

Intercomprensione e educazione al plurilinguismo

a cura di Maddalena De Carlo

Collana

“lingue sempre meno straniere” 6

Mathilde Anquetil, Helena Araújo e Sá, Antonella Benucci, Elisabetta Bonvino, Filomena Capucho, Encarnación Carrasco Perea, Hélène David, Maddalena De Carlo, Sonia Di Vito, Pierre Escudé, Elisa Fiorenza, Marie-Christine Jamet, Danielle Lévy, Franz-Joseph Meissner, Silvia Melo-Pfeifer, Carla Nielfi, Salvador Pippa, Jean-Michel Robert, Doina Spiță.

"Intercomprensione e educazione al plurilinguismo"

a cura di Maddalena De Carlo

Traduzioni dei testi redatti in francese di Giuseppe Scappaticci

ISBN - 978-88-88510-21-7

EAN - 978-88-88510-21-7

I edizione

copyright © 2011 Wizarts editore, Porto Sant'Elpidio (FM)

La proprietà letteraria e tutti gli altri diritti relativi alla presente pubblicazione sono riservati a norma di Legge e a norma delle convenzioni internazionali. Il presente libro non può essere integralmente o parzialmente riprodotto, adattato, tradotto o trasmesso in qualsiasi forma e modo e con nessun mezzo (meccanico o elettronico) senza l'autorizzazione scritta dei rispettivi autori

Pubblicazione su fondi ministeriali PRIN 2007

Centro di gestione: Università degli Studi di Cassino - Dipartimento di Scienze Umanistiche

Wizarts editore

Via Cristoforo Colombo 84

63821 Porto Sant'Elpidio (FM)

<http://www.wizarts.it>

<http://www.wizartspublishing.eu>



È un marchio registrato. Tutti i diritti sono riservati.

Registrazione nr. 940791 del 13/10/2004

INDICE

Presentazione della collana Danielle Lévy	9
--	---

Prefazione Antonella Benucci	15
---------------------------------	----

INTRODUZIONE Maddalena De Carlo	21
------------------------------------	----

PARTE PRIMA

X L'INTERCOMPRESIONE: DA PRATICA SOCIALE A OGGETTO DELLA DIDATTICA Maddalena De Carlo Mathilde Anquetil	27
--	----

<i>Introduzione</i>	29
---------------------	----

1. L'INTERCOMPRESIONE, UN CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN COSTITUZIONE	30
1.1 <i>Il campo dell'intercomprensione</i>	30
1.2 <i>Un quadro epistemologico per la didattica dell'intercomprensione</i>	31

2. L'INTERCOMPRESIONE NEL CONTESTO DEL PLURILINGUISMO, UNA PROSPETTIVA DALL'ITALIA	33
2.1 <i>Verso un nuovo ordine linguistico?</i>	33
2.2 <i>L'Europa delle lingue, per le lingue</i>	35
<i>Una lettura critica</i>	39
2.3 <i>L'insegnamento delle lingue in Europa</i>	41
2.4 <i>Considerazioni sull'insegnamento delle lingue in Italia</i>	43
<i>L'eredità dell'Educazione linguistica</i>	46
2.5 <i>Un'altra prospettiva possibile</i>	50

3. L'INTERCOMPRESIONE: DEFINIZIONE DEL CONCETTO E SVILUPPO DEGLI APPROCCI	53
<i>Una definizione in via di sviluppo</i>	53
3.1 <i>Origine del termine in ambito linguistico</i>	54
3.2 <i>L'intercomprensione dalla linguistica alla didattica delle lingue</i>	55
X 3.3 <i>L'emergenza della didattica dell'intercomprensione come comprensione scritta di lingue affini</i>	56
3.4 <i>L'intercomprensione in interazione</i>	59
3.5 <i>Dall'intercomprensione all'intercomunicazione</i>	60

3.6 <i>L'intercomprensione come forma di comunicazione plurilingue</i>	61
3.7 <i>L'intercomprensione come progetto di politica linguistica</i>	63
3.8 <i>Verso una scelta di definizione dell'intercomprensione funzionale all'intervento didattico</i>	65
3.9 <i>Diffusione delle formazioni in intercomprensione</i>	66
 4. L'INTERCOMPRESIONE NEL QUADRO DI UNA DIDATTICA DEL PLURILINGUISMO	68
4.1 <i>Il repertorio plurilingue</i>	68
4.2 <i>L'intercomprensione: un nuovo oggetto di insegnamento</i>	70
4.2.1 <i>Dal sapere disciplinare all'oggetto di insegnamento-apprendimento</i>	71
4.2.2 <i>Le scelte didattiche da compiere</i>	73
<i>Le lingue implicate</i>	73
<i>Le conoscenze linguistiche</i>	73
<i>Le attività comunicative nei termini del Quadro Comune Europeo di Riferimento</i>	74
<i>Le competenze metodologiche: strategie cognitive e metacognitive</i>	75
4.2.3 <i>Gli studi di riferimento</i>	77
<i>Studi linguistici</i>	78
<i>Studi sull'acquisizione plurilingue</i>	78
<i>Studi sulla comunicazione plurilingue</i>	80
4.3 <i>Gli attori della situazione educativa</i>	82
<i>L'insegnante</i>	82
<i>L'apprendente</i>	83
 CONCLUSIONE: <i>Principi di tensione nel soggetto plurilingue e ruolo dell'educazione</i>	83

PARTE SECONDA.
PLURALITÀ DELL'INTERCOMPRESIONE

<i>Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene?</i> Pierre Escudé	98
<i>Inserimento curricolare dell'intercomprensione: un'esperienza italiana</i> Carla Nielfi	114 3
<i>Galatea, Galanet e Galapro: tre programmi europei per l'intercomprensione tra lingue romanze</i> Maddalena De Carlo, Marie Hédiard	149
<i>EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Applicazioni e aspetti linguistici</i> Elisabetta Bonvino, Elisa Fiorenza, Salvador Pippa	162
<i>Il romeno fra le altre lingue romanze</i> Doina Spiță	183
<i>L'intercomprensione e la didattica delle lingue in Germania: stato dell'arte</i> Franz-Joseph Meissner	198
<i>Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche</i> Filomena Capucho	223
<i>L'inglese: un ponte verso le lingue romanze</i> Jean-Michel Robert	242
<i>Parliamo di orale! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani</i> Marie-Christine Jamet	252 1C orale
<i>Analisi di corpora linguistici e intercomprensione</i> Sonia di Vito	266
<i>L'intercomprensione nell'interazione plurilingue</i> Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo, Silvia Melo-Pfeifer	287
<i>Intercomprensione e didattica integrata: dialogo fra due nozioni cugine, tra distanza e prossimità</i> Hélène David	302 3
<i>Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione</i> Encarni Carrasco Perea	325
Gli autori	343

INTERCOMPRENSIONE E ANALISI DELLE CONCORDANZE

Sonia DI VITO

Il presente studio ha come scopo quello riflettere sulla possibilità e la pertinenza di integrare metodologie legate alla linguistica dei corpora (in particolare l'analisi di concordanze, lo studio delle collocazioni e delle colligazioni) con la didattica dell'intercomprensione fra lingue affini.

Sebbene le due discipline sembrino in contrasto rispetto ai loro presupposti teorico-metodologici (un punto di vista onomasiologico per l'intercomprensione poiché è importante capire il discorso/messaggio/testo nella sua globalità; un punto di vista semasiologico per la linguistica dei corpora, il cui obiettivo è quello di studiare la lingua a partire dalla parola nel suo co-testo e nel suo contesto di enunciazione), si ritiene possibile trovare dei punti di contatto proprio perché i due percorsi metodologici non si contrappongono ma si integrano a vicenda. In effetti, l'analisi delle concordanze permette non soltanto di osservare la lingua sull'asse sintagmatico e paradigmatico, ma anche di sviluppare, da parte degli studenti, capacità di deduzione del senso.

Si approfondiranno in particolare le modalità di utilizzo di strumenti offerti dalla linguistica dei corpora per analizzare fenomeni linguistici, come quello degli articolatori logici, legati a problemi di comprensione del senso fra due o più lingue affini.

