

Analisi degli errori nella produzione orale in francese lingua straniera: studio di caso

Annalisa Tombolini
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This experimental research investigates the nature and the causes of the errors made by Italian university students in the oral production of French. First, the method used to create the corpus is described. Secondly, it is illustrated the analysis grid that was designed according to the Jamet model on the basis of psycholinguistic and language teaching research in the second half of the twentieth century. The grid is a tool for collecting and describing errors in the oral production, enabling us to identify their causes, out of an evaluation context. At the linguistic level, the results show that lexical errors are dominant followed by syntactical, morphological and phonetic errors. At the pragmatic level, in most cases the communication is possible even if words are incorrect. Concerning the sources of mistakes, it was found that errors due to the interference (transfer of the mother tongue) are more frequent than errors caused by the interlanguage (evolutionary errors). Error analysis currently receives a renewed attention in the light of advances in psycholinguistics and language teaching. The understanding of errors in their nature and in their psycholinguistic mechanisms can lead researchers, teachers and students in their activities. Researchers can find answers for questions about the relationship between native language and learning language; teachers are involved with the question of adopting the best reaction to errors; students can be led to develop their metacognitive competences.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La situazione di insegnamento e la costituzione del corpus. – 2.1 I tre poli. – 2.2 La metodologia di insegnamento. – 2.3 La costituzione del corpus. – 3 La griglia di analisi degli errori per la produzione orale. – 3.1 La natura linguistica dell'errore. – 3.2 L'operazione linguistica. – 3.3 La natura pragmatica. – 3.4 La categoria di appartenenza: la causa. – 3.5 Le strategie psicolinguistiche. – 3.6 Le strategie comunicative. – 3.7 L'applicazione della griglia di analisi. – 4 I risultati dell'analisi. – 4.1 Le indicazioni date dalle cifre. – 4.2 La tipologia e l'interpretazione degli errori. – 5 Le implicazioni didattiche. – 6 Conclusione.

Keywords Error analyses. French oral production. L1 interference. Interlanguage.

1 Introduzione

L'errore è sempre stato un punto focale nell'insegnamento/apprendimento delle lingue, ma ricorrendo agli studi sull'acquisizione linguistica ha permesso alla glottodidattica di farne un campo di ricerca in continuo sviluppo. Nell'ambito della didattica delle lingue la percezione dell'errore si è evoluta da uno status negativo come enunciato sbagliato, ad uno più positivo come indice di un processo in corso. L'errore, visto come disfunzio-

namento e come deviazione rispetto a una norma, era solo penalizzato nei metodi di insegnamento, influenzati dal modello psicologico comportamentista del periodo dagli anni Quaranta agli anni Sessanta. Successivamente, a partire dagli anni Settanta l'errore è stato ed è tuttora percepito innanzitutto come un indice rivelatore di meccanismi psicolinguistici sottostanti all'apprendimento delle lingue straniere.

La concezione di Chomsky del linguaggio come processo creativo ha influenzato le ricerche di Pit Corder (Corder 1967) e di altri studiosi che si sono dedicati alla comprensione degli errori, come scrive Marquilló Larruy (2003) nella sua descrizione del percorso storico dell'analisi degli errori.

Questo tipo di studi è stato affrontato dalle seguenti principali correnti dell'approccio didattico e psicolinguistico: l'analisi contrastiva, l'analisi degli errori, le ricerche sull'interlingua. La prima, fondata sul confronto tra la lingua d'origine e la lingua obiettivo e sulla psicologia comportamentista, ha generato il concetto di trasferimento negativo della lingua materna che condiziona l'apprendimento della lingua straniera e che permette di prevedere le difficoltà di apprendimento e gli errori. Tuttavia Marquilló Larruy rileva i limiti dell'analisi contrastiva dimostrati dall'esperienza: da una parte non tutti gli errori previsti si verificano nelle produzioni di apprendenti della stessa lingua madre, e dall'altra apprendenti di lingua madre diverse possono anche commettere errori sugli stessi punti, indipendentemente dalle interferenze. Inoltre Marquilló Larruy nota che secondo Besse et Porquier (1984) la distanza o la prossimità tra le lingue induce comportamenti diversi a seconda del modo con cui si trasferiscono le strutture della lingua madre verso la lingua obiettivo. Pertanto, nonostante le critiche, l'analisi contrastiva oggi è ancora presa in considerazione nelle ricerche in corso sull'intercomprensione delle lingue simili fondata sulle somiglianze linguistiche (Jamet 2009).

Il passaggio dall'analisi contrastiva all'analisi dell'errore è rappresentato dalla «Griglia di classificazione tipologica degli errori» del BELC (*Bureau d'enseignement de la langue et des cultures*) elaborata nel 1967 da Debyser per la creazione di un manuale destinato ad allievi africani del primo anno di scuola secondaria di primo grado. A tal fine era stato raccolto un corpus di due mila compiti provenienti da diversi paesi francofoni. Nell'impossibilità di applicare un metodo contrastivo, non essendoci sempre una descrizione linguistica delle diverse lingue degli apprendenti a disposizione del ricercatore, il metodo del BELC non ha tenuto conto della specificità di ogni contesto, ma è stata elaborata una griglia con l'ambizione di includere tutti i tipi di errori presenti nei test scritti (dettati e redazioni).

Si sono avviati in seguito gli studi sull'interlingua con Selinker (1981) che, tra i vari meccanismi cognitivi alla base dell'evoluzione dell'interlingua, indica anche il trasferimento linguistico della lingua madre sul sistema della lingua obiettivo, la sovrageralizzazione di regole, le strategie di apprendimento e le strategie di comunicazione (cf. cap. 3). Gli studi

si estendono quindi alla scoperta dei sistemi linguistici transitori degli apprendenti per osservarne le produzioni corrette e devianti in modo diacronico.¹ In queste ricerche, l'errore non è un elemento da penalizzare, né va previsto a priori con esercizi preventivi, ma assume un valore positivo come indice di un'acquisizione in corso d'opera, sotto questa luce fornisce al docente elementi per programmare una didattica mirata allo stato di sviluppo dell'apprendente.

