

Proposte per una grammatica “transizionale” del francese lingua straniera

di *Rosario Pellegrino*

I

La grammatica nell'insegnamento della lingua straniera

Parlare di grammatica oggi potrebbe apparire quanto meno anacronistico, eppure tante cose sono cambiate da quando i docenti di lingue straniere si mostravano riluttanti ad ogni forma di *grammaticalizzazione* dei contenuti per l'apprendimento di una lingua straniera. Se poi ci si riferisce al francese per stranieri, allora ci si rende conto che forse non si è mai realizzato del tutto il tentativo di espellere ogni riferimento grammaticale esplicito nell'atto dell'insegnamento/apprendimento di questa lingua. Vero è che la tradizione sembra suggerirci che ogni forma di riferimento alla grammatica della lingua francese presupporrebbe una cristallizzazione del corpus grammaticale¹ dato spesso per statico laddove, come tenteremo di dimostrare, il cambiamento e l'evoluzione ne caratterizzano l'esistenza. I decenni della seconda metà del secolo scorso hanno visto un alternarsi rapido di metodi che hanno influito non poco sulle scelte degli insegnanti del FLS² e si è parlato di mera esecuzione della didattica rispetto ai dettami dei linguisti. Sono emerse identificazioni forti e spontanee tra lingua francese e grammatica nonostante le diverse tendenze metodologiche, tanto che un rilevante numero di docenti di lingua francese ha ridotto il suo insegnamento a prescrizioni grammaticali infarcite di eccezioni e proposte di apprendimento mnemonico. L'idea del superamento del corpus grammaticale preesistente sembra essere stata ben stigmatizzata da Jean-Claude Milner³ quando, già nel 1989, sosteneva una tesi secondo la quale l'attività grammaticale non sarebbe consistita nel registrare dati linguistici in maniera pedissequa ma nell'emettere un «jugement différentiel» su questi stessi dati. Tale giudizio, per dirla con le parole dell'autore, si basava essenzialmente sull'isolamento dell'«impossible de la langue», ovvero a considerare le funzioni che le diverse strutture ricoprono in altrettanti contesti⁴. Il concetto di *jugement différentiel*, costituito da semplici analisi, confronti e ipotesi sulla funzione delle strutture, costituisce un primo passo del nostro percorso perché porta naturalmente a elementi significativi di ricerca linguistica in cui il francese diventa oggetto di riflessione, più che

di apprendimento, di negoziazione piuttosto che di accettazione di modelli precostituiti.

Le tendenze metodologiche degli ultimi anni, ritenute e definite eclettiche⁵ da numerosi studiosi, si prestano bene al tentativo di creare spazi alternativi alla grammatica tradizionale senza mai negarne l'importanza e soprattutto la necessità, in vista di una proposta linguistica valida. Restando nell'alveo dell'uso della grammatica *tout court* per apprendere il francese da stranieri, ci viene in aiuto uno studio di Henri Boyer, Michèle Butzbach e Michèle Penda⁶ nel quale si afferma l'ineludibilità della grammatica, benché questa possa sembrare poco predisposta a «bouleversements importants». Ma a quale grammatica si fa riferimento?

A monte delle diverse concezioni del termine grammatica vi è la sua matrice polisemica. Molto più recentemente Alain Bentolila ha descritto poeticamente il ruolo della grammatica in questi termini:

la puissance créatrice de la grammaire distribue des rôles aux êtres et aux objets que l'on évoque si – et surtout si – le monde ne nous les a jamais présentés ainsi; elle pare les êtres et les objets de certaines qualités même si – et surtout si – nos yeux ne nous les ont montrés ainsi⁷.

Suggestiva l'interpretazione, e soprattutto il ruolo che la grammatica viene a ricoprire: facilitatrice di apprendimenti, svelatrice di curiosità comunicative. La grammatica può spingersi fino ad evocare da sola, o quasi, il mondo, estrinsecando il suo potere liberatorio che, a sua volta, consentirebbe all'uomo di imporre la sua intelligenza al mondo. Ma al di là di concetti suggestivi, la grammatica sembra conservare una portata tutt'altro che trascurabile se ancora oggi si continua a discuterne e ad utilizzarla per l'apprendimento del francese forse più che per altre lingue straniere.

Abbiamo volutamente taciuto che l'eclettismo⁸ presuppone o teorizza tra l'altro uno schema di co-costruzione⁹ dei saperi che vede l'apprendente in una posizione di centralità e di autentica partecipazione. E volendo applicare le co-costruzioni all'ambito strettamente grammaticale, le opposizioni sorgono spontanee da parte di chi continua a considerare la grammatica come un corpus immobile per qualunque riferimento linguistico. Ci collochiamo, con molta probabilità, in una prospettiva di anti-grammatica, almeno di quella grammatica intesa in senso tradizionale, che, preliminarmente, non può esimersi dal considerare che tra lingua di partenza e lingua di arrivo esistono e persistono variabili cognitive, sociali e culturali tutt'altro che trascurabili e che, d'altronde, esse contemperano le ricerche in campo linguistico degli ultimi decenni tanto in materia di bagaglio personale che più propriamente di *milieu*.

Venute meno molte delle certezze metodologiche in materia di *enseignement/apprentissage* del francese come lingua straniera, l'asse sembra es-

sersi spostato su altro. Certamente possiamo affermare, senza tema di smentita, che un'alternativa valida è costituita dalle nuove tecnologie il cui sviluppo ha significativamente aperto prospettive imprevedute. Qualora esista, e non ci sentiamo di escluderlo, un uso residuale delle attività grammaticali tradizionali, esso resta pur sempre riservato ad un ambito ristretto che tende a diradarsi a vantaggio di sperimentazioni nuove. La novità offerta dalle nuove tecnologie si è estesa anche all'uso della grammatica che si pensava dovesse esserne esclusa. Alcune ricerche recenti ci invitano a prendere in considerazione possibilità concrete di apprendimento della lingua e della sua grammatica attraverso internet. Un *weblog* offre, tra l'altro, anche la possibilità, molto sfruttata in verità dagli *apprenants* di solito, di accedere a informazioni su *règles grammaticales* e *conjugaison*. I risultati di una ricerca di qualche mese fa¹⁰ confermano una certa frequenza a far ricorso agli *espaces grammaticaux* sui *weblogs* in FLS. Essi riportano, altresì, il tentativo di alcuni *weblogs*, tra i quali è contemplato il *projet pédagogique* denominato ON Y VA!¹¹, che facilitano la formulazione di regole grammaticali agli *apprenants* attraverso una ricerca mirata di informazioni nella sezione *Source d'information* o *Portails pédagogiques*. Per quanto inizialmente insolita ed indiretta, la ricerca può approdare alla formulazione di micro-grammatiche certamente più motivanti anche perché inserite in un contesto *anormaliste*¹².