Introduzione

Fin dai suoi albori, la linguistica dei corpora è stata considerata uno strumento valido per condurre osservazioni su fenomeni legati all'uso della lingua nel proprio contesto di enunciazione, tenendo presente tutte le variabili ad esso legate. Questa strada ha portato non solo all'affinamento delle analisi linguistiche e alla possibilità di raccogliere dati molto più velocemente (basti pensare al notevole sviluppo di imponenti risorse linguistiche – che in taluni casi hanno raggiunto anche le centinaia di milioni di parole – alla creazione di strumenti informatici per agevolare il lavoro di analisi del linguista-ricercatore) ma anche a delle riflessioni di natura teorico-metodologica legate all'insegnamento-apprendimento delle lingue. Infatti, e ciò avviene soprattutto in ambito anglosassone, tante sono le possibilità di utilizzo della linguistica dei corpora per apprendere le strutture morfosintattiche di una lingua straniera o le sue particolarità lessicali.

In una riflessione sull'intercomprensione fra lingue romanze, quale è questo volume, è lecito chiedersi quali siano i presupposti per poter applicare una tale filosofia di studio del linguaggio alla didattica delle lingue straniere in ambito romanofono. In effetti i presupposti teorici e le pratiche didattiche dell'intercomprensione fra lingue romanze non sembrano corrispondere ai principi metodologici della linguistica dei corpora, in quanto la prima propone e anzi sollecita una comprensione globale del messaggio, la seconda invece fonda le sue analisi su singole occorrenze di un dato lemma (la parola-chiave ricercata). È lecito dunque chiedersi se esistano punti di contatto tra intercomprensione e linguistica dei corpora o se questi due campi siano lontani o addirittura contrapposti.

Nel presente studio si cercherà di rispondere a questi quesiti partendo da una riflessione sull'intercomprensione e sui principi teorici che stanno alla base di tale pratica didattica (l'importanza della comprensione globale, le strategie di comprensione, etc.). In un secondo momento si approfondiranno le origini della linguistica dei corpora, la definizione di corpus linguistico, la presentazione di strumenti informatici che agevolano il lavoro di analisi, e i criteri proposti da questa disciplina per lo studio della lingua. La terza parte sarà dedicata infine allo studio delle implicazioni didattiche che tali presupposti teorici e tali criteri di analisi possono avere sull'insegnamento/apprendimento in intercomprensione di una lingua straniera vicina e alle potenzialità di favorire riflessioni di natura induttiva sul funzionamento di questa(e) lingua(e) che questa metodologia presenta.

1 L'intercomprensione fra lingue romanze

Quello dell'intercomprensione non è un concetto di facile definizione soprattutto perché presenta numerose sfaccettature e problematiche. Tuttavia è possibile darne una definizione, aperta e flessibile, sulla quale si accordano i diversi percorsi:

«[...] l'intercompréhension définie comme un mode de communication où chacun s'engage à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre dans sa(ses) langue(s) romane(s) de référence tout en considérant ce mode comme un moyen de développer ses connaissances de plusieurs langues et ses aptitudes à les comprendre à l'écrit et à l'oral.»

(Carrasco, Degache & Pishva 2008: 3)

Questa definizione presuppone l'esistenza di due principi comuni a tutti gli approcci. Il primo consiste nel fatto che non si richiede dall'inizio una *performance* basata sulle quattro abilità linguistiche in quanto l'apprendente, o il parlante in generale, parte da una competenza di comprensione, prima scritta poi orale tra lingue che appartengono alla stessa famiglia, per evolvere in seguito verso competenze che permettono una migliore interazione e mediazione, fino ad arrivare alla produzione (scritta e orale) nella lingua straniera e in altre lingue (appartenenti o no alla stessa famiglia linguistica della propria lingua).

Il secondo principio è quello dell'importanza accordata alla «*compétence stratégique*» (Degache e Melo 2008: 12): per riuscire a "intercomprendersi" è necessario mettere in atto una serie di strategie specifiche, basarsi sulle conoscenze che fanno parte del proprio background cognitivo – linguistico, metalinguistico e extralinguistico – e costruire attraverso questi metodi, la conoscenza della(e) lingua(e) che si sta(nno) scoprendo.

Le strategie alle quali si è accennato in precedenza sono naturalmente legate al tipo di abilità linguistica da sviluppare. Tuttavia, numerosi studi, in particolare quello di Gremmo e Holec (cfr. Jamet 2007: 111-114), hanno messo in evidenza che, almeno nella fase iniziale della comprensione, le strategie messe in atto corrispondono al processo di comprensione *tout court* qualunque sia la lingua di partenza. Gli studi sui processi di comprensione hanno fatto emergere che detto processo non è affatto lineare e che esso è invece la somma delle informazioni raccolte durante la lettura o l'ascolto. In effetti, il processo di comprensione va al di là della sequenza letta o ascoltata poiché il soggetto interessato che cerca di comprendere, fa delle ipotesi, raccoglie degli indizi che lo spingono a confermarle o invalidarle, per cui partecipa a una ri-creazione del messaggio. E ciò che gli permette di compiere questo percorso di ri-creazione fa parte di tutto il bagaglio delle sue conoscenze: socio-linguistiche, socio-psicologiche, discorsive, linguistiche, culturali, tematiche.

È necessario in un secondo momento rilevare le particolarità della comprensione di un messaggio (allo scritto o all'orale) in lingua straniera vicina. Il processo di intercomprensione varia infatti se si tratta di (inter)comprendere un testo scritto o un discorso orale per motivi legati a vari fattori, fra i quali il mezzo di trasmissione del messaggio (il testo scritto vs il flusso sonoro), la presenza di agenti di disturbo interni ed esterni (la disattenzione, i rumori...), l'incidenza della trasparenza lessicale e sonora del messaggio in lingua straniera.

Per quanto riguarda le strategie di comprensione dello scritto, Jamet (2007: 117 e sq.) fa rilevare che lo studente/locutore che si trova di fronte ad una lingua straniera è portato a privilegiare la dimensione lessicale piuttosto che la costruzione sintattica; riesce però a esplorare alcuni aspetti sintattici come ricercare il verbo, il soggetto e l'oggetto della frase; riconoscere le sequenze di base tipo SVO.

Lopez Alonso e Séré (1998) mettono bene in evidenza quali siano le strategie di comprensione di un testo scritto e il ruolo del lessico nella comprensione testuale. Un lettore che non conosce la lingua del testo tende a cercare delle similitudini con la propria lingua madre a livello lessicale in quanto si aggrappa alla singola parola che lo aiuta a fare delle ipotesi sull'«*architecture du sens du texte*» (Lopez Alonso C. & Séré A. 1998: 377). La trasparenza lessicale/morfologica può dunque costituire il primo passo verso la comprensione globale del testo. Accanto a queste inferenze di tipo deduttivo (quando una parola è altamente trasparente rispetto ad un'altra della propria lingua madre), Lopez Alonso e Séré hanno individuato anche inferenze di tipo induttivo che si praticano quando la forma di una parola del testo in lingua sconosciuta

non è riconducibile a nessuna forma delle parole della lingua madre. A questo punto il lettore si comporta in due modi: o ignora semplicemente la parola che non riesce a riconoscere, oppure si basa sulle proprie conoscenze del mondo per attribuire un senso a quella parola e per progredire nella lettura del messaggio.

Questi due tipi di analisi mettono in evidenza come, nella comprensione di un testo scritto, sia molto importante l'utilizzo delle strategie semasiologiche di riconoscimento lessicale di singole parole, attraverso le quali il locutore inizia a costruire il senso del messaggio.