A seconda del proprio oggetto di ricerca, l'analisi degli errori può essere effettuata sulla base di diversi corpus:

- corpus per studi longitudinali che seguono alcuni apprendenti nel loro sviluppo (per esempio le prove sostenute dagli allievi durante l'anno) in situazione di valutazione oppure no (situazione di classe);
- corpus trasversali che prendono in considerazione una classe di produzione per lo stesso livello di apprendimento, ad esempio in situazione di certificazione nella stessa situazione di comunicazione.

Nel caso esaminato in questo contributo, il corpus è costituito di produzioni orali ed è stato raccolto nel contesto del tutorato per gli studenti di francese lingua straniera, iscritti al secondo anno presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia al di fuori di una situazione di valutazione. È interessante in quanto più rari sono gli studi che vertono sull'errore in produzione orale che prendono in considerazione varie situazioni di comunicazione degli stessi apprendenti in contesto meno rigido di quello dell'esame. Gli strumenti adoperati sono stati la registrazione delle lezioni, un diario di bordo e una griglia interpretativa dell'errore che tenga conto della letteratura in materia. I risultati dell'analisi ci guidano verso possibili interpretazioni degli errori rilevati all'orale. La comprensione degli errori contribuisce a far emergere per i ricercatori nuove riflessioni sui rapporti tra la lingua materna e la lingua di apprendimento e l'attenzione sarà portata sulle implicazioni didattiche dell'analisi degli errori nell'ottica di avvicinare le ricerche alla dimensione dell'insegnamento della lingua straniera.

2 La situazione di insegnamento e la costituzione del corpus

Le condizioni didattiche del tutorato sono illustrate alla luce del modello dell'«atto didattico» di Balboni (2002) i cui tre poli sono l'allievo, l'insegnante e la lingua. Il loro profilo, applicato al nostro studio di caso, è descritto tenendo conto della loro comunicazione interazionale.

¹ I risultati del Progetto europeo della fondazione per la scienza (ESF), che ha riunito cinque paesi dal 1981 al 1988, hanno dimostrato l'esistenza di stadi evolutivi nell'acquisizione linguistica che appartengono a tutti gli apprendenti (Klein e Perdue 1992).

2.1 I tre poli

Le caratteristiche degli studenti partecipanti al tutorato e il loro bisogno di apprendimento sono qui illustrate. In seguito, l'insegnante-tutor è presentato nel suo ruolo e infine è precisato il significato della lingua straniera.

a. Gli allievi

- sono studenti di francese lingua straniera;
- sono iscritti al secondo anno accademico del Corso di Laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio all'Università Ca' Foscari di Venezia;
- sono italofoeni, appartengono alla stessa comunità culturale;
- la loro età varia tra i 20 e 23 anni ad eccezione di due persone che hanno più di 40 anni;
- hanno un livello B1+ secondo il Quadro Europeo Comune di riferimento per le lingue;
- tutti hanno appreso il francese, come seconda lingua straniera dopo l'inglese, nel contesto scolastico italiano e non parlano francese nella loro vita quotidiana;
- alcuni hanno studiato il francese nella scuola secondaria inferiore e/o nella scuola secondaria superiore, altri hanno studiato il francese solo nella prima o solo nella seconda;
- pochi studenti hanno trascorso dei soggiorni in Francia per tirocini o nel contesto di scambi tra scuole;
- avvertono la necessità di maggiori spazi per praticare la lingua e per migliorare la produzione orale al di là dei loro studi di grammatica e di letteratura;
- sono molto motivati, cosa dimostrata anche dal fatto che hanno scelto di partecipare al tutorato i cui incontri sono facoltativi.

b. L'insegnante

- madrelingua italiana, con bilinguismo asimmetrico e sequenziale (Luise 2010);
- parla solo francese in aula.

Il compito principale dell'insegnante-tutor è di facilitare la produzione orale degli studenti; esprimendosi su temi diversi egli fa emergere le loro conoscenze e le competenze già acquisite, li incoraggia e attiva i loro meccanismi psicologici, culturali e operazionali per comunicare in lingua straniera.

c. La lingua

- il francese come lingua straniera appresa unicamente in contesto scolastico e che non è utilizzata nella vita quotidiana;
- il francese come mezzo di comunicazione e non solo come oggetto di studio.

2.2 La metodologia di insegnamento

Nel corso nel tutorato, che si è svolto nel primo semestre dell'anno accademico 2012-2013, l'insegnante-tutor ha creato le condizioni per mettere gli studenti nella situazione di parlare e agire in lingua nelle migliori condizioni. Il tutorato² è stato concepito e realizzato secondo la 'metodologia umanistica' e secondo quella 'costruttivista'. Tenendo conto da un lato del bisogno degli studenti di migliorare la produzione orale e dall'altro valorizzando la pratica e l'esperienza diretta, la metodologia del tutorato propone delle attività fondate sull'interazione e sull'attribuzione di compiti (*tasks*) in una prospettiva di cooperazione e su un tema diverso per ogni incontro e vicino ai loro interessi secondo l'approccio di Willis e Willis (2010).

Il valore del *task* è nel fatto che gli studenti devono utilizzare tutte le loro conoscenze e competenze linguistiche per raggiungere un obiettivo che non è solo linguistico. Lo studente ha l'incarico di svolgere una missione, di risolvere un problema, di esprimere un'opinione, ecc. per esempio quando viene chiesto di organizzare un evento o di simulare un dibattito televisivo o di recitare il ruolo di personaggi in determinate situazioni. Oltre al valore pedagogico, questo permette di raccogliere un corpus molto variegato.

2.3 La costituzione del corpus

Il corpus comprende le produzioni orali legate ai temi affrontati in ogni incontro di tutorato. La costituzione e l'osservazione del corpus è stata possibile grazie alla trascrizione delle produzioni registrate durante dodici ore di lezione.

Per ogni sequenza, l'insegnante ha rilevato sistematicamente gli errori riascoltando le registrazioni, senza tenere conto, dell'identità dello studente. Questa scelta si giustifica dal fatto che il pubblico è abbastanza omogeneo. La griglia di analisi, di seguito illustrata, ha permesso di classificare, di descrivere e di interpretare gli errori rilevati nelle diverse situazioni comunicative. È stata utilizzata una trascrizione ortografica, che riproduce i suoni ascoltati, accompagnata in alcuni punti da una trascrizione fonetica.