A noi interessa principalmente proprio questo spazio di transizione¹³, quello che consente di negoziare per giungere ad una semi-verità propria e perciò più motivante per l'acquisizione/appropriazione della lingua francese. Ritornando al rapporto già citato di Bentolila, vi ritroviamo il potere *libérateur* della grammatica che, addirittura, «permet à l'homme d'imposer son intelligence au monde»¹⁴. Non ci spingiamo fino a ritenere questo potere essenziale, ma lo è probabilmente in quanto l'intelligenza è la capacità di leggere dentro le cose, comprendendole ed appropriandosene. In quest'ottica potremmo inserirci per tentare di comprendere il valore della transizione, per procedere agli studi donde scaturiscono le nostre osservazioni.

Il concetto di transizione non è nostro né tanto meno può considerarsi una novità degli ultimi anni. Colui che per primo ha parlato di spazio transizionale in ambito psicoanalitico è stato il pediatra e psicoanalista Donald Woods Winnicott¹⁵. Questi riferì per la prima volta la definizione di oggetto transizionale come primo oggetto *non-me* che il bambino possiede. Appare evidente il collegamento tra l'esperienza del bambino che sposta l'attenzione da sé all'altro da sé e quella dell'apprendente che, per analogia, prende coscienza della propria lingua nel passaggio da quest'ultima a quella straniera, che gradualmente tende ad avvicinare. In realtà la funzione dell'oggetto transizionale è anche quella di rendere più sopportabile il distacco dalla madre. Analogamente avviene che colui il quale decide di acquisire una lingua straniera debba accettare di lasciare le certezze della propria lingua

per approdare a quella *cible*. Come il bambino accosta un elemento della sua realtà interna ad uno esterno così l'apprendente il francese tende ad accostare le conoscenze della sua lingua madre a quelle della lingua francese.

Servano questi due semplici esempi a spiegare il passaggio cui si sta facendo riferimento:

- *Les nos amis* (forma corretta: *Nos amis*)
- *Mon frère n'habite à Rome* (forma corretta: *Mon frère n'habite pas à Rome*).

Nel primo caso la lingua italiana suggerisce all'apprendente l'uso dell'articolo davanti all'aggettivo possessivo (= *nos*) mentre nella seconda frase suggerisce l'uso della sola negazione iniziale omettendo la seconda (= *pas*) che in italiano non ha corrispettivo.

Winnicott definisce l'oggetto transizionale come «simbolo della madre» in una pubblicazione del 1971¹⁶. Ma la grande novità, non prevista da Winnicott, ancorché decisamente attuale, è l'identificazione dell'oggetto transizionale con il computer. Nell'era digitale quest'ultimo si pone come ponte tra realtà fisica e realtà virtuale.

Tornando al concetto di transizione la linea di demarcazione tra il punto di partenza (= la rappresentazione grammaticale della lingua madre) e quello di arrivo (= l'acquisizione/appropriazione di una nuova *norma* grammaticale) prevede fasi intermedie in cui oltre agli elementi già citati, si innestano nella cosiddetta *interlangue*¹⁷ elementi simbolici che integrano il soggetto che parla una determinata lingua e che si dedica all'apprendimento di una seconda lingua. Alludiamo chiaramente all'area intermedia tra l'oggetto mio e l'oggetto non mio che, nell'adulto, potrebbe corrispondere al passaggio, spesso altrettanto significativo, tra il primo messaggio in lingua straniera ancora oscuro e la sua comprensione da parte dell'apprendente che trasferisce naturalmente alla sua lingua madre per poi distaccarsene, forse inconsciamente.

Trasponendo il tutto nell'ambito della grammatica ci rendiamo conto che l'integrazione dell'io dell'oggetto transizionale si trasforma in integrazione del mio. Allorquando, per esempio, l'apprendente interiorizza in virtù di una sufficiente esposizione alla lingua francese, la necessità di omettere l'articolo prima dell'aggettivo possessivo, egli giunge a mostrare con serena padronanza di sapersi esprimere come nel seguente esempio:

- *Je regarde mon livre* (= forma corretta) invece di *Je regarde le mon livre* senza far ricorso alla norma impostagli dall'insegnante o dal manuale.

La ricerca che sembra avvicinarsi all'idea della transizione, oggetto di questa ipotesi di lavoro, è quella dello studioso Michel Santacrose¹⁸. Nel suo notevole contributo egli discute, tra l'altro, in maniera diacronica dei diversi aspetti legati all'apprendimento della grammatica, con continui riferimenti alla linguistica ed ha il pregio di riportare concetti significativi quali

quello della *langue contrariante* che, quasi da sola, vede o accompagna la nascita di numerose micro-grammatiche intermedie.

La sua opera parte dall'assunto che i meccanismi di appropriazione di una lingua straniera risulterebbero ad oggi non ancora ben definiti, da cui deriva quella che egli definisce l'*hétérogénéité des savoirs linguistiques*. Sono questi ultimi a giustificare la grammatica transizionale. Il procedimento in campo didattico consiste essenzialmente nel concettualizzare, in chiave ipotetico-deduttiva, micro-grammatiche co-costruite e perciò non imposte dall'esterno (sia esso un manuale o un docente), né uniformate ad un corpus pre-esistente ed indipendente dallo stesso *apprenant*. Le micro-grammatiche di cui Santacrose parla deriverebbero da una serie di variabili tra le quali il livello di evoluzione dell'interlingua ed i meccanismi di arresto dell'apprendimento, fino a tutte le rappresentazioni e alle contaminazioni della lingua madre e della cultura francese, perciò alla natura del determinante apporto dell'apprendente. L'atteggiamento privo di certezze previe può aiutare i docenti a fornire strumenti per convalidare o, meno spesso, confutare concetti nati dalla negoziazione e dalla riflessione dell'apprendente. Santacrose tende ad identificare, così, l'attività grammaticale in classe di FLS con la costruzione magari condivisa di una grammatica del francese, ancorché temporanea e perfettibile.