Anche per quanto riguarda l'orale, la comprensione del messaggio si fonda su strategie che si trovano ai poli opposti. Si tratta da un lato delle strategie onomasiologiche, secondo le quali si parte da elementi di rango superiore per recuperare degli elementi di rango inferiore, secondo delle ipotesi che sono state formulate in precedenza dall'ascoltatore; dall'altro delle strategie semasiologiche, le quali, partendo da elementi di rango inferiore fanno recuperare le unità di rango superiore. Le sperimentazioni di Hédiard prima e di Jamet dopo, mettono in evidenza come non sia affatto netta la linea di demarcazione dei due punti di vista poiché gli ascoltatori utilizzano sia strategie dall'alto verso il basso, sia strategie dal basso verso l'alto. Da una parte infatti si attivano degli schemi che riconducono quello che gli ascoltatori hanno sentito a un insieme di oggetti e azioni che appartengono a uno stesso campo concettuale (legando *nuage* con il fenomeno della pioggia si arriva a capire il senso del messaggio e la parola *averse*); si ricostruisce il senso della frase a volte proprio partendo dalle zone opache poiché altri fattori, quali la ridondanza di costrutti e espressioni, facilitano la comprensione globale. D'altra parte invece vengono adottate delle strategie semasiologiche per comprendere la globalità del messaggio (si è notato che nella compilazione di questionari scritti riguardanti il messaggio orale proposto, gli studenti riconoscono parole che all'orale non erano state capite; inoltre l'atteggiamento dello studente quando si trova di fronte a zone opache è quello di ascoltare ripetutamente per cercare di capirne il senso).

Da questa riflessione sulle strategie adottate per la comprensione di un messaggio si evince il fatto che, sia per lo scritto che per l'orale, i due tipi di strategie hanno un ruolo fondamentale e che non si può operare una scissione netta fra i due poiché entrambi concorrono alla decodifica e interpretazione del senso.

Tuttavia l'esistenza di parti del discorso non comprese implica il fatto che il locutore non sia capace di riutilizzare le informazioni o parte delle informazioni acquisite. Come colmare questi vuoti di comprensione, che pure sono frequenti nelle pratiche di intercomprensione dello scritto e dell'orale?

La linguistica dei corpora potrebbe rappresentare un metodo per riuscire a disambiguare ciò che rimane incompreso. Questo studio darà infatti delle piste di riflessione e di azione proprio in quest'ambito, concentrandosi sulla comprensione scritta.

2 La linguistica dei corpora: tra teoria e metodologia

2.1 *Presupposti teorici*

Una riflessione sulla definizione e sulla natura della *Corpus Linguistics* (ormai CL) sembra superflua se non inutile, considerando il fatto che questa disciplina si è largamente diffusa nei campi più disparati dell'analisi linguistica e non solo. Occorre tuttavia fare dei distinguo poiché esistono varie accezioni dal punto di vista teorico-metodologico sia della "linguistica dei corpora" sia dell'oggetto di studio, il "corpus".

È da sottolineare che la linguistica dei corpora è generalmente vista come una metodologia da applicare a svariate discipline (McEnery and Wilson 2001). Tuttavia una corrente di pensiero della linguistica anglosassone, quella della scuola di Birmingham (Sinclair 1991, Leech 1992, Tognini-Bonelli 2001) afferma che si tratta di una disciplina vera e propria, che si fonda su presupposti teorici ben definiti. Essa è vista come una nuova filosofia del linguaggio che ci spinge ad avere un occhio più attento dal punto di vista qualitativo, anche attraverso l'analisi quantitativa, sui dati linguistici a nostra disposizione. Questa dicotomia che, come afferma Williams, non necessariamente è esclusiva ma complementare, nel senso che i due aspetti possono integrarsi e completarsi a vicenda, rivela come lo studioso della lingua abbia due opzioni nella scelta del percorso di analisi da effettuare: da un lato infatti, si possono utilizzare i dati linguistici contenuti in un corpus per validare o invalidare un'ipotesi formulata a priori (*corpus-based approach*); dall'altro invece si può lasciar parlare il corpus, nel senso che i dati che abbiamo a disposizione costituiscono il punto di partenza della ricerca linguistica (*corpus-driven approach*).

Le nostre ricerche si inseriscono nel filone della CL i cui lavori si fondano sull'osservazione di dati empirici dai quali si elaborano in seguito teorie legate al significato linguistico. Questa procedura induttiva prevede infatti un'osservazione di dati autentici, nel senso che essi devono essere realmente utilizzati nella lingua. I risultati di questa osservazione permettono di formulare ipotesi sul funzionamento del linguaggio e la ripetizione di *patterns* nelle concordanze porta lo studioso a generalizzare queste osservazioni e a formulare infine teorie linguistiche (Tognini-Bonelli 2001: 2).

2.2 *I corpora linguistici e le nuove tecnologie*

I dati che vengono presi in considerazione dalla CL sono quelli contenuti nel testo (e per questo una parte del campo di azione della CL si sovrappone a quello della linguistica testuale): il testo è in effetti il luogo della realizzazione del linguaggio nel suo contesto d'uso. In realtà la CL non analizza un testo alla volta ma un insieme di testi contenuti nel cosiddetto "corpus"; questa particolarità la allontana dunque dalla linguistica testuale dal momento che, come mette in evidenza Tognini-Bonelli (2001: 3) un corpus non si legge nella sua totalità ma nella sua frammentarietà (nel senso che non si leggono tutti i testi presenti nella raccolta, bensì solo delle parti di essi); esso non si legge orizzontalmente ma verticalmente; non si legge per i suoi contenuti

ma per la ricorrenza di *patterns* formali (legati cioè alla struttura della proposizione e alla forma delle parole); non si legge come un'opera di un solo individuo ma come esemplare di pratiche sociolinguistiche; non rappresenta delle istanze singole di parole ma di *langue* nella sua totalità; non costituisce infine un evento comunicativo unico e coerente.

Negli ultimi anni la definizione di corpus è divenuta sempre più complessa in quanto le pratiche di costituzione di una tale risorsa e soprattutto gli obiettivi da raggiungere attraverso un'analisi su corpora, possono essere ben differenti. Come fa notare Rastier (2005: 31) la nozione di "corpus" è stata elaborata secoli fa, da discipline quali la filologia e l'ermeneutica in campo religioso, giuridico e anche letterario. Oggi, sempre secondo Rastier, ci sono due concetti di "corpus": da un lato si ha un insieme di documenti di una lingua che costituiscono una riserva di esempi e di attestazioni, ed è questa una concezione del corpus legata al filone logico-grammaticale; dall'altro invece si ha un concetto legato al filone filologico-ermeneutico che considera il corpus come un insieme di testi e tiene conto dei rapporti fra un testo e l'altro.

Nelle *Preliminary Recommendations on Corpus Typology* (EAGLES 1996) Sinclair afferma che è necessario stabilire dei criteri minimi per poter chiamare "corpus" un insieme di testi e che bisogna indicarli esplicitamente nella descrizione del corpus. Questa chiarezza è d'obbligo se si considera che nella *corpus-driven approach* indicata da Tognini-Bonelli, il corpus è un oggetto vivo sul quale fondare la ricerca, non solo un supporto per confermare le nostre ipotesi, per «*découvrir un savoir déjà su*» (Mayaffre 2005). Esso infatti non ha, e non può avere una funzione puramente validante o illustrativa, ma dovrebbe essere considerato come strumento di cui i linguisti si servono per costruire il proprio sapere (Mayaffre 2005). Per questo Sinclair afferma con decisione che il corpus deve essere una «*collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of language*» (EAGLES 1996: 2).

Pearson (1998: 42) ha fatto un'analisi delle definizioni che sono state elaborate della parola «corpus» arrivando alla conclusione che quella più generale si basa su tre termini fondamentali: insieme (*collection*), rappresentatività e esemplare (*échantillon*). Il corpus è in effetti un insieme di testi selezionati e ordinati secondo criteri precisi ed espliciti. Il secondo concetto, quello di rappresentatività, corrisponde al fatto che un corpus di grandi (o anche grandissime) dimensioni, può rappresentare in modo esaustivo tutti i generi, gli stili e i registri di una lingua. Tuttavia sono analizzabili, anche se non permettono delle generalizzazioni, corpora di dimensioni inferiori alle decine o centinaia di milioni di parole, poiché essi possono rappresentare una «*réalité plus large*» (Mellet 2002) anche se non esaustiva, ed essere utilizzati per delle ricerche specifiche.

In ambito anglosassone si differenziano altri tipi di corpora la cui esistenza si basa sulle scelte di fondo effettuate nel momento della costituzione delle varie risorse.

I corpora di riferimento «*reference corpora*» corrispondono ai corpora lessicografici (Mayaffre 2005) il cui scopo è quello di fornire una grande quantità di informazioni sulla lingua in generale. Essi possono essere costituiti da sotto-corpora analizzabili

anche separatamente, secondo le intenzioni e gli obiettivi della ricerca.