2 Anche se l'idea fondamentale del tutorato è presente fin dall'antichità con Socrate, la nozione di tutorato si deve soprattutto a Comenius, filosofo e pedagogo ceco (1592-1670). Nella sua opera *La Grande Didattica*, presenta un modello di educazione in cui il maestro è sostenuto nel suo compito dai migliori allievi che apportano il loro sostegno agli altri bambini. Oggi si mette in evidenza anche il concetto di 'tutorato tra pari' in cui tutti gli allievi, e non solamente gli allievi eccellenti, possono assumere il ruolo di tutor per gli altri (Balboni 2013, 28).

3 La griglia di analisi degli errori per la produzione orale

Numerose griglie di analisi sono state definite nel corso delle ricerche in psicolinguistica e in glottodidattica. La griglia qui proposta è una sintesi e un aggiustamento di diversi modelli che permettono di avere uno strumento adatto al nostro caso di studio sulla produzione orale. La griglia per l'orale è un adattamento della griglia elaborata da Jamet (2013) per lo scritto.

I criteri di analisi classificati nella griglia fanno riferimento alle fonti teoriche di numerose ricerche a partire da Corder (1967-1984) e Selinker (1972-1992), citati da Jamet (2013), passando per Tarone (1983) e Porquier (1979), citati da López (2001) fino ai lavori di Astolfi (2001) e di Marquilló Larruy (2003).

Descrizione dell'errore				Interpretazione dell'errore		
Segmento erroneo	Natura linguistica	Operazione linguistica	Natura pragmatica	Causa	Strategie psicolinguistiche	Strategie comunicative
	Semantica Lessicale - non-senso - improprietà - barbarismo Morfologia - morfologia lessicale - morfemi erronei - morfologia verbale Sintassi -accordo -ordine -subordinazione Fonetica	Aggiunta Omissione Sostituzione	Errori pragmatici (uso): - Comunicazione possibile, ma scorretta - Espressioni e parole inappropriate per la comunicazione Errori socio-linguistici: - stile e registro inappropriato al contesto Modifica dell'intenzione: - riduzione dello scopo comunicativo - interruzione	Interferenza Trasferimento della lingua materna Interlingua	CALCO: traduzione letterale PRESTITO diretto: cambiamento di codice Semplificazione: - Arciforma - Ipergeneralizzazione COMPETENZA PARZIALE: - selezione erronea - applicazione incompleta di una regola - creazione di parole - generalizzazione di parole	Strategie di cooperazione: il parlante si fa aiutare Evitamento di un argomento, di una risposta Strategia non linguistica: Gestì, mimi

La griglia di analisi, che è stata elaborata per la produzione orale nel nostro caso di studio, comprende sei categorie che raggruppano i diversi criteri di analisi. Benché si sappia che ci sono aspetti di soggettività nella classificazione di singoli errori, ogni categoria ci permette di osservare gli errori rilevati secondo i seguenti aspetti:

3.1 La natura linguistica dell'errore

È una categoria che ci propone la distinzione classica sull'identità linguistica dell'unità su cui verte l'errore:

a. Errori lessicali

A livello del lessico, si riscontrano i seguenti aspetti:

- Non-senso: la parola esiste, non appropriata, non interpretabile;
- Improperità: la parola esiste, non appropriata, parzialmente interpretabile;
- Barbarismo: la parola non esiste, ma può essere interpretabile o no.

b. Errori morfologici

La morfologia riguarda la struttura interna delle parole:

- Morfologia lessicale: il genere delle parole;
- Morfemi erronei (elisione, articoli non contratti, ecc.);
- Morfologia verbale: coniugazioni.

c. Errori sintattici

Che riguardano l'organizzazione delle parole nella frase:

- Accordo (soggetto-verbo, nome-aggettivo, participio);
- Ordine delle parole;
- Subordinazione.

d. Errori fonetici (pronuncia: articolazione, intonazione, ritmo).

3.2 L'operazione linguistica

Ad ogni livello linguistico si possono sotto-raggruppare gli errori utilizzando la divisione di Corder (1967):

- Errori per addizione (o aggiunta);
- Errori per omissioni;
- Errori per sostituzione.

Questa descrizione è utilizzata dal punto di vista dell'osservatore che descrive uno stato del funzionamento della lingua di cui l'apprendente non ha necessariamente coscienza (Jamet 2013).

3.3 La natura pragmatica

Accanto agli errori di tipo linguistico, esistono anche degli errori di tipo strategico e socio-culturale legati all'uso della lingua. Sono gli errori che informano sullo scarto tra l'intenzione (ciò che il locutore vuole comunicare) e il prodotto (l'enunciato). In questa categoria, si nota la distinzione tra gli errori che rendono possibile la comunicazione del messaggio e gli errori che bloccano o modificano l'intenzione comunicativa. Pertanto si possono identificare i seguenti errori:

- a. Errori pragmatici quando la comunicazione è possibile, ma la forma non è corretta; essi si verificano nei seguenti casi:
 - possesso insufficiente delle risorse linguistiche;
 - uso di espressioni e di vocaboli inappropriati.Spesso essi possono essere generati anche dalle conoscenze concettuali e contestuali d'origine.
- b. Errori pragmatici quando l'intenzione è modificata o la comunicazione è bloccata; essi sono prodotti in caso di
 - riduzione dello scopo comunicativo;
 - interruzione.
- c. Errori socio-linguistici che si verificano in caso di stile e registro inappropriati al contesto e/o alla situazione: formule di cortesia, registro formale, informale secondo le norme sociali. Esempio: «La littérature française est *vachement* riche».

Riguardo al rapporto intenzioni-mezzi, in caso di conflitto tra le intenzioni comunicative e le risorse disponibili, il locutore può:

- sia provare a cambiare o a modificare il messaggio previsto (intenzione) in funzione delle risorse di cui dispone; ciò spiega le strategie di evitamento, le strategie di riduzione o concettuali; López (2001) cita Corder che parla di «message adjustment strategies» (1983);
- sia provare a cambiare o a modificare i mezzi espressivi (linguistici); ciò spiega le strategie di formulazione; la parafrasi o il prestito; il locutore, quindi, cerca di aumentare le sue risorse, Corder parla di «resource expansion strategies» (1983).