Egli sostiene che il periodo di transizione possa collocarsi accanto ad un'area di transizione in cui spazio e tempo risultano interdipendenti. Lo spazio transizionale propriamente definito designa, in realtà, momenti particolari dell'interazione docente/apprendente in cui avvengono esplicitazioni e riflessioni grammaticali. Difatti si parla di spazio transizionale quando si ricorre ad un'astrazione temporale più che spaziale nonostante le due dimensioni possano sembrare inscindibili in questa fase di passaggio. Resta meno chiaro come nella pratica l'apprendente si appropri della grammatica non-mia, quella francese, attraverso quali meccanismi, e quali siano le strategie che possono e debbono essere messe in atto per facilitare o addirittura determinare tali processi. Certamente fattori genetici, culturali e sociali influiscono sulle scelte di questa fase, ad essi si aggiungono anche conferme di altri apprendenti che facilitano scelte e determinano soluzioni personali. Si pensi ai messaggi che un apprendente riceve da altri allorché mostra di trovarsi in una fase iniziale di sperimentazione della struttura grammaticale. Egli potrà esprimersi in questo modo:

– *Je ne parle italien* (forma corretta: *Je ne parle pas italien*).

Tra i meriti, come si diceva, di questa ricerca vi è il tentativo, a nostro avviso riuscito, di conciliare «la langue interne ou protolangue de l'apprenant et les savoirs institués sur la langue ou les manifestations»¹⁹. Il suo obiettivo è la dimostrazione di evoluzioni delle semplici *verbalisations* verso forme più normate ed adeguate ai bisogni comunicativi.

L'apprendimento ha bisogno di interiorizzare le regole con gradualità, verificandone innanzitutto l'utilità e la fondatezza, rifiutandone il carattere di certezza e di indiscutibilità. Altro è imporre le modalità di volgere una frase (*tu vas à Rome*) alla forma interrogativa nelle tre seguenti varianti classiche:

– *tu vas à Rome?/Vas-tu à Rome?/Est-ce que tu vas à Rome?*

Altro ancora è inserirla in contesti autentici, ricavandone norme di transizione quale, per esempio: la frase interrogativa richiede l'inversione tra verbo e soggetto, esponendosi anche al rischio di farlo con i nomi oltre che con i pronomi come la norma prevede. Perciò una norma di transizione può verosimilmente condurre a volgere l'enunciato:

– *mon père finit son travail à huit heures du soir/ in /finit mon père son travail à huit heures du soir? (forma corretta = mon père, finit-il son travail à huit heures du soir?).*

Solo la successiva verifica che una forma di inversione trasposta non è riscontrabile in nessuno dei documenti autentici visionati od ascoltati induce a valutare l'ipotesi di modificare la norma provvisoria cui l'apprendente era giunto.

2

Il ruolo dell'interlingua e la *mutevolezza* della grammatica

L'interlingua gioca un suo ruolo altrettanto determinante, in quanto strumento di questo processo semplice e complesso allo stesso tempo. Possono verificarsi momenti linguistici intermedi in cui essa si pone come interfaccia e riesce a rivelare stadi provvisori che possono fornire aspetti solo in apparenza secondari della *grammatisation* della lingua francese. Klaus Vogel ne dà questa definizione:

par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible²⁰.

Dunque l'interlingua è un sistema linguistico intermedio, la transizione tra ciò che l'apprendente sa già della lingua *cible* e ciò che non è in grado ancora di dominare. Il risultato è una lingua che somiglia alla lingua di arrivo e non è più quella di partenza. In essa coesistono regole della *cible* ma anche tracce di regole della *source* ed alcune che non appartengono a nessuna delle due. Il livello di interlingua è utile al docente per verificare il vero livello di apprendimento. Non servono solo gli errori (ultimamente forse un po' enfatizzati) ma anche la produzione. Con il tempo l'evoluzione dell'apprendimento prevede un calo di importanza dell'interlingua a favore di una com-

petenza più profonda delle strutture. Lo studio delle interlingue facilita la descrizione delle grammatiche interiorizzate.

L'interlingua è uno stadio di apprendimento che tende ad evolvere generalmente in stadi successivi. La grammatica risulta ad essa collegata in virtù della sua funzione di supporto all'apprendente nel processo di apprendimento.

Una riflessione sulla grammatica e in particolare sul suo carattere mutevole si rivela indispensabile in rapporto alla costante rimessa in discussione del suo ruolo. È impensabile al giorno d'oggi far riferimento ad una sola grammatica. Docente e apprendenti devono rapportarsi non solo alla grammatica della lingua che apprendono ma anche alle altre grammatiche, prima fra tutte quella della lingua madre. Ciò in virtù del fatto che l'interlingua prevede una propria grammatica con rispettivi riferimenti alla grammatica *target*.

La messa all'indice della grammatica, ad opera degli studiosi di didattica degli anni Settanta del secolo scorso, ha visto il suo ritorno solo qualche anno dopo, quando essa si è reimposta non senza un certo piglio e non in maniera tacita o silenziosa²¹.

Ma ciò che sembra essersi riproposto con essa sono i numerosi interrogativi di tanto in tanto citati nel nostro studio. Tra questi merita di essere ricordato il dilemma circa il ritorno alla *grammaire traditionnelle* ma coniugata con quella che si definisce la *pédagogie de l'erreur*. Particolarmente studiata negli ultimi anni, essa rappresenta una evoluzione significativa dell'importanza dell'*apprenant* e delle tecniche di acquisizione del FLS. Siamo nel ristretto ambito delle linguistiche del testo e del discorso che si avvalgono delle osservazioni di gruppi di *apprenants* e delle pratiche didattiche in genere.

