulino.
10. DANESI, M. (1998). *Il cervello in aula*. Perugia : Guerra.
11. GIACALONE RAMAT, A. A CURA DI (1988). *L'Italiano tra le altre lingue : strategie di acquisizione*. Bologna : Il Mulino.
12. HYMES, D. (1972, 1979). *On communicative competence*. Trad. It :La competenza comunicativa, cura di in Ravazolli ; Universali linguistici. Milano : Feltrinelli.
13. KRASHEN, S (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
14. LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures : Applied Linguistics for language Teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

15. PALLOTTI, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano : Bompiani
16. RENAUDOT, F (1979). *L'histoire des Français en Algérie*. Paris : Edition Robert Laffont.
17. SEROUYA, H. (1967). *La pensée arabe*. Paris : P.U.F.