3.4 La categoria di appartenenza: la causa

La causa degli errori è qui evidenziata. Contrariamente agli studi dell'analisi contrastiva (a partire dagli anni Cinquanta) che erano interessati all'analisi 'a priori' degli errori e quindi alla loro prevenzione, negli anni Ottanta si mira alla comprensione degli errori e alla ricerca delle loro cause. Questa categoria comprende:

- a. gli errori dovuti all'**interlingua**: di tipo evolutivo, legati allo sviluppo acquisizionale e generati all'interno della lingua che sta apprendendo;
- b. gli errori dovuti all'**interferenza**: generati dalla pressione della lingua materna o di un'altra lingua conosciuta.

Questa distinzione è indicata per motivi pratici di classificazione, tuttavia si precisa che gli errori di interferenza rientrano nell'interlingua.

Per quanto riguarda l'interferenza, questo concetto è stato posto da Uriel Weinreich nel 1953. In seguito, Lado (1971) l'ha sviluppato parlando di trasferimento. In questo caso, gli enunciati prodotti sono una traduzione di un sistema di rappresentazioni che l'apprendente si è costruito rispetto alla propria lingua. È una tipologia di errori che non è mai stata messa in questione anche se è stato dimostrato che un gran numero di errori non sono imputabili alla pressione della lingua materna (Chini 2012).

3.5 Le strategie psicolinguistiche

Questa categoria ci mostra come l'apprendente utilizza la lingua e quindi, da un lato, essa è legata alla natura pragmatica dell'errore (uso della lingua, intenzione comunicativa) e, dall'altro, alla causa dell'errore. In caso di conflitto tra i mezzi linguistici di cui l'apprendente dispone e le sue intenzioni comunicative, le seguenti possibilità si presentano al locutore:

- a. prova a cambiare o a modificare i mezzi espressivi.

L'**interferenza** spiega il trasferimento delle forme erranee dovute alla pressione della lingua materna o di un'altra lingua conosciuta, essa si manifesta come segue:

- attraverso il **prestito** diretto delle forme di lingua materna (cambiamento di codice: introduzione di una parola della lingua materna);
- attraverso il **calco**: adattamento alla lingua obiettivo a tutti i livelli della lingua (fonetico, lessicale, grammaticale, testuale e pragmatico). Si tratta dell'applicazione di tratti della lingua materna alle parole 'inventate' della lingua straniera.

L'**interlingua**, sistema transitorio tra la lingua materna e la lingua straniera, spiega gli errori di tipo evolutivo dovuti a quanto segue:

- una **semplificazione** del sistema attraverso l'uso
 - di un arciforma (per esempio, l'infinito al posto del verbo coniugato);
 - o attraverso l'iper-generalizzazione di una regola;

- una **padronanza parziale** attraverso
 - una selezione erronea;
 - un'applicazione incompleta di una regola;
 - una generalizzazione delle parole, per esempio *animal* (animale) per *lapin* (coniglio);
 - la creazione di parole.

- b. Il locutore prova a cambiare o a modificare l'intenzione comunicativa (il messaggio previsto) in funzione delle risorse di cui dispone (López 2001): si tratta quindi dell'uso delle strategie comunicative.

3.6 Le strategie comunicative

- La **strategia cooperativa** si presenta quando il locutore ricorre ad un aiuto esterno, egli chiede aiuto all'interlocutore, verifica di essere stato capito o quando si serve di un linguaggio non verbale come un gesto, dei disegni, ecc. (strategie non linguistiche).
- Le **strategie di evitamento**: si rinuncia ad esprimere il proprio pensiero nelle sfumature ricorrendo a formule o espressioni di cui si è sicuri oppure si cambia argomento, si passa la parola a qualcun altro o si tace. È opportuno notare che una strategia di evitamento può nascondere delle lacune non solo linguistiche, ma anche di ordine sociologico o contestuale o delle differenze di rappresentazioni culturali tra gli interlocutori.

3.7 L'applicazione della griglia di analisi

Un estratto del diario di bordo del tutor precede l'illustrazione della griglia di analisi applicata al Corpus 2 con lo scopo di mostrare come la griglia è stata applicata per ogni corpus. Il diario di bordo descrive gli obiettivi, le attività didattiche, le riflessioni sul rapporto tra le attese in fase di concezione e i risultati. Segue la tabella che raccoglie e classifica gli errori registrati e trascritti.

Corpus 2

Tema: 'Organizziamo un evento culturale'.

Numero di partecipanti: 19

Età: da 20 a 50 anni.

Gli studenti avevano il compito di organizzare degli eventi culturali. Alcuni hanno creato delle simulazioni recitando dei dialoghi davanti al pubblico, altri hanno presentato i loro progetti abbastanza vicini a progetti reali co-

me l'organizzazione di un concorso letterario o di eventi per la promozione di prodotti del territorio.

Gli studenti erano talmente coinvolti nella loro missione che la correttezza formale della lingua è diventata meno prioritaria della dimensione pragmatica. La produzione orale è stata caratterizzata da un'interazione molto accentuata. Pur essendo tutti italofoeni, gli studenti hanno parlato tra di loro solo in francese durante tutta l'attività. Chiedendo aiuto al tutor soprattutto per la ricerca di vocaboli non conosciuti, ognuno ha attivato e condiviso le proprie strategie di comunicazione.