La micro-grammatica di transizione²² che proponiamo ci sembra valida soprattutto ai fini di una diversa definizione del concetto di grammatica. Essa non si illude di rappresentare una sorta di panacea ai mali costituiti dalla perdita delle certezze della nostra tradizione didattica e prima ancora linguistica. La sua novità consiste essenzialmente nel porsi come strada alternativa per l'appropriazione del francese, pur consapevoli della parcellizzazione dei saperi costitutivi di una disciplina ma anche di una lingua come quella francese. Il tempo ha sicuramente dimostrato che la grammatica non ha una sua autonomia rispetto alla lingua, dato che i suoi fruitori non possono avvalersene come punto saldo di riferimento disgiunto da altri. In una dinamica pluridimensionale, che ha forse soppiantato l'idea del corpus unico ed immutabile, la grammatica risulta duttile, senza più pretese che rivendichino la sua sostituibilità alla didattica del francese in cui il linguista e il docente si avvalgono finalmente anche del vero protagonista: l'apprendente.

Per restare in tema, bisogna riconoscere che può risultare di qualche utilità proprio all'*apprenant* non solo e non tanto il corpus grammaticale ma anche una serie di fenomeni *interactionnels* che non afferiscono la sfera delle regole grammaticali *tout court*. Ciò è possibile dando per acquisiti i concetti di lingua e metalingua, non più in opposizione, ma integrabili in quanto la seconda semplicemente descrive il funzionamento della prima. Ed è proprio il metalinguaggio a presupporre la costruzione di un lessico da parte dell'apprendente che può valutarlo e testarlo a partire dalla lingua madre. I *langages transitaires* di cui parla Santacroce scaturiscono da questo passaggio delicato che lentamente conduce alle altrettanto note micro-grammatiche, oggetto del nostro studio. Un ruolo significativo, ancorché non vincolante, dovrebbe essere ricoperto dalla progressione grammaticale, ritenuta essenziale ed imprescindibile da sempre in campo didattico ma che spesso è frutto delle difficoltà dell'insegnante e non del destinatario dei suoi interventi didattici. Come è noto, essa ha seguito schemi piuttosto rigidi (*articles, adjectifs possessifs/démonstratifs, verbes être/avoir, ...*) che hanno contribuito ad un apprendimento lineare ma piuttosto rigido delle strutture. Più recentemente si è passati ad una presentazione delle regole grammaticali, magari implicita, che tenesse conto almeno in apparenza delle reali difficoltà degli apprendenti. La progressione, cara perciò alla tradizione della didattica tradizionale come a quella degli ultimi decenni, risulta necessariamente modificata, quando non stravolta, dall'approccio transizionale. Essa, però, è frutto necessariamente dell'idea di grammatica che ha il docente e spesso è addirittura legata alle difficoltà di quest'ultimo o alla lettura personale dei bisogni e delle difficoltà dei propri allievi. Questi punti di partenza, pur utili, non garantiscono che i risultati corrispondano alle reali esigenze del gruppo di apprendenti né del singolo. Si potrebbe auspicare il riferimento ad una *progression intuitionnelle*²³ che preveda una serie di negoziazioni soprattutto tra *enseignant* e *apprenant* per giungere ad una progressione, risultato di un lavoro interattivo e perciò destinata ad un maggiore successo.

Siamo coscienti che l'importanza attribuita alle competenze acquisite in lingua madre per l'apprendimento del francese non rappresenti una novità. Tanto l'*approche coopérative* quanto la valorizzazione delle competenze di partenza per iniziare gli studenti al francese sono rintracciabili in studi degli ultimi decenni del secolo scorso. Alla base di entrambi è riscontrabile un atteggiamento di collaborazione e di co-costruzione dei saperi almeno a livello teorico. La tradizione spesso aveva rivelato il grosso limite di generare delle micro-grammatiche ma con valore meramente descrittivo nell'ambito dell'acquisizione del FLS. I risultati, diversi da quelli auspicati dal nostro studio, erano di solito legati ad un'idea dominante: creare micro-grammatiche utili a gruppi di apprendimento del FLS. Il lavoro perciò è giustificato dal fatto che deve servire per altri e perde in buona sostanza la sua giu-

stificazione: il gruppo lavora redigendo micro-grammatiche fruibili dal gruppo stesso e sempre suscettibili a verifiche e rivisitazioni. Nel caso, invece, di un lavoro destinato ad altri gruppi viene a mancare questa condizione essenziale. La dimensione transizionale è caratterizzata sempre e comunque da un costante quanto opportuno rimaneggiamento delle ipotesi di lavoro frutto anche di una sorta di patto didattico tacito e pur sempre valido. La *langue contrariante*²⁴, figlia della impossibilità di definire una lingua secondo modelli esplicativi pre-determinati, fornisce spunti interessanti di riflessione a chi si occupi del processo di apprendimento/insegnamento del francese per stranieri. In Pierre Bange²⁵ ritroviamo una sorta di ricorso a procedure spontanee quali la comparazione, la deduzione, l'induzione che di solito culminano nel ritorno alla comparazione, come anche la consuetudine del processo induttivo finalizzato a stabilire procedure stabili ma anche condivisibili. I punti fermi cui tendere sono, anche per Bange, concettualizzazioni necessarie. L'osservazione degli apprendenti la lingua francese emerge come elemento ineludibile più che opportuno. La motivazione e l'evoluzione delle strategie didattiche messe in opera si prestano a ripensamenti di attività sempre nuove ed efficaci. L'apprendimento cooperativo facilita senza dubbio la costruzione di questa sorta di tela non solo perché riesce a coinvolgere gli apprendenti nella fase della co-costruzione ma anche perché finisce doverosamente col renderli protagonisti nella valutazione degli itinerari valutativi dell'apprendimento. Se poi consideriamo il valore intrinseco delle nuove tecnologie ci rendiamo conto della grossa opportunità offertaci dalla *coopération*.

La portata dell'utilizzo delle nuove tecnologie a scopo didattico, e nella fattispecie per l'insegnamento/apprendimento del francese, è notevole. Un recente convegno²⁶ tenutosi a Grenoble si è occupato di temi come la *coopération* e le *interactions* per l'apprendimento del francese e non solo. Questo convegno ha evidenziato la necessità e la validità di un corpus grammaticale di riferimento. In questa sede non si è però riusciti a realizzare l'integrazione tra l'apprendimento del francese e la riflessione grammaticale. L'auspicio è che le nuove tendenze eclettiche della didattica forniscano strumenti validi per giungere a valorizzare, magari attraverso la cooperazione tra apprendenti e l'uso di nuove tecnologie, esperimenti di co-costruzione grammaticale, in un'ottica di transizione, senza disconoscere la validità di un corpus grammaticale di riferimento.

