

L'ANALISI DELL'ERRORE
NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA INGLESE

di
Angelo Fraschilla

Nota introduttiva

L'indagine sul perché dell'errore nell'apprendimento della lingua straniera, condotta, in modo particolare, dalla glottodidattica, ha in un certo senso rivoluzionato il processo d'insegnamento e di apprendimento della lingua oggetto di studio.

Non più considerato «like a sin [...] to be avoided and its influence overcome»¹, l'errore viene inteso come indice di un processo di apprendimento in atto, un genere di espediente di cui si serve lo studente nell'apprendimento della lingua.

Non più frenato dal timore di sbagliare, lo studente mostra più interesse per lo studio; l'insegnante, da parte sua, non più tanto intransigente nella valutazione, riesce, consapevole delle cause, ad evitare l'insorgere dell'errore.

Questa indagine vuole evidenziare, alla luce delle ricerche effettuate nel corso della mia attività d'insegnante di lingua e civiltà inglese, le risultanze degli studi della glottodidattica sui motivi che inducono all'errore nell'apprendimento della lingua inglese.

A tal fine mi è