Griglia di analisi degli errori rilevati – Corpus 2

Nm.	Segmento erroneo	Natura ling.	Operazione ling.	Natura pragmatica	Causa	Strategie psicoling.	Strategie com.
2.1.	<i>Fête <u>sorpresa</u></i>	Lessico		Comunicazione possibile. Parola inappropriata.	Interfer.	Prestito	Strategia di cooperazione. Richiesta di aiuto.
2.2	<i>Je ne sais pas <u>comme</u> organiser</i>	Lessico	Sostituzione <i>comme/ comment</i>	Comunicazione possibile. Parola inappropriata	Interfer.	Calco (<i>come</i>)	
2.3	<i>Pour que tout le monde ne doit <u>BLOCAGE</u></i>	Sintassi	Omissione congiuntivo (<i>doive</i>)	Interruzione	Interling.	Padronanza parziale	Strategia di cooperazione. Richiesta di aiuto.
2.3	<i>Pour que tout le monde ne doit <u>BLOCAGE</u></i>	Lessico	Omissione (<i>conduire</i>)	Interruzione	Interling.		Evitamento
2.4	<i>Rue <u>pedonale</u></i>	Lessico	Barbarismo	Comunicazione possibile. Parola inappropriata.	Interfer.	Prestito (<i>pedonale</i>)	
2.5	<i>Dans un <u>fenile</u></i>	Lessico		Comunicazione possibile con un italiano.	Interfer.	Prestito	Strategia di cooperazione. Richiesta di aiuto.
2.6	<i>Mauvaise<i>air</i></i>	Morfologia lessicale	Aggiunta della lettera [e] femminile	Comunicazione possibile, ma scorretta.	Interfer.	Calco (genere femminile in italiano)	
2.6b	<i>Mauvai <i>sair</i></i>	Fonetica	Aggiunta del suono [z]	Comunicazione possibile, ma scorretta.	Interfer.	Calco	
2.7	<i>Marcher sur le <u>fango</u></i>	Lessico		Interruzione	Interfer.	Prestito	Strategia di cooperazione
2.8	<i>Je parle <u>con</u></i>	Lessico		Comunicazione possibile. Parola inappropriata.	Interfer.	Prestito	
2.9	Surreal	Lessico Barbarismo	Sostituzione [a]/[e]	Comunicazione possibile, ma scorretta	Interfer.	Calco (<i>surreale</i>)	
2.10	<i>Comment vous dites <u>timidezza</u></i>	Lessico		Interruzione	Interfer.	Prestito	Strategia di cooperazione

Nm.	Segmento erroneo	Natura ling.	Operazione ling.	Natura pragmatica	Causa	Strategie psicoling.	Strategie com.
2.11	<i>Manger avec allegria</i>	Lessico		Comunicazione possibile con un italiano. Parola inappropriata.	Interfer.	Prestito	Strategia di cooperazione
2.12	<i>J'ai vu</i>	Fonetica	Sostituzione del suono [u]/ [y]	Comunicazione possibile. Parola inappropriata.	Interfer.	Calco del suono[u] nella lingua materna	
2.13	<i>le<u>ct</u>ions</i>	Morfologia lessicale	Sostituzione [eks]/[ɛs]	Comunicazione possibile. Parola inappropriata	Interling.	Padronanza parziale: creazione di una parola	
2.14	<i>Je fais <u>part</u> de</i>	Lessico	Improprietà <i>Part/Partie</i>	Comunicazione possibile. Parola inappropriata	Interfer.	Calco (<i>parte</i>)	
2.15	<i>Faire une <u>prop</u>ose</i>	Morfologia lessicale	Non-senso <i>Je propose/ proposition</i>	Comunicazione possibile. Parola inappropriata	Interfer.	Calco (<i>proposta</i>)	
2.16	<i>Habillé <u>de</u> sorcière</i>	Lessico	Sostituzione <i>de/en</i>	Comunicazione possibile. Parola inappropriata	Interfer.	Calco <i>Vestita da</i>	
2.17	<i>sour<u>is</u>e</i>	Lessico Barbarismo	Sostituzione	Comunicazione possibile, ma scorretta.	Interfer.	Calco (<i>sorriso</i>)	
		Fonetica 2 Lessico 13 Morfologia 3 Sintassi 1		Scorretta 4 Inappropriata 11 Interruzioni 3	Interfer. 15 Interling. 2	Calco 8 Padronanza parziale 2	Strategia cooperativa 6 Evitamento 1

4 I risultati dell'analisi

I risultati dell'analisi degli errori raccolti nel nostro studio di caso nella sua totalità sono illustrati nella tabella qui di seguito presentata. Dopo la lettura delle cifre, la tipologia degli errori più frequenti e la causa sono messe in evidenza con degli esempi di errori significativi rispetto alla frequenza, alla categoria di appartenenza e alla loro conseguenza a livello della comunicazione orale.

Precisiamo che l'analisi è limitata dai fattori seguenti:

- la situazione della comunicazione è fittizia: nello svolgimento delle attività e dei compiti gli studenti hanno il tempo di riflettere contrariamente alla situazione reale in cui si è obbligati ad esprimersi direttamente;
- lo statuto bilingue del tutor: è nella condizione di capire le espressioni erranee o inappropriate che un nativo non comprenderebbe; ciò può influenzare la valutazione della natura pragmatica;

- alcuni errori sono difficili da circoscrivere, degli esempi dimostrano che certi segmenti erronei sono dovuti sia all'interferenza sia all'interlingua;
- l'analisi, effettuata al di fuori di un contesto di valutazione, è di tipo descrittivo; le cifre non hanno un valore statistico, ma esse ci permettono di avanzare delle riflessioni di tipo interpretativo sugli errori.

Numero totale di errori: 133 – 6 corpus

Natura ling.	Operazione ling.	Natura pragmatica	Causa	Strategie psicoling.	Strategie comunicative
Numero di errori lessicali: 55 (41,3%)	Sostituzione: 51 (92,7%)	Numero di segmenti in cui la comunicazione è possibile, ma linguisticamente scorretta: 87 (65,4%)	INTERFERENZA: 78 (58,6%) del totale degli errori di cui errori lessicali: 47 (60,2%)	CALCO: 56 (71,8%) PRESTITO: 22 (28,2%)	Strategie di cooperazione: 18 (13,5%) del totale degli errori
di cui barbarismi: 32 (58,1%), improprietà: 16 (29%), non-sensi: 1 (0,1%)	Omissione: 4 (7,2%)	Numero di segmenti in cui la comunicazione è ancora possibile ma inappropriata: 27 (20,3%)	errori sintattici: 11 (14,1%) errori morfologici: 13 (16,6%) errori fonetici: 7 (0,9%)		
Numero di errori sintattici: 50 (37,5%)	Sostituzione: 20 (40%)	Numero di segmenti in cui la comunicazione si interrompe: 19 (14,2%)	INTERLINGUA: 55 (41,3%) del totale degli errori di cui errori lessicali: 8 (14,5%)	PADRONANZA PARZIALE: 42 (76,3%) SEMPLIFICAZIONE: 8 (14,5%)	Evitamento: 3 (0,2%) Strategie non linguistiche: (mimo): 1 (0,07%)
di cui ordine delle parole: 9 (18%)	Aggiunta: 7 (14%)		errori morfologici: 7 (12,7%) errori sintattici: 39 (70,9%) errori fonetici: 1 (0,2)		
Numero di errori morfologici: 20 (15%)	Sostituzione: 10 (50%)				
di cui morf. less. 15 (75%) morf.verb. 5 (25%)	Omissione: 4 (2%)				
	Aggiunta: 4 (2%)				
	Barbarismo: 1 (0,5%)				
	Non-senso: 1 (0,5)				
Numero di errori fonetici: 8 (6%)	Sostituzione: 4 (50%)				
	Aggiunta: 4 (50%)				