Chi è riuscito, a nostro avviso, a ricordare in maniera efficace una verità interessante, e a questo punto inconfutabile in campo didattico, è stato Jean-Pierre Cuq, il quale nella prefazione del suo saggio dedicato alla grammatica tiene a puntualizzare che «la grammaire rode, que l'on veuille ou non, autour de la classe de langue»²⁷, frase programmatica che sgombra il campo dalle tante domande che ci si poneva da diversi anni circa la liceità di fare

grammatica. Gli stessi *exercices* hanno per lui «une place de tout premier plan» ed egli auspica un «enseignement grammaticalisé des langues» piuttosto che un insegnamento della grammatica funzionale all'apprendimento della lingua francese.

Cuq sembra ribaltare la questione relativa alle interferenze della lingua madre nella misura in cui analizza gli *erreurs types* o *directes* definendoli semplicemente *calques de la langue maternelle*. Questa chiave di lettura offre un notevole contributo in quanto invita ad una valutazione limitata al giudizio favorevole o contrario su quanto acquisito²⁸. Una valutazione del genere può spingersi fino a *personaliser* strategie didattiche del francese in funzione del gruppo, la cui centralità non è minimamente messa in discussione. Ma ciò che ci interessa direttamente è la sua ipotesi variazionista secondo la quale si stabilisce che numerose e varie definizioni di strutture sono possibili superando la logica tradizionale fondata sul binomio corretto/scorretto. La didattica del francese per stranieri, fondata su fasi intermedie, presuppone necessariamente tale adesione ad una visione possibilista che non escluda forme personali di costruzione grammaticale soprattutto di quella francese ritenuta sempre curata per raggiungere l'obiettivo del *bon usage*. Cuq, dopo aver messo in evidenza la duplice caratterizzazione della variazione dal punto di vista sincronico e diacronico, giunge ad individuare nell'approccio comunicativo il primo tentativo di superare la visione normativa della lingua a favore di nuove forme di integrazione che si aprano all'interazione e perciò alla partecipazione attiva degli apprendenti il francese.

In breve, la proposta è di facilitare un confronto tra diversi manuali che presentino una stessa regola grammaticale. L'idea di fondo è che gli apprendenti non necessitano di una norma stabile ma che la discussione su variazioni attinte da varie fonti contribuisca alla nascita di una manipolazione critica. Il valore della proposta risiede principalmente nel superamento dell'*aspect mécanique* della grammatica, spesso causa di allontanamento e di demotivazione degli apprendenti il francese. Invogliando questi a riflettere, li si abitua a notare differenze e somiglianze, e soprattutto a rielaborare nuovi concetti grammaticali a partire da quelli dati. Si finisce così con il favorire, attraverso l'interlingua e superando quella *contrariante*²⁹, la creazione o co-creazione di micro-grammatiche di transizione. In termini di motivazione, come si accennava, una co-costruzione di questo tipo evita, o per lo meno attenua, quell'atteggiamento di rifiuto che spesso caratterizza l'approccio alla grammatica da parte di un apprendente la lingua francese.

Ritroviamo all'interno di un processo del genere nuove strategie quali la riflessione, la negoziazione attraverso la riletture o più verosimilmente le riletture, tutte rimotivanti nella misura in cui, stimolando la dimensione cooperativa, mettono in essere dinamiche di allontanamento dalla lingua madre e dalle sue strutture a favore di nuove forme di autonomia.

Resta una modalità poco economica dal punto di vista temporale, come lo stesso Cuq ammette, ma può rivelarsi efficace ed opportuna anche in contesti specifici e per determinate strutture, magari più difficili da applicare, partendo da quella lettura degli errori a cui si faceva riferimento. Non dimentichiamo che uno degli obiettivi della grammatica resta l’acquisizione di un’abilità manipolativa della lingua.

3

Interventi didattici sulla grammatica di transizione tra passato e presente

Ciò che caratterizza il mondo delle pratiche grammaticali negli ultimi decenni è certamente una forma di dinamismo tutta nuova che nulla ha a che fare con le certezze metodologiche di alcuni anni fa e alla mobilitazione che spesso esse suscitavano a favore delle nuove tecniche e a scapito del passato. In verità questo dinamismo attuale non è esente da contraddizioni, influenze molteplici, commistioni con scienze diverse e, soprattutto, ritorni al passato insieme a spinte avveniristiche. In una situazione del genere, in cui può risultare piuttosto facile smarrirsi, tanto la linguistica quanto la didattica continuano a svolgere un ruolo significativo e comunque di riferimento importante. Molti studi nel campo del FLS, soprattutto orale, hanno molto probabilmente finito con l’influenzare certe scelte dell’insegnamento/apprendimento dello stesso FLS. A partire dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso si è iniziato a parlare di una grammatica *onomasiologique* o *notionnelle-fonctionnelle*³⁰ che ha avuto grande seguito.

La grammatica di quegli anni merita di essere ricordata soprattutto perché innovativa e perché è riuscita a creare nel campo della didattica delle lingue straniere in genere, e del francese per stranieri in particolare, l’impressione di aver individuato una mirabile sintesi tra tradizione ed innovazione senza trascurare né l’una né l’altra. E questa impressione in buona sostanza non è andata disattesa. Infatti, ormai da anni, era in atto un dibattito, che sembrava non trovare vie di uscita, sull’impossibilità di conciliare competenza comunicativa e competenza linguistica. Convivevano due diverse tendenze: alcuni sostenevano il valore delle attività strutturali come unica possibilità di insegnamento/apprendimento del francese per stranieri; altri preferivano l’approccio meramente comunicativo³¹. Probabilmente questa fase si è rivelata vivace e critica almeno dal punto di vista del numero delle proposte e per i tanti risvolti didattici, ed ha creato alcune fratture tra le discipline e la didattica, anche nella grammatica del FLS. Tra le conseguenze, continui ritocchi, cambiamenti, ritorni al passato, novità non sostenute da teorie forti ma da un senso di ricerca talvolta opinabile. Tanto in tema di didattica che in campo grammaticale possiamo dire di trovarci in piena speri-

mentazione, termine che, a nostro avviso, rappresenta il comune denominatore della tendenza eclettica³². Essa ha certamente generato il dinamismo da cui proviene il tentativo di azzardare operatività forse ardite ma i cui risvolti possono anche essersi rivelati utili ai fini dell'obiettivo dei docenti e degli esperti di didattica: l'acquisizione del francese.