Riguardo ai «*monitor corpora*» (EAGLES 1996), essi costituiscono una sorta di banca dati diacronica in quanto il corpus è in continuo cambiamento e soprattutto non è un corpus «finito». Esso infatti non ha limiti nel numero di parole poiché la sua caratteristica fondamentale è quella di essere «*a large and constantly moving collection*». L'idea soggiacente a questo tipo di corpus è che esso costituisca un «*rate of flow*», un flusso continuo di lingua, sempre disponibile, che cambia di anno in anno. Le vecchie componenti non scompaiono dal corpus ma cambiano semplicemente collocazione e possono essere sempre analizzate (soprattutto se si ha come obiettivo lo studio diacronico della lingua).

I corpora specializzati, o «*specialized corpora*» sono rappresentativi di un campione di lingua che va al di là della lingua standard o quotidiana. Si tratta infatti di corpora contenenti caratteristiche insolite rispetto agli usi abituali della lingua come le attestazioni del linguaggio dei bambini, degli anziani, dei parlanti stranieri, delle persone afasiche, ecc.

C'è, secondo Pearson (1998:48) un tipo di corpus che non corrisponde agli altri enunciati finora, quello che lei ha chiamato «*special purpose corpus*», costituito con degli obiettivi particolari, come per esempio quello di studiare linguaggi specialistici (in campo medico, scientifico, tecnologico...).

Esistono poi due tipologie di corpora che sono da considerare strettamente legate al plurilinguismo e all'insegnamento/apprendimento delle lingue poiché tali risorse sono costituite da testi scritti in due o più lingue diverse. La prima tipologia, quella dei corpora paragonabili («*comparable corpora*») è composta da due o più corpora di lingue diverse costituiti secondo gli stessi criteri - i cui dati sono dunque paragonabili. L'altra, quella dei corpora paralleli («*parallel corpora*») è costituita da un insieme di testi tradotti da una lingua di partenza in una o più lingue di arrivo. Per questo tipo di corpora non sono state riscontrate particolari restrizioni, nel senso che la direzione della traduzione non deve essere costante: essi possono essere composti da documenti scritti in una lingua A tradotti nella lingua B e anche da documenti nella lingua B tradotti nella lingua A; si trovano inoltre anche corpora paralleli composti da documenti scritti nelle due lingue con le rispettive traduzioni; ecc.

Che siano corpora di riferimento, *monitor corpora*, corpora paralleli o paragonabili, queste risorse hanno oggi in comune il fatto che esse possono essere trattate con strumenti informatici per ottenere in pochi istanti risultati quantitativamente rilevanti. Esistono infatti dei software specifici che permettono di organizzare, catalogare e visualizzare i fenomeni linguistici osservati: sono i programmi di concordanze. Tra le altre cose essi permettono di studiare la frequenza delle parole sia nell'intero corpus che in un solo testo oppure di fornire una lista delle parole in ordine alfabetico in modo da analizzarle, per esempio, a livello morfologico. Un ulteriore formato, di gran lunga il più utilizzato in ambito linguistico, è quello della visualizzazione delle concordanze: a partire da una parola-chiave è possibile ottenerne tutte le occorrenze (cioè a partire da un *type* è possibile ottenere tutti i *tokens* di quel lemma - il *type* «chiamare», i *tokens*

“chiamo – ho chiamato – chiamai – ...”) inserite nel loro co-testo destro e sinistro, in modo da poterne analizzare le co-occorrenze, o *patterns* linguistici.

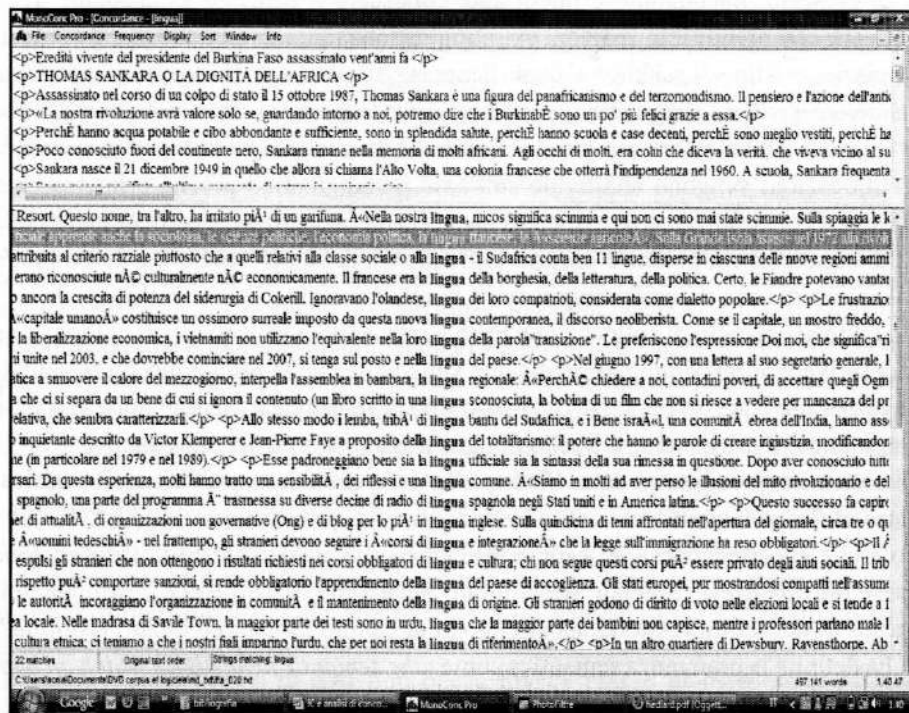


Immagine 1. Formato *KWIC* delle concordanze

Si tratta del formato *KWIC*, *key-word in context* che ci permette una duplice lettura dei risultati: sull'asse sintagmatico, o orizzontale, essa ci consente di osservare la particolarità di ogni singola enunciazione, mentre sull'asse paradigmatico essa ci consente di analizzare tutte le possibilità di realizzazione di un dato fenomeno.

È proprio grazie alle osservazioni sulle concordanze che la CL ha proposto dei criteri di analisi che mettono in evidenza importanti fenomeni linguistici.

2.3 I criteri di analisi

Al di là delle riflessioni teoriche sul tipo di approccio da adottare nell'analisi linguistica e sul tipo di risorse da utilizzare, la CL ha elaborato anche dei criteri per analizzare i dati linguistici. In effetti, l'analisi delle *KWIC* mette chiaramente in evidenza che esistono delle regolarità osservabili secondo quattro punti di vista diversi; l'osservazione delle collocazioni di una parola chiave, delle sue colligazioni, delle sue preferenze semantiche e della sua prosodia semantica.

La nozione di collocazione deriva direttamente dalla teoria del contestualismo

elaborata da Firth, il quale affermava che il vero senso di una parola si può ricavare solamente se si hanno a disposizione due tipi di informazioni che riguardano due tipi di contesto: innanzitutto è importante conoscere il contesto situazionale della parola che comprende informazioni extralinguistiche riguardanti il luogo e il modo di enunciazione, il tipo di pubblico al quale il messaggio si rivolge; in seguito è importante considerare il contesto linguistico, o co-testo, e cioè le relazioni semantiche e sintattiche che legano la parola-chiave alle parole che immediatamente la precedono o la seguono. Le collocazioni vengono analizzate sull'asse paradigmatico perché è interessante vedere tutti i possibili *patterns* associati con una certa frequenza alla parola-chiave nella riga di concordanza, poiché è proprio la frequenza delle collocazioni a determinare la rilevanza di certi fenomeni linguistici a livello lessicale.

Accanto al concetto di collocazione Firth ha introdotto anche quello di colligazione per descrivere le relazioni grammaticali e sintattiche che si instaurano fra la parola-chiave e il suo co-testo linguistico. Questo tipo di relazione è identificabile sull'asse sintagmatico, o orizzontale, a livello di ogni singola stringa di concordanza.