4.1 Le indicazioni date dalle cifre

Dopo aver raccolto, raggruppato e analizzato gli errori trascritti per ogni corpus, abbiamo elaborato la tabella, qui presentata, che raggruppa il numero totale degli errori rilevati per ogni categoria e sotto categoria di analisi. A partire dai dati analizzati, la tabella è uno strumento che ci permette di tentare

- di identificare la tipologia linguistica degli errori più frequenti o meno frequenti,
- di capirne la ragione sottostante (interferenza o interlingua) dominante,
- di individuare le principali strategie psicolinguistiche che li hanno determinati,
- di notare il loro impatto al livello della comunicazione e della trasmissione del messaggio e quindi di osservare quante volte la comunicazione è possibile, nonostante gli errori, o quante volte essa è interrotta.

Per quanto riguarda la natura linguistica, gli errori lessicali sono dominanti (41,3% del totale degli errori), immediatamente seguiti dagli errori sintattici (37,5%).

Riguardo alla natura pragmatica, nella maggioranza dei casi la comunicazione è possibile, nonostante l'uso di parole o di espressioni scorrette (65,4%) o inappropriate (20,3%). Ciò dimostra che nella maggior parte delle situazioni gli studenti manifestano la loro competenza comunicativa.

Rispetto alla categoria della causa che genera le diverse tipologie di errori, constatiamo che gli errori di interferenza (trasferimento negativo della lingua materna) sono più numerosi degli errori di interlingua (errori evolutivi) con uno scarto del 17,3%. La vicinanza delle due lingue (italiano e francese) spiega senza dubbio il peso dell'interferenza (58,6% del totale degli errori). Tuttavia, malgrado il peso notevole dell'interferenza, la quantità di errori di interlingua è significativa (41,3%). In particolare, gli errori lessicali di interferenza sono dominanti (85,4%) e gli errori di sintassi sono i più numerosi nell'interlingua (78%). Quest'ultimo risultato invita i ricercatori a interrogarsi sulle cause.

Dal punto di vista delle principali strategie psicolinguistiche che determinano i vari errori, gli errori dovuti al calco (71,8%) superano gli errori dovuti al prestito (28,2%) rispetto all'interferenza, mentre gli errori di padronanza parziale (76,3%) sono dominanti nella classe degli errori di interlingua.

4.2 La tipologia e l'interpretazione degli errori

Dopo avere considerato le indicazioni fornite dalle cifre, la natura degli errori è stata osservata mettendola in relazione con la causa e con le strategie che li hanno generati. Pertanto, per ogni categoria della natura linguistica illustreremo qualche esempio di errori frequenti sui quali una lettura interpretativa può essere avanzata.

4.2.1 Gli errori lessicali

Gli errori lessicali presentano più barbarismi (58,1%) di improprietà (29%) o non-sensi (0,1%). L'uso di vocaboli inesistenti si spiega con l'interferenza della lingua materna e quindi con maggior frequenza attraverso il prestito di vocaboli italiani (per esempio, *penser aux spese / frais*) e in certi casi attraverso i calchi che sono all'origine delle parole inventate (*donner mon contribut / contribution*). Il primo esempio (prestito) dimostra un cambiamento di codice con l'introduzione di un vocabolo appartenente alla lingua materna. Il secondo esempio (calco) mostra il caso ricorrente dell'applicazione dei tratti della lingua d'origine alla lingua obiettivo (*contribut* è vicino al vocabolo italiano *contributo*). Inoltre la parola inventata potrebbe entrare nella logica del sistema lessicale del francese (cf. *attribut*).

In alcuni casi il problema nasce dalla dissimmetria lessicale tra il francese e l'italiano: per esempio, la parola *ancien* è vicina alla parola 'anziano' sul piano fonetico, ma il significato è diverso sul piano semantico: 'anziano' corrisponde a *âgé* per le persone, 'antico' corrisponde a *ancien* per le cose. La stessa osservazione vale per il verbo *trouver* che è foneticamente vicino al verbo italiano 'trovare', ma che non è usato nel senso di *aller voir* (andare a trovare) qualcuno.

Un altro errore frequente è l'uso di *part* al posto di *partie* (cf. § 2.14 griglia Corpus 2). Ciò si spiega attraverso la dissimmetria lessicale tra le due lingue. Quindi la parola italiana 'parte' ha due traduzioni possibili: *part* nel senso di una porzione (ad esempio: *une part de tarte*) equa rispetto al resto e *partie* sempre nel senso di una divisione di qualcosa senza rapporto alla divisione uguale rispetto al resto (esempi: *une grande partie des enfants était rentrée, les parties du discours, ecc.*).

Riguardo alle conseguenze sul piano pragmatico, gli errori lessicali per calco rendono la comunicazione possibile in un gruppo di italofofoni, anche se l'uso dei vocaboli è inappropriato (improprietà) o non corretto. Al contrario, quando si tratta di prestito, nella maggior parte dei casi la comunicazione subisce un'interruzione spesso per chiedere aiuto all'insegnante. Il ricorso frequente al prestito di una parola della lingua materna si spiega per il fatto che i partecipanti sono tutti italofofoni.