Il decennio nel quale ha preso corpo la svolta è stato quello degli anni Ottanta che Richterich identifica con:

Une rupture entre les Recherches en Acquisition des Langues (RAL) et l'affirmation d'une Didactique autonome des Langues Etrangères (DLE) et une étatisation plus grande du FLE sous la pression des politiques soucieux de hâter l'unité européenne³³.

Negli stessi anni il Consiglio d'Europa propone nuove regole e nuovi obiettivi: creare meno enunciati corretti e più comunicazione efficace. La linguistica e la didattica delle lingue straniere vivono una fase di separazione e cominciano a percorrere strade diverse; forse per la prima volta, la didattica ha dovuto rendersi autonoma. Inoltre si assiste ad una battuta di arresto in relazione agli studi di *interlangue*³⁴.

Si afferma la tendenza ad *apprendre à apprendre une langue étrangère* e quindi all'elaborazione di vere e proprie *stratégies d'apprentissage grammatical*. Oggi molte esperienze in atto derivano da questa tendenza³⁵ e tutte le esperienze, almeno in termini di ricerca, danno un contributo alla causa didattica dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Non dimentichiamo che il principio enunciato è alla base delle scelte transizionali che partono dall'esigenza di imparare/insegnare ad imparare il francese. Si potrebbe obiettare che quella degli anni Ottanta e soprattutto del decennio successivo derivava da un'esigenza di realizzare l'Europa delle culture, tanto da richiedere uno sforzo di ridefinizione degli obiettivi per l'insegnamento delle lingue straniere. Accade, persino, in quegli anni che mentre la didattica continua a vivere la sua dimensione eclettica e non scevra di contraddizioni, la *grammaire* tradizionale continui ad esercitare un certo fascino. Una delle poche certezze è che molte delle scelte metodologiche risentono di applicazioni alla lingua francese *maternelle*. Resta il fatto che non è semplice individuare bisogni e richieste degli apprendenti la lingua francese perché l'idea di lingua da raggiungere resta tutta personale, come il corpus, che è pur sempre un segmento orientato per un apprendimento efficace. D'altronde quando si parla di *jugement différentiel* a proposito della grammatica, si vuole sottolineare che l'attività grammaticale non può limitarsi a registrare dati sulla lingua ma deve sforzarsi di emettere appunto un giudizio *différentiel* su questi dati. Tale operazione deve presupporre che il corpus, come si diceva, sia frammentabile ed analizzabile alla luce di diversi fattori, da quello storico-culturale a quello più strettamente sociale. A questo

punto può intervenire la pratica di transizione in quanto il gruppo *enseignant/apprenant(s)*, in presenza di un bisogno grammaticale, realizza lo spazio transizionale, le cui tappe intermedie sono fatte di co-costruzioni destinate a restare tappe senza definizioni, definitive perché collocate in un continuo divenire. L'eclettismo ci ha dato tra l'altro questa meravigliosa e terribile opportunità di rimaneggiare concetti ritenendoli mezze verità sempre oppugnabili.

A questo punto la proposta di definire una grammatica transizionale può rappresentare una risposta a tanti timori attuali circa l'apprendimento del francese attraverso una serie ineludibile di formule e di eccezioni. Il tentativo di appropriarsi della grammatica francese, attraverso ipotesi condivise e non predeterminate senza riferimenti a teorie grammaticali precise, si offre come alternativa pur cosciente dei limiti che essa presenta. *L'interlangue* gioca un ruolo significativo in quanto insieme di rappresentazioni e teorizzazioni che l'*apprenant* è in condizione di effettuare in virtù dell'esposizione al francese e di ciò che sarà in grado di ricavarne.

Più recentemente la grammatica *conceptualisée* è stata considerata alternativa alle forme normate o che, comunque, poco posto lasciano all'apprendente:

La conceptualisation grammaticale [...] vise à faire comprendre le fonctionnement de la langue. Elle se différencie de la grammaire déductive, dans le sens où il n'y a pas de règles préexistantes à trouver – e precisa – cette grammaire est cognitive, puisqu'elle fait appel à la réflexion de l'apprenant⁶.

Ci rendiamo conto che non si allude ad una vera e propria grammatica transizionale ma che, a partire dall'ultimo concetto espresso, gli elementi di contatto non manchino. Anch'egli ritiene che il corpus sia l'oggetto preliminare di ogni riflessione e che la sua osservazione resti fondamentale. Il ruolo del docente/facilitatore consiste nel verificare che i contenuti siano accessibili ed adeguati allo studente/gruppo, per guidare la prima fase, quella della concettualizzazione. In Ducrot resta una visione legata agli strumenti audio-visivi ma non priva di opportune indicazioni circa le strategie da adottare per favorire l'interiorizzazione delle strutture incontrate e previste dal docente, magari in testi autentici.

L'esempio che ci fornisce è uno dei primi che incontriamo in una qualunque progressione grammaticale: *les articles définis et indéfinis*. Dopo un'accurata osservazione del corpus e la comprensione del contenuto, si procede alla vera e propria *conceptualisation grammaticale*, poi al *repérage*, basato sulle domande del docente, all'*émission d'hypothèses* ed infine all'*appropriation*.

Non mancano elementi di utilità e di riflessione in questa proposta ma rispetto alla grammatica di transizione ci sono differenze da sottolineare. In-

nanzitutto la presenza piuttosto costante e, da un certo punto di vista un po' ingombrante, del docente. Questi è chiamato a seguire ogni fase delle singole tappe, con il rischio di inibire quella riflessione che dà all'apprendente la possibilità di co-costruire. Utile la fase dell'osservazione del corpus soprattutto se accompagnata da opportune sollecitazioni circa gli obiettivi da perseguire.

In un lavoro di grammatica transizionale si va, però, al di là di semplici ripetizioni artificiose ed eccessive di una medesima regola grammaticale. Un tempo si era soliti confezionare su misura corpora grammaticali con la ripetizione quasi ossessiva di una medesima regola affinché fosse memorizzata.