Il terzo criterio suggerito dalla CL è quello della cosiddetta preferenza semantica, il fatto cioè che la parola-chiave seleziona come proprio contesto linguistico, delle parole che appartengono a un campo semantico specifico. Studiando l'espressione inglese *the naked eye*, Sinclair aveva infatti notato che le parole che costituivano il co-testo di questa espressione appartengono al campo semantico della "visibilità"; egli ha definito la preferenza semantica come «*the semantic field within which an item operates*» (Sinclair 1991: 87).

Il quarto criterio proposto è quello della "prosodia" semantica. Si tratta del valore, positivo o negativo, che il locutore vuole veicolare attraverso la scelta di una connotazione particolare legata ad una parola. Svolgendo una ricerca sul verbo *happen*, Sinclair aveva notato che questo verbo aveva delle collocazioni con valore negativo. Riprendendo queste idee di Sinclair, Louw (1993) ha formulato la seguente ipotesi: come la presenza di alcuni fonemi in una parola può esercitare un'influenza sugli altri fonemi che la circondano, così la connotazione particolare di una parola esercita un'influenza sul valore semantico delle parole che formano il co-testo della parola-chiave.

Da un punto di vista dell'insegnamento/apprendimento delle lingue in intercomprensione a un livello di base, i primi due criteri di analisi hanno una valenza pragmatica importante dal momento che fanno risaltare i costrutti sintattici e gli abbinamenti lessicali (la fraseologia) legati all'uso della parola chiave nel proprio contesto di enunciazione. È in questo senso che l'analisi delle concordanze potrebbe apportare un contributo notevole alla didattica in intercomprensione.

3 L'analisi delle concordanze e la didattica delle lingue

3.1 *L'analisi delle concordanze nell'insegnamento delle lingue straniere*

Già nel 1991 Johns proponeva di utilizzare la CL non solo come strumento per la descrizione di fenomeni linguistici ma anche come laboratorio pratico nell'apprendimento di una lingua straniera. Johns parla infatti dell'apprendimento di una lingua straniera come di un processo che «*needs to be driven by access to linguistic data*», e crea l'espressione «*data-driven learning*» (DDL) per descrivere questo approccio. Lo studente è in grado, secondo Johns, di interagire direttamente con il corpus assumendo in questo modo il ruolo del ricercatore che formula e verifica le sue ipotesi sul funzionamento della lingua oggetto di studio, basandosi sull'osservazione di dati linguistici autentici. Secondo le sue considerazioni, questo metodo didattico apporta notevoli vantaggi sul piano dell'interesse dello studente, in quanto l'interazione con il corpus stimola le sue osservazioni e intuizioni e lo rende protagonista nella costruzione del proprio sapere sulla lingua straniera. Cambia anche il ruolo del docente di lingua il quale diventa il direttore-coordinatore della ricerca dello studente. Quest'ultimo a sua volta sarà guidato alla scoperta della lingua straniera ed «imparerà ad imparare» (Bernardini 2004: 16) attraverso esercizi che sviluppino le sue capacità di osservazione e di interpretazione dei *patterns* di uso.

È necessario tuttavia chiedersi se la possibilità di avere a disposizione una grande quantità di dati linguistici sia effettivamente un vantaggio o se, soprattutto per lo studente che si trovi in fase iniziale o intermedia dell'apprendimento della lingua straniera, questa massa di dati non possa invece essere di ostacolo e suscitare disorientamento. In effetti, «*how can learners analyze corpora without getting lost?*» è la domanda che si pone Gavioli (2001: 108) nel caso in cui lo studente abbia a disposizione le concordanze della parola-chiave oggetto di studio ricavate da un corpus composto da milioni di parole. D'altro canto, è giusto filtrare il corpus per evitare questo sentimento di smarrimento nello studente? Per lo stadio iniziale della ricerca, l'analisi degli studenti su una quantità di dati linguistici ristretta potrebbe risultare più vantaggiosa di una ricerca su grandi quantità di parole. Per fare ciò il docente dovrebbe costruire un piccolo corpus omogeneo contenente documenti di uno stesso genere testuale tale da produrre da un lato una quantità di dati ragionevole e di avere comunque dall'altro un consistente numero di caratteristiche ricorrenti. D'altra parte, si potrebbero fornire allo studente solo le linee di concordanze che l'insegnante ritiene rilevanti per lo scopo della sua lezione in modo da facilitare maggiormente lo studente nella sua analisi; esse saranno inoltre accompagnate da domande mirate in cui si chiede di mettere in risalto quali sono i *patterns* lessicali e/o grammaticali di una certa parola-chiave.

Come ha messo in evidenza Bernardini (2004: 17) «lo studio della lingua può essere visto come un processo induttivo nel quale il significato e la forma devono essere associati» e ciò avviene secondo degli schemi che lo studente costruisce associando la propria conoscenza del mondo con la cultura della lingua che si sta studiando. A

questi schemi pragmatici corrispondono delle forme di espressione ben precisa, alle quali lo studente può essere esposto grazie ai corpora e all'analisi delle concordanze, che diventano dunque lo strumento ideale per osservare ed acquisire associazioni tra forma e contenuto in uso presso una data comunità linguistica.

Nell'acquisizione/apprendimento del francese per esempio le concordanze sono state proposte per risolvere problemi riguardanti alcuni costrutti grammaticali, l'apprendimento di lessico di specialità e ancora la disambiguazione di sinonimi. Sempre fornendo un numero limitato di concordanze (da 20 a 50) si è chiesto agli studenti di analizzare i patterns grammaticali e lessicali dell'espressione della *mise en relief* (*c'est/il est* per esempio) o della differenza, a livello sintattico, dei valori durativo/puntuale di alcune espressioni temporali (come *an/année*): da parte degli studenti è stata una vera e propria ricerca linguistica, anche se una prima parte dell'esercizio è stata svolta insieme durante la lezione, per mostrare loro come avanzare nella ricerca. È stato chiesto loro in seguito di produrre una seconda ricerca sulla base di quella effettuata in classe.

Per quanto riguarda invece l'apprendimento del lessico di specialità, si è deciso di utilizzare l'analisi di un corpus costituito *ad hoc* (studio della frequenza e delle concordanze) con studenti di laurea specialistica in Comunicazione pubblica e d'impresa. Si è partiti dall'analisi della frequenza di parole contenute in testi giornalistici riguardanti temi trattati in alcuni dei moduli didattici del corso di laurea per cercare di individuare il tema di ciascun testo. La lista della frequenza delle parole era accompagnata da alcune domande sull'argomento del testo, sul tipo di aggettivi utilizzati (se appartenevano o meno ad una serie semantica, se avevano valore negativo o positivo, ecc.). In un secondo momento si passava alla "lettura" delle concordanze che contenevano come parola-chiave l'oggetto del testo (esempio *développement durable*, oppure *pollution*) e si studiavano le collocazioni di queste parole in termini di associazioni lessicali e di strutture sintattiche. A volte si chiedeva agli studenti di cercare di disambiguare semanticamente termini come *milieu* e *environnement*, oppure di dare un corrispettivo italiano di termini come *déchet* o *ordures*, sempre attraverso l'analisi delle concordanze (a volte si utilizzava un programma di concordanze online – *lxtutor*); lo studente assumeva il ruolo di ricercatore poiché era lui a fare delle ipotesi sul significato delle parole e sulla possibile traduzione, sui contesti d'uso linguistici e grammaticali.

Esperienza positiva a detta degli studenti e visti i risultati: l'uso delle tecnologie, il fatto di essere loro stessi gli artefici principali dell'apprendimento, il ruolo di ricercatore che veniva loro attribuito hanno costituito uno stimolo importante sia per la frequenza al corso che per la "facilità" dell'apprendimento.

3.2 Potenzialità dell'analisi delle concordanze nella didattica dell'intercomprensione

Da quanto detto riguardo alle esperienze effettuate in ambito anglofono, e in base a quella che è stata un'esperienza personale, si può affermare che l'analisi delle concordanze potrebbe avere un futuro nella didattica dell'intercomprensione. Infatti la ricerca del senso nelle linee di concordanze può essere molto proficua se si mettono in evidenza le somiglianze lessicali che esistono fra le due o più lingue prossime.

Inoltre, se lo studente costruisce il suo sapere attraverso l'associazione di schemi linguistici a schemi pragmatici, l'esposizione alle regolarità messe in evidenza grazie alle concordanze gli permette di rilevare immediatamente gli schemi linguistici attraverso la ricerca delle parole-chiave.

Infine, come è stato studiato da Hédiard (2003), le concordanze in un contesto di intercomprensione possono aiutare lo studente a capire il vero significato di una espressione che apparentemente sembra molto simile a quella della lingua madre ma che ha un significato opposto o comunque diverso nella lingua straniera. È il caso dell'espressione che si articola su un continuum che va dall'accordo totale al disaccordo totale e che in francese si esprime attraverso alcune espressioni, tra le quali *pas du tout d'accord*, *pas tout à fait d'accord* e *pas d'accord du tout*. Studenti italiani che partecipavano ad una sessione di formazione in intercomprensione sulla piattaforma Galanet, non riuscivano a capire il senso di queste espressioni, che sono molto simili alle espressioni italiane *del tutto* e *affatto*. Si rischiava di non capire i punti di vista dei diversi partecipanti alla sessione. È stato allora proposto a questi studenti di analizzare le concordanze delle espressioni che ponevano dei problemi, e attraverso la lettura orizzontale e verticale delle linee di concordanze, essi sono arrivati a trovare gli equivalenti italiani delle espressioni francesi: «*je ne suis pas tout à fait d'accord avec toi* = non sono del tutto d'accordo con te vs *je ne suis pas du tout d'accord avec toi* = non sono affatto d'accordo con te» (Hédiard 2003: 170).

Come mostrato in precedenza, l'uso delle concordanze può rivelarsi molto proficuo per comprendere il senso degli enunciati a partire dalle somiglianze/differenze fra la lingua madre e la lingua straniera che appartengono alla stessa famiglia linguistica.

3.3 Applicazioni pratiche

Partendo dall'analisi di Hédiard (2003) e valutando il contributo apportato dall'analisi delle concordanze nella didattica del francese lingua straniera, si è voluto sperimentare l'analisi delle concordanze per lo studio dei connettori logici francesi, le cui somiglianze morfologiche inducono spesso in errore lo studente. Questo rischio può essere evitato se si presentano delle righe di concordanze in cui appaiono non solo

i connettori come parole-chiave ma anche il co-testo destro e sinistro del connettore.

In effetti, attraverso le analisi di concordanze un gruppo di studenti frequentanti il corso di laurea magistrale in lingue straniere è stato indotto ad identificare la funzione pragmatica che alcuni connettori assumono nel loro contesto di enunciazione. Sono state analizzate le seguenti coppie: *en fait* vs *en effet* (*in realtà* vs *infatti*); *pourtant* vs *pertanto*; *soit....soit* vs *sia....sia* (*o.....o* vs *et....et*).

- *en fait* vs *en effet* (*in realtà* vs *infatti*)

Nella *Grammaire du français pour italophones* (2008: 211; 291), Bidaud mette in guardia gli studenti italiani sul reale significato di *en fait* che non corrisponde all'italiano *infatti* ma indica in francese un'opposizione e quindi corrisponde a *in realtà*. In generale questa locuzione viene utilizzata per opporre l'apparenza alla realtà, come possiamo notare dall'esempio:

... est dans la dépendance du calendrier des pêches dont le tableau ci-contre donne une idée sommaire. [[En fait]], la périodicité de chaque pêche n'est pas aussi nettement tranchée. Il faut, également, tenir compte ...

Studiando le collocazioni di *en fait* lo studente può risalire al suo vero significato; sarà la guida del docente a farglielo scoprire, attraverso lo studio delle parole associate a questa parola-chiave. (cf. immagine 2).

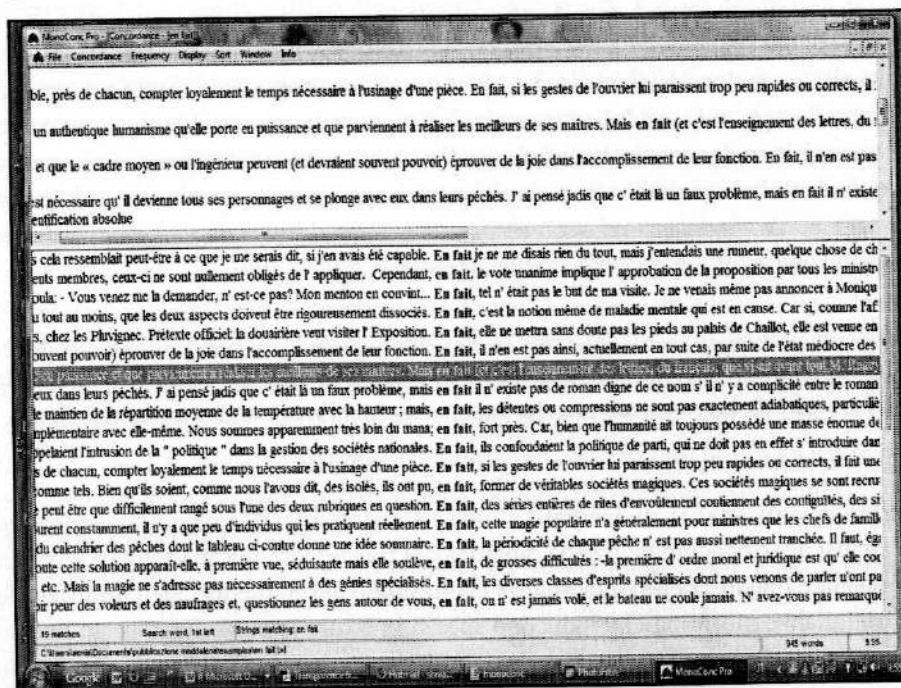


Immagine 2. Concordanze di *en fait*

Come si può notare leggendo le linee di concordanze, per studiare il senso di questa locuzione avverbiale non è sufficiente guardare le collocazioni che immediatamente precedono e seguono la parola-chiave, ma è necessario spostarsi lungo l'asse orizzontale e leggere, a volte, l'intera riga. Ci sono tuttavia dei rilevatori che indicano opposizione come la parola *mais*.

Altri indizi possono essere messi in evidenza:

- la presenza della negazione nella relazione interfrastica

... dans son silence - et roucoula: - Vous venez me la demander, n'est-ce pas? Mon menton en convint... [[En fait]], tel n'était pas le but de ma visite. Je ne venais même pas annoncer à Monique la bonne nouvelle d ...

...mais cela ressemblait peut-être à ce que je me serais dit, si j'en avais été capable. [[En fait]] je ne me disais rien du tout, mais j'entendais une rumeur, quelque chose de changé dans le ...

- la presenza di opposizioni (intese in senso lato)

... considèrent eux-mêmes comme tels. Bien qu'ils soient, comme nous l'avons dit, des isolés, ils ont pu, [[en fait]], former de véritables sociétés magiques. Ces sociétés magiques se sont recrutées par hérédité ...

... Sans doute cette solution apparaît-elle, à première vue, séduisante mais elle soulève, [[en fait]], de grosses difficultés : -la première d'ordre moral et juridique est qu'elle constitue, à l'éga ...

- *pourtant* vs *pertanto*

Un altro elemento di coordinazione interfrastica che crea problemi per quanto riguarda la sua interpretazione pragmatica è *pourtant* la cui forma fa pensare alla parola italiana *pertanto* ma il cui valore semantico e pragmatico non corrisponde al relativo profilo in francese in quanto, se la parola francese ha una funzione concessiva, quella italiana ha invece un valore consecutivo, per cui l'equivalente esatto è in italiano *eppure*.

Guardiamo ancora una volta le linee di concordanze e ricerchiamo la presenza di *patterns* che ci aiutano a scoprire il valore pragmatico di *pourtant* che esprime opposizione.