Tra gli errori lessicali dovuti all'interferenza, abbiamo constatato qualche caso di trasferimento di vocaboli inglesi (appartenenti quindi alla se-

conda lingua straniera dello studente). Per esempio, *il y a une place à côté de Dijon*, il significato della parola inglese *place* (in cui la vocale è pronunciata con il suono [a] in francese) è usato per *lieu, endroit* in francese. Il risultato sul piano pragmatico è l'uso di un vocabolo corretto, ma inappropriato (la parola *place* indica uno spazio in città o una parte dello spazio occupato da una persona). In un altro esempio, *ils sont méfiants, so*, la congiunzione *so* è usata al posto di *donc*.

Se gli errori lessicali derivano principalmente dall'interferenza,³ gli errori lessicali dovuti all'interlingua sono spesso generati da strategie di evitamento o di cooperazione che sono all'origine dell'interruzione della comunicazione. Nell'esempio, *nous avions des* - interruzione, lo studente ha utilizzato il mimo (strategia non linguistica) per la parola *panneaux*; in un altro caso lo studente ha chiesto aiuto (strategia cooperativa), *nous aurions des* - interruzione, per cercare la parola *frais*. Alcuni segmenti erronei, appartenenti all'interlingua, mostrano la costruzione di nuove parole come *peinteur*, costruito sul modello di *chanteur*.

4.2.2 Gli errori sintattici

Gli errori sintattici che derivano dall'interlingua rappresentano il 78% mentre gli errori sintattici che dipendono dall'interferenza sono minoritari (22%). I primi riguardano con maggior frequenza l'accordo nome-aggettivo e nome-articolo, sono dovuti quindi all'interlingua salvo i casi in cui il genere del nome è diverso tra il francese e l'italiano (per esempio, *la lièvre / le lièvre*, si tratta di un calco dovuto all'interferenza dell'italiano 'la lepre'. Gli errori di accordo dovuti all'interlingua sono generati da una padronanza parziale di una regola (per esempio: *les caractéristiques principaux / principales*). Si trovano anche degli errori ricorrenti che riguardano l'ordine non corretto delle parole; sono anch'essi generati da una padronanza parziale di una regola. Questo è il caso di *de n'avoir pas d'argent / de ne pas avoir d'argent* in cui la regola della negazione dell'infinito passato non è applicata correttamente. L'aggiunta o l'omissione di una preposizione e la sostituzione di un pronome con un altro sono anch'essi degli errori sintattici appartenenti all'interlingua.

Il secondo tipo di errori provenienti dall'interferenza si manifesta anche nell'ordine delle parole: il posto dell'avverbio nella frase, per esempio, *j'ai aimé beaucoup / j'ai beaucoup aimé*, l'ordine inappropriato è dovuto all'interferenza dell'ordine in italiano in cui l'avverbio è posto dopo il verbo ('ho amato molto').

3 L'85,4% del totale degli errori lessicali è originato dall'interferenza; il 14,5% del totale degli errori lessicali deriva dall'interlingua.

4.2.3 Gli errori morfologici

Riguardo agli errori di morfologia, il 35% proviene dall'interlingua e spesso dalla padronanza parziale di una regola. In particolare, un errore frequente è nella coniugazione del verbo *étudier* (studiare) come l'esempio *j'étude le français / J'étudie*. Il problema è spesso generato dalla mancanza di abitudine a riconoscere la radice del verbo (*étudi*) e la desinenza (*er*). La radice è percepita in modo incompleto *étud* senza la vocale [i]. La maggior parte degli errori morfologici deriva dall'interferenza (65%). Infatti, gli errori di morfologia lessicale sono dovuti all'interferenza per calco come *surreal / surréel* che mostra il trasferimento dell'italiano *surreale*, (cf. § 2.9 griglia Corpus 2), oppure *sourise / sourire* (cf. § 2.17 griglia Corpus 2). In questi ultimi casi, abbiamo notato che è difficile stabilire il limite tra la sottocategoria del barbarismo (errori lessicali) e la categoria della morfologia lessicale. Tra gli errori di morfologia lessicale abbiamo incluso gli errori dovuti al calco del genere maschile in italiano, per esempio *tout l'année*, o del genere femminile in italiano, per esempio, *ma vélo*.

4.2.4 Gli errori fonetici

Nella categoria fonetica gli errori sono originati dall'interferenza. Le regole di pronuncia della lingua materna esercitano una pressione sulla decodifica fonetica del vocabolo francese. Spesso lo studente pronuncia la vocale [y] come sarebbe pronunciata in italiano [u] (cf. § 2.12 griglia Corpus 2); in altri casi il suono [t] (*sport*) e [c] (*estomac*) sono pronunciati alla fine della parola. Errori ricorrenti appaiono nella pronuncia di *française* in sostituzione di *français* e *mauvaise* (cf. § 2.6 griglia Corpus 2) al posto di *mauvais*. Essi sono dovuti sia all'interferenza (pressione del suono [z]) sia all'interlingua (competenza parziale della regola di pronuncia). In entrambi i casi il locutore non pensa necessariamente al genere femminile quando pronuncia il suono [z].

4.2.5 Gli errori pragmatici

Riguardo alla natura pragmatica degli errori, le cifre indicano che nella maggior parte dei casi la comunicazione è possibile e quindi l'uso della lingua dimostra che i locutori hanno raggiunto una competenza comunicativa nonostante gli errori linguistici. Il risultato può confermare il livello B1 degli studenti. Il livello degli studenti e il loro coinvolgimento nei compiti proposti permettono ai locutori di ottenere il loro scopo pragmatico. Le interruzioni sono dovute a volte all'uso di strategie di cooperazione quando il locutore aspetta l'aiuto da parte dell'interlocutore o all'uso di strategie

di evitamento quando l'apprendente non trova la parola che sarebbe adatta. Tuttavia, abbiamo già sottolineato che il ricorso al prestito è il fattore dominante all'origine dell'interruzione della produzione.

4.2.6 Gli errori di performance e di competenza

Anche se la nostra classificazione non esplicita la differenza, proposta da Corder (1969), tra l'errore di performance, occasionale, non sistemico, dovuto alle circostanze e l'errore di competenza, che riflette le conoscenze sottostanti dell'apprendente in un dato momento, questa distinzione è stata riscontrata negli interventi degli studenti, in particolare quando i ragazzi si correggevano spontaneamente durante l'esposizione (errore di performance) e quando invece l'errore dimostrava una competenza parziale nell'utilizzo delle regole.