Questo atteggiamento era caro soprattutto all'approccio comportamentista ed alla scuola skinneriana basata sulla triade stimolo-risposta-rinforzo. Diversamente non potrebbe giustificarsi oggi data l'importanza crescente attribuita alla autenticità dei documenti. Appare palese che un documento in cui ci sia un uso smodato di una stessa struttura è ben lungi dalla realtà. L'approccio transizionale che immaginiamo prevede un corpus autentico che contenga, per un numero di volte plausibile ed accettabile, una struttura in un contesto verosimile del genere:

- *salut, vous savez que je porte des gants et que j'achète des chaussures souvent*
- *oui, je sais mais je pensais que tu préférais les jupes*
- *oui, j'aime les jupes mais je préfère les gants.*

In un corpus di questo tipo sarebbe possibile, e forse auspicabile, sollecitare l'attenzione agli articoli, confrontandoli con quelli della lingua madre. Si può pensare di creare corrispondenze, riflessioni per poi negoziare una forma di co-creazione di una regola che, seppur distante da quella nota, aiuti il singolo o il gruppo di apprendenti il francese a formarsi un'idea della stessa.

Laddove la prima e la seconda tappa erano disgiunte nella concettualizzazione grammaticale, nell'approccio transizionale si preferisce unirle a vantaggio di una presa di coscienza autonoma e non eccessivamente guidata. Si giunge, così, ad un risultato più condiviso. Utile la determinazione a non fornire alcun tipo di soluzione ma lasciarla trovare sempre e comunque ai protagonisti coinvolti nell'apprendimento. La formulazione di ipotesi risulta accompagnata da una verifica ed una sintesi del docente che nell'approccio transizionale è piuttosto trascurabile se non secondaria. Le ipotesi sono, infatti, comunque frutto dell'elaborazione personale del singolo o del gruppo senza che l'intervento del docente tenda a regolarizzare dal punto di vista della forma, del lessico e del contenuto quanto ipotizzato. Resta apprezzabile la decisione di valutare tutte le ipotesi, persino le più bizzarre. È ovvio che al docente è richiesto in entrambi i casi di evidenziare il ruolo anaforico della struttura o dei semplici articoli, per restare nell'alveo del nostro esempio. Ma la posizione esterna del docente nell'ipotesi transizionale non deve prevalere affinché la co-costruzione resti ad appannaggio degli apprendenti.

Oltre al ruolo del docente, la fase che vede distanziarsi i due approcci è quella conclusiva. La concettualizzazione prevede che il lavoro termini con l'appropriazione in cui l'apprendente il francese si mostri consapevole di aver compreso l'uso e la funzione degli articoli.

L'approccio transizionale non richiede una fase di verifica diretta ed immediata, lasciando la possibilità al gruppo apprendente di definire le modalità di appropriazioni e le relative verifiche. Questa fase può culminare nella produzione di frasi, dialoghi, brevi brani in cui gli stessi articoli, per esempio, vengano utilizzati in una maniera da consentire un uso consapevole e differenziato dei medesimi.

Probabilmente nel metodo transizionale si riscontrano limiti che non sono solo di natura temporale, difatti un tale procedimento prevede che il gruppo di apprendenti trascorra tempi non definibili a priori per la determinazione di norme di riferimento, come si è tentato di dimostrare. Altri limiti sono posti dalla motivazione del gruppo a discutere e soffermarsi su singole strutture onde ricavarne orientamenti e norme di transizione. Si pensi al succitato esempio degli articoli determinativi ed indeterminativi che potrebbe rischiare di creare un po' di confusione, almeno nel caso in cui il docente non svolga in maniera adeguata la sua funzione di chiarire il ruolo anaforico degli stessi articoli. Egli, infatti, è chiamato a facilitare la riflessione sui singoli articoli contenuti nel corpus, evitando di elencarli ma facendoli individuare agli apprendenti. Il suo ruolo di sintesi consiste nel creare classi di articoli partendo dall'esperienza senza imporre né proporre le categorie sistematiche di riferimento. Nell'esempio su riportato, gli apprendenti potrebbero intuire che gli articoli sono plurali e appartenenti a due categorie distinte. Si potrebbe chiedere loro di denominarle in qualche modo senza proporre la denominazione *définis/indéfinis*, evitando anche il ricorso alle categorie già note agli apprendenti. L'opera di sintesi del docente dovrebbe agire anche nel senso di facilitare lo sviluppo e la formalizzazione di micro-grammatiche nuove e non condizionate dalle pregresse conoscenze grammaticali. Si tratta di un procedimento nuovo e soprattutto non predeterminato.

Resta il richiamo, non secondario, alla condivisione del gruppo di apprendenti che, non essendo più esposto a regole fisse, può giungere ad un'appropriazione del francese più consapevole, efficace e duratura, cosciente del fatto che la grammatica rappresenta un *outil* descrittivo e necessario per l'apprendimento del francese.

Note

1. Qui il corpus grammaticale è da intendersi come insieme delle regole tradizionalmente incluse nelle grammatiche normative.
2. Francese Lingua Straniera da distinguere da FLM = Francese Lingua Madre.
3. J. C. Milner, *Introduction à une science du langage*, Seuil, Paris 1989.

4. Milner ritiene significativa l'esperienza che l'apprendente fa nel riflettere su diverse funzioni che le medesime strutture grammaticali possono svolgere. Il processo del giudizio *différentiel* giunge a ipotesi grammaticali che non hanno mai valore di norme a tutti gli effetti, ma che sono connesse ai fenomeni di variazione propri di ogni lingua. Tale approccio conduce allo spazio transizionale di cui si riferisce successivamente.

5. La crisi delle metodologie degli ultimi decenni ha portato alla scomparsa progressiva di una metodologia accettata quasi universalmente. Il declino dell'approccio comunicativo, diversamente da quanto avvenuto in passato, ha visto l'affermazione di un eclettismo metodologico basato essenzialmente su: diversificazione di fonti e materiali e approcci diversi, ivi compreso quello comunicativo, spesso accompagnato dagli strumenti offerti dalle nuove tecnologie. L'eclettismo nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere richiede che l'insegnante abbia conoscenze ampie della lingua, dei diversi approcci, sempre pronto ad adattare il proprio insegnamento alle esigenze del gruppo classe.