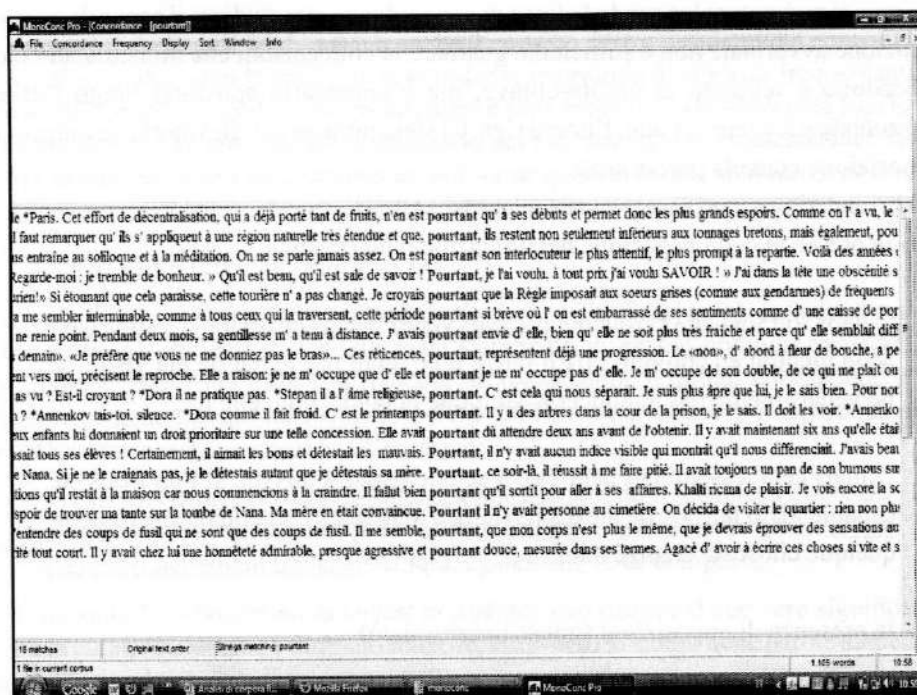


Immagine 3. Concordanze di *pourtant*

Analizzando le collocazioni e le colligazioni di *pourtant*, non si nota come invece è stato per *en fait*, la presenza di parole che indicano opposizione (tipo la congiunzione avversativa *mais*); è possibile tuttavia dare degli indizi allo studente per quanto riguarda il valore di opposizione di questo connettore logico:

- la presenza della negazione nella relazione interfrastica:

... yeux gris reviennent vers moi, précisent le reproche. Elle a raison: je ne m'occupe que d'elle et [[pourtant]] je ne m'occupe pas d'elle. Je m'occupe de son double, de ce qui me plaît ou de ce qui me déplaît ...

... donc qu'il connaissait tous ses élèves ! Certainement, il aimait les bons et détestait les mauvais. [[Pourtant]], il n'y avait aucun indice visible qui montrât qu'il nous différenciail. J'avais beau réfléchir, je ...

... avec Titi dans l'espoir de trouver ma tante sur la tombe de Nana. Ma mère en était convaincue. [[Pourtant]] il n'y avait personne au cimetière. On décida de visiter le quartier : rien non plus. Après une heure ...

- la presenza di opposizioni (veicolate da serie lessicali antonimiche – interminabile vs brève; prioritarie vs attendre; ecc. – o da parole che non sono propriamente degli antonimi ma che hanno un significato che generalmente si trova in opposizione, tipo il fait froid vs c'est le printemps):

... direction de *Paris. Cet effort de décentralisation, qui a déjà porté tant de fruits, n'en est [[pourtant]] qu'à ses débuts et permet donc les plus grands espoirs. Comme on l'a vu, le fondateur des *J *M * ...

... muette. Cela vous entraîne au soliloque et à la méditation. On ne se parle jamais assez. On est [[pourtant]] son interlocuteur le plus attentif, le plus prompt à la repartie. Voilà des années que je ne ...

... l'ère, car elle va me sembler interminable, comme à tous ceux qui la traversent, cette période [[pourtant]] si brève où l'on est embarrassé de ses sentiments comme d'une caisse de porcelaines, où l'on est ...

... mourait pour rien ? *Annenkov tais-toi. silence. *Dora comme il fait froid. C'est le printemps [[pourtant]]. Il y a des arbres dans la cour de la prison, je le sais. Il doit les voir. *Annenkov attends de ...

... charge de ses deux enfants lui donnaient un droit prioritaire sur une telle concession. Elle avait [[pourtant]] dû attendre deux ans avant de l'obtenir. Il y avait maintenant six ans qu'elle était arrivée ...

- *soit ... soit vs sia ... sia/che*

Restando nell'ambito dei connettori e articolatori del discorso, un'altra espressione che induce spesso in errore lo studente italofono che si appresta a leggere un documento in francese è *soit...soit*. Benché non sia facile capirne il senso a prima vista, poiché le somiglianze formali fra le due espressioni (*soit* e *sia*) sono molto evidenti, attraverso l'osservazione di alcune frasi-tipo, è possibile darne la giusta interpretazione. Per esempio, a partire dalla frase

Elle est soit française soit belge

uno studente principiante assimila la parola *soit* alla parola *sia* grazie alla struttura della frase.

Tuttavia, nonostante questa prima interpretazione, il valore pragmatico di *soit* non è colto poiché in francese essa non rappresenta l'aggiunta di una possibilità («*adjonction*», Bidaud 2008:140) ma una alternativa.

Osservando le concordanze prodotte dal *concordancier* si nota come i due elementi del costruito siano sempre in opposizione.

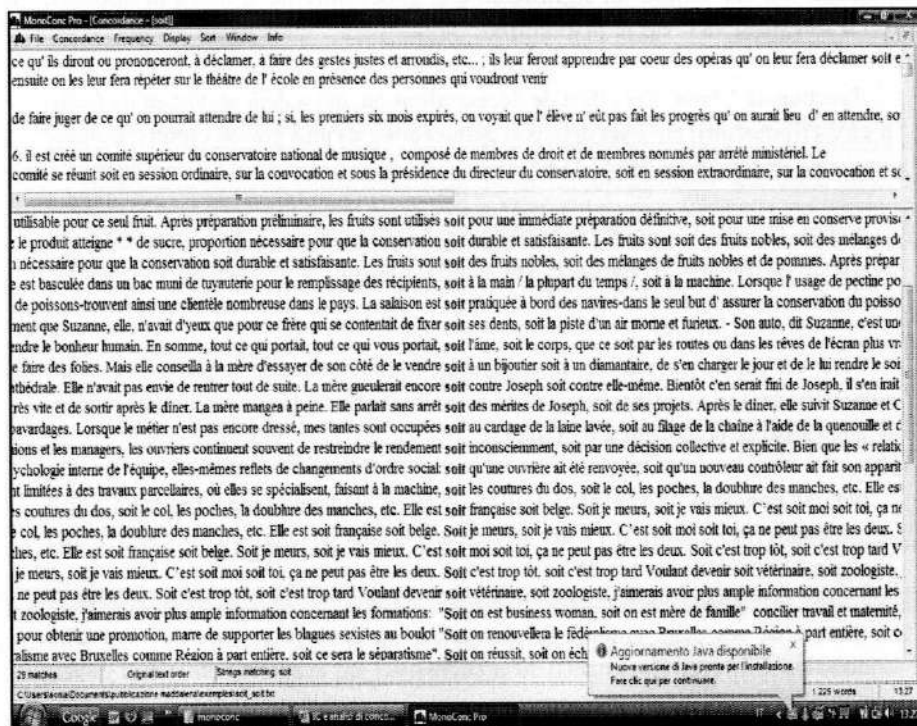


Immagine 4. Concordanze di *soit...soit*

L'interpretazione della funzione di alternativa è più immediata quando gli elementi che fanno parte dell'opposizione sono i cosiddetti antonimi contraddittori o complementari (del tipo *vivo* vs *morto*) poiché la negazione dell'uno comporta inevitabilmente l'affermazione dell'altro, come negli esempi:

Soit je meurs, soit je vais mieux.

Soit c'est trop tôt, soit c'est trop tard

Le due condizioni dell'essere umano non sono concepibili in concomitanza nel primo esempio, così come il fatto che sia presto non può coesistere con l'essere tardi.

Diventa forse più difficile l'interpretazione della funzione di alternativa quando gli elementi utilizzati non sono antonimi contraddittori ma parole che non si escludono a vicenda.

Si osservi l'esempio:

... de dîner très vite et de sortir après le dîner. La mère mangea à peine. Elle parlait sans arrêt soit des mérites de Joseph, soit de ses projets. Après le dîner, elle suivit Suzanne et Carmen dans un café du haut quartier mais ...

Le due parole, *mérites* e *projets*, non si escludono a vicenda e il fatto di parlare dei meriti di qualcuno non implica che non si possa parlare anche dei suoi progetti.

A dire il vero, sono pochi gli esempi che presentano queste difficoltà poiché l'alternativa è sempre in opposizione:

... ils leur feront apprendre par cœur des opéras qu'on leur fera déclamer soit en entier, soit par rôles différents séparément et ensemble ; ensuite on les leur fera répéter sur le théâtre ...

“Soit on est business woman, soit on est mère de famille” concilier travail et maternité, quelle galère! Les femmes actives en ont ...

Come si può notare, gli esempi selezionati si basano sulle conoscenze che gli studenti hanno rispetto ai rapporti logici che legano gli eventi e le situazioni quotidiane.

Un'altra osservazione che si può fare è a proposito dell'analisi del contesto: in questi casi non è stato sufficiente osservare le parole che immediatamente seguono e precedono la parola-chiave, ma si è stati costretti a spostarsi su un livello interfrastico e a fornire un'interpretazione del macrotesto.

Conclusioni

Se si parte dal presupposto che insegnare una lingua straniera significa guidare lo studente nella scoperta del funzionamento di questa lingua e delle sue regolarità, per apprendere ciò che si dice o non si dice nella lingua straniera, allora l'analisi delle concordanze può essere uno strumento valido per raggiungere l'obiettivo di cui parlava Johns («imparare ad imparare»).

Il metodo induttivo risulta essere molto stimolante per lo studente che impara a tener conto del co-testo nel quale sono inserite le parole e assume un atteggiamento autonomo nel suo apprendimento.

Inoltre, cosa non secondaria, la pratica induttiva stimola la capacità dello studente di interpretare e di analizzare un testo (un co-testo nel caso delle concordanze) per comprenderne realmente il senso (il che equivale alla capacità di saper riutilizzare le informazioni che sono state acquisite).

Infine, la riflessione metalinguistica sulla lingua straniera stimolata attraverso il metodo induttivo dell'analisi delle concordanze, spinge lo studente ad operare una riflessione metalinguistica anche sulla sua lingua materna.

Certo, il lavoro del docente di lingua straniera non sarà affidato soltanto al libro di testo, anzi egli dovrà svolgere una parte considerevole di preparazione della lezione. Tuttavia sono da considerare gli effetti positivi che questo metodo ha sia sugli studenti (che appaiono molto motivati e artefici del loro apprendimento) che sui docenti (che diventano guide nel percorso e processo di apprendimento degli studenti). Inoltre l'uso delle tecnologie permette di creare delle attività pertinenti dal punto di vista didattico per esercitare e/o verificare le capacità acquisite dagli studenti durante la loro riflessione sulla lingua.

Come mostrato, questo metodo intuitivo ed induttivo corrisponde al percorso che un locutore romano deve adottare in una situazione di interazione, esposto a una lingua autentica e a una grande varietà di occorrenze. Attraverso l'analisi delle concordanze lo studente si rende conto che apprendere una lingua straniera romana comporta la coscienza di doversi spostare su un continuum che va dalla trasparenza all'opacità e viceversa (Hédiard 2003:171), e che è necessario interpretare il senso di intere frasi per acquisire il valore pragmatico di espressioni linguistiche convergenti formalmente ma non semanticamente con espressioni appartenenti alla lingua materna.

BIBLIOGRAFIA

- Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom. In J. Sinclair. *How to Use Corpora in Language Teaching* (pp. 15-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bidaud, F. (2008). *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*. Novara: UTET Università.
- Boulton, A. (2008). Esprit de corpus: promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et corpus*, 3, Actes des 5^e Journées de la Linguistique de Corpus, Lorient, Septembre 2007. (http://web.univ-ubs.fr/corpus/jlc5/ACTES/ACTES_JLC07_boulton.pdf)
- Calzolari, N. & Lenci, A. (2004). Linguistica computazionale: strumenti e risorse per il trattamento automatico della lingua. *Mondo digitale*, 2, giugno 2004. (http://www.mondodigitale.net/Rivista/04_numero_tre/Lenci%20p.%2056-69.pdf)
- Carrasco, E., Degache, C. & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. In C. Degache & S. Melo (Eds.). "L'intercompréhension", *Les Langues Modernes*, 1/2008 (62-74). Revue de l'APLV. (: www.aplvlanguesmodernes.org (per il presente studio è stata consultata la versione che riprende, sviluppa e amplia con delle schede, la versione cartacea, e che comprende le p. 1-24) (www.galanet.be/publication/fichiers/Carrasco_et_al_2008long.pdf))
- De Carlo, M. & Lopriore, L. (2006). Analisi del Discorso e *Corpora*: prospettive didattiche. In M. Hédiard (coord.) *Linguistica dei Corpora. Strumenti e Applicazioni* (pp.341- 391). Cassino: Edizioni Università di Cassino.
- Degache, C., & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. In C. Degache & S. Melo (Eds.). "L'intercompréhension", *Les Langues Modernes*, 1/2008, pp. 7-14. Revue de l'APLV. (www.aplvlanguesmodernes.org)
- Doye, P. (2005). *L'intercompréhension*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. (<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>)
- Eagles (1996). *Preliminary recommendations on corpus typology*. (<http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/typology/typology.html>)
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press
- Gavioli, L. (2001). The learner as a researcher: introducing corpus concordancing in the classroom. In G. Aston (Ed.). *Learning with corpora* (pp. 108-137). Houston: Athelstan.
- Gremmo, M.J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement. In D. Gaonach (Coord.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications (pp. 30-40). Paris: Hachette.
- Hédiard, M. (1997). Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension

- du français: expériences menées auprès d'un public italophone. *Lidil*, 14. Grenoble: PUG, pp. 145-154. (<http://www.galanet.be/publication/fichiers/hediard.pdf>)
- Hédiard, M. (2003). Quand la transparence risque d'être trompeuse: Pas tout à fait d'accord ou Pas d'accord du tout. *Lidil*, 28. Grenoble: PUG, pp. 167-172. (<http://lidil.revues.org/index1943.html?file=1>)
- Jamet, M.-Ch. (2007). *A l'écoute du français*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded – two samples of data-driven learning materials. In T. Johns & P. King (Eds). "Classroom Concordancing". *ELR Journal*, 4, pp. 1-16 (http://www.lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim%20Johns%20and%20DDL.pdf)
- Lopez Alonso, C., & Séré, A. (1998). L'illusion de la forme du mot : opacité et transparence. In J. Billiez (Ed.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène* (pp. 377-382). Grenoble: Lidilem. (<http://www.galanet.eu/publication/fichiers/illusion.pdf>)
- Louw, B. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (Dir.). *Text and Technology: In Honour of John Sinclair* (pp. 157-176). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Louw, B. (2000). Contextual prosodic theory: bringing semantic prosodies to life. In C. Heffer & H. Sauntson (Dir.). *Words in Context, A tribute to John Sinclair On his Retirement*, Cd-rom. (<http://www.revue-texto.net/index.php?id=124>)
- Mayaffre, D. (2002). Les corpus réflexifs: entre architextualité et hypertextualité. *CORPUS* 1. (<http://corpus.revues.org/index11.html>).
- Mayaffre, D. (2005). Rôle et place des corpus en linguistique: réflexions introductives. Actes des Journées Toulousaines JETOU 2005, pp. 5-17 (http://www.initem.net/public/langues/corpus/Role_et_place_des_corpus_en_linguistique.pdf)
- Mellet, S. (Ed.). (2002). Corpus et recherches linguistiques. *CORPUS*, 1. (<http://corpus.revues.org>)
- Pearson, J. (1998). *Terms in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rastier, F. (2005). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. In G. Williams (Ed.). *La Linguistique de Corpus* (pp. 31-45). Rennes: PUR.
- Rétoré, Ch. (2007). "Modéliser le langage". Présentation alla conferenza nell'Università aperta di Cergy-Pontoise, 29 novembre 2007. (<http://www.labri.fr/perso/retore/PRESENTATIONS/cergy.pdf>)
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: Benjamin Publishing Company.
- Williams, G. (2005). *La Linguistique de Corpus*. Rennes: PUR.