5 Le implicazioni didattiche

La riflessione sull'interpretazione degli errori ci rinvia alla reazione degli insegnanti rispetto ad essi. Una cosa è la padronanza notevole della lingua, un'altra cosa è l'attitudine ideale di fronte agli errori. Durante il tutorato e, in particolare, nel corso dei primi incontri, le attese degli studenti verso i loro errori erano elevate. Esse erano focalizzate più sugli aspetti formali della lingua, cosa che qualche volta poteva e può avere degli effetti inibitori. Per questo motivo, le attività proposte sono state concepite e realizzate per facilitare la produzione orale sollevando i locutori dalla paura di fare errori. Il rischio poteva essere di fare come se l'errore non esistesse. Tuttavia, ritenendo che la segnalazione degli errori permette migliori *performance* linguistiche, il tutor ha scelto di adottare un'attitudine benevola verso l'errore ma nello stesso tempo attenta e attiva. Si riconosce in effetti che l'assenza di una correzione (con il pretesto di facilitare la comunicazione) potrebbe contribuire alla fossilizzazione; d'altro canto, una correzione sistematica potrebbe inibire il locutore. La ricerca della buona misura per evitare le due attitudini estreme ci ha guidato nel trovare dei momenti dedicati al confronto sugli errori senza stigmatizzarli.

La reazione ideale sarebbe di far riflettere gli studenti sui loro errori e sulle loro competenze metacognitive nella fase finale, una volta in cui il compito comunicativo è stato svolto. È stata notata una scarsa capacità di autocorrezione nel gruppo. La questione si pone sul grado di coscienza degli studenti sulle strategie utilizzate per ottenere gli scopi comunicativi. Di conseguenza, si prende in considerazione la realizzazione di attività che conducono gli studenti a riflettere sulla loro capacità di dialogare e sulla loro efficacia pragmatica oltre alla correzione formale. Il riascolto

di parte degli scambi registrati potrebbe essere un punto di partenza per l'autocorrezione. Inoltre, riascoltarsi tramite registrazione fa sì che non sempre ci si riconosca e quindi si ha un atteggiamento più critico e si percepiscono gli errori più facilmente. Si sottolinea, inoltre, la necessità di condurre gli studenti a riflettere sul lessico, di renderli consapevoli ad esempio delle dissimmetrie tra alcuni vocaboli francesi e italiani, dei calchi e dei prestiti che si attivano spesso senza rendersene conto e delle strategie comunicative utilizzate più o meno consapevolmente. Questo non esclude il rinforzo delle conoscenze lessicali anche attraverso la proposta di una lista di vocaboli inerenti al contenuto delle attività previste prima del loro svolgimento.

6 Conclusione

Nonostante lo sforzo di rispettare i dati reali, abbiamo notato il carattere soggettivo dell'interpretazione degli errori. L'attribuzione di un errore ad una categoria o ad un'altra non è sempre unica. Il punto di vista dell'osservatore può passare dall'interlingua all'interferenza in alcune situazioni complesse in cui gli aspetti linguistici possono essere considerati su piani diversi. Pertanto, l'interpretazione degli errori può essere oggetto di contestazioni secondo il punto di vista che si può avere sul tipo di disfunzionamento o di scarto rispetto alle norme. Marquilló Larruy (2003) constata che durante i colloqui a carattere scientifico le forme stigmatizzate sono ritenute accettabili da alcuni e non da altri a seconda della scelta e del peso attribuito alla norma; alcune persone possono condividere o non l'analisi proposta e il riferimento alla teoria è contestabile data la mancanza di un modello teorico unico sull'acquisizione linguistica.

La divergenza sull'attribuzione delle cause degli errori spiega che l'interpretazione degli errori resta uno dei settori più instabili e mutevoli nella didattica delle lingue (Marquilló Larruy 2003, 118).

Bibliografia

- Astolfi, Jean-Pierre (2001). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Balboni, Paolo E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2013). *Fare educazione linguistica*. 2a ed. Torino: UTET.
- Bertocchini, Paola; Costanzo, Edvige (2010). «La notion d'erreur». *Le français dans le monde*, 372 (novembre/décembre), 24-5.
- Besse, Henri; Porquier, Rémy (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Crédif; Hatier-Didier.
- Chini, Marina (2012). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.

- Corder, S. Pit (1967). «The Significance of Learner's Errors». *IRAL*, 5 (4), 161-70. Trad. fr.: «Que signifient les erreurs des apprenants?». *Languages*, 57, 1980.
- Corder, S. Pit (1983). «Strategies of Communication». Faerch, Claus; Kasper, Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Debyser, Francis (1971). «Comparaison et interférences lexicales (français-italien)». *Le Français dans le monde*, 81, 51-7.
- Debyser, Francis et al. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: Belc.
- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam: Benjamins Publishing.
- Jamet, Marie-Christine (2009). «Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français». *Synergies Italie*, 5, 49-59.
- Jamet, Marie-Christine (2013). «La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français». Paprocka-Piotrowska, Urszula; Sonia Gerolimch, Claire M. (éds.), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL & KUL, 1-15.
- Lado, Robert [1957] (1971). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- López, Javier S. (2001). *Discours, Énonciation et Enseignement/Apprentissage du fle*. Granada: Método Ediciones.
- Luise, Maria Cecilia (2010). *Italiano come lingua seconda*. Torino: UTET.
- Marquilló Larruy, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- Noyau, Colette (1988). «Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social». *Dialogue et Cultures*, 208-18.
- Porquier, Rémy (1979). «Les voies d'apprentissage en LE». *Working Papers on bilingualism*, 17, 37-64.
- Selinker, Larry (1981). «Interlingua». Amato, Antonio (a cura di), *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma: Bulzoni editore, 59-83.
- Tarone, Elaine (1983). «On the Variability of Interlanguage Systems». *Applied Linguistics*, 4, 143-63.
- Véronique, Daniel (1992). «Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives» [online]. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 5-36. URL <http://aile.revues.org/4845> (2016-22-16).
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Prefazione di André Martinet. The Hague: Mouton.

Willis, Dave; Willis, Jane (2010). «L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite!». Laria, Philippe; Lacan, Lucile (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: La Maison des Langues.