6. H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendax, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris 1990.

7. A. Bentolila, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, Presses Universitaires, Paris 5, Paris 29 nov. 2006.

8. Cfr. J. P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire, Grenoble 2006.

9. Cfr. J. P. Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris 1996, p. 87.

10. H. Le Roy, *Cherche, et tu trouveras. Quelques pistes d'exploitation des moteurs de recherche en classe de FLE*, in <http://hlrnet.com/buscadoresfle.htm>.

11. A. Alvarez Alvarez, *ON Y VA! Un proyecto de FLE en constante creacion*, in "Çedille". "Revista de estudios franceses", n. 2, 2006, pp. 134-43.

12. Cfr. Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, cit. p. 65.

13. Lo spazio transizionale consiste nella fase interattiva tra docente e apprendente/i in cui questi insieme sperimentano attività grammaticali vere e proprie. Esso, perciò, è più temporale che spaziale ed è ostacolato dalle incomprensioni che si creano tra i partners, caratterizzato dalla riflessione sui frammenti di produzione sia scritta che orale, nonché dai bisogni in cui si fa chiarezza sulle strutture incontrate. Lo spazio propriamente detto si conclude con ipotesi sul funzionamento della lingua (sia esso corretto che scorretto) e con tentativi di concettualizzazione grammaticale a partire dagli enunciati incontrati nella lingua cui essi sono stati esposti.

14. Bentolila, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, cit.

15. Pediatra e psicoanalista inglese, nato nel 1896 e morto nel 1971. La forma originaria della definizione dell'oggetto transizionale è contenuta nella sua relazione tenuta alla Società britannica di psicoanalisi il 30 maggio 1951.

16. Cfr. D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma 1974.

17. Per interlingua si intende quel processo multisistemico evolutivo che comprende zone già stabilizzate e zone intermedie corrispondenti a quelle che vengono definite *centro* e *periferia*. Con questi termini si indicano rispettivamente: variazioni linguistiche già acquisite o stabilizzate, e con il secondo quelle ancora suscettibili di variazioni. Esempi di tali due concetti nell'apprendimento di una grammatica sono riconducibili alla percezione che si ha di regole quali gli aggettivi possessivi. L'apprendente ne comprende il ruolo, la posizione (= centro) ma non ne riesce a stabilire ancora l'uso corretto per cui convivono un uso con l'articolo (*les mes livres* invece di *mes livres*), un uso non accordato al soggetto (*mon mère* invece di *mon père*) e così via.

18. M. Santacroce, *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère: Propositions pour une grammaire transitionnelle*, Université de la Sorbonne, Paris 3, UFR Sciences du Langage, Paris 1999.

19. Ivi, p. 647.

20. K. Vogel, *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse 1995, p. 175.
21. Daniel Coste ha parlato a questo proposito del *retour de la vieille dame*.
22. Ci si riferisce alla serie di ipotesi esplicite tanto di regole che di sottoregole che l'apprendente formula nel corso del già citato spazio transizionale con l'obiettivo di evitare il maggior numero possibile di ambiguità grammaticali relativamente ad una parte della produzione verbale analizzata. Il metodo resta quello ipotetico-deduttivo coniugando modelli naturali ed istituzionali. Quanto più risulta efficace la comunicazione, tanto meno è instabile la procedura di micro-grammatica in atto. Se si giunge, infatti, ad esprimere comprensibilmente il proprio pensiero nella lingua straniera, è segnale della stabilità della micro-grammatica di transizione giunta ad un livello di negoziazione appropriata.
23. Cfr. S. Mandels, *Les groupes d'intelligence*, Presse Universitaire, Grenoble 2003.
24. Il concetto di lingua contrariante può riferirsi tanto al docente quanto agli apprendenti. La lingua contrariante scaturisce dall'analisi, dalla descrizione e dal tentativo di esplicitare la lingua stessa e può essere paragonata ad una sorta di sguardo sulla lingua. Valga questo esempio piuttosto comune nella lingua francese: *Nous habitons Paris* e *Nous habitons à Paris*. L'elemento linguistico che può *contrariare* l'apprendente è la presenza o assenza di *à*. La lingua contrariante può veder nascere nell'apprendente dubbi ed incertezze che, senza intaccare la comprensione del messaggio, possono far scattare meccanismi che elaborano regole su fenomeni del tutto marginali. L'apprendente come il docente sono coinvolti in processi di questo tipo e di cui soprattutto il secondo deve tener conto. Nel caso dell'esempio su riportato, il docente è a conoscenza del fatto che l'uso dell'*à* è indifferente ma per l'apprendente può scattare il meccanismo di andare a scovare la regola sull'opportunità del suo utilizzo.
25. P. Bange, *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2*, in P. Bange (éd.), “AILE”, n. 1, Paris 1992.
26. “Echanger pour apprendre en ligne: outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus”, Grenoble 7-8-9 giugno 2007.
27. Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, cit.
28. Si fa riferimento al giudizio perentorio CORRETTO o NON CORRETTO.
29. Cfr. nota 24.
30. Cfr. J. Courtyllon, *L'approche notionnelle de la grammaire*, in *Grammaire et Français Langue Étrangère*, Actes du colloque de l'ANEFLE, Presses Universitaires, Grenoble 18-19 novembre 1989, pp. 46-50.
31. Cfr. D. H. Dymes, *Vers la compétence de la communication*, Hatier Credif, Coll. LAL, Paris 1984.
32. Cfr. nota 5.
33. R. Richterich, *À propos des programmes*, in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, cit., pp. 175-92.
34. Cfr. nota 17 e vedi anche B. Py, *Acquisition d'une langue étrangère*, III, Presses Universitaires de Paris VIII, «Les erreurs ne sont pas clairement reproductibles et ce qui caractérise les interlangues, c'est bien plutôt leur instabilité».
35. Tra quelle elencate da Richterich ricordiamo: *cognitivisme, constructivisme, psycholinguisme, interactionnisme, conceptualisme, suggestopédie, Silent Way, CLL, apprentissage en tandem, autonomie, bypnopédie, auto-enseignement, auto-apprentissage dirigé*.
36. Cfr. J. M. Ducrot, *Les différentes étapes de la conceptualisation grammaticale contextualisée*, pubblicato su www.eduflet.net il 3 gennaio 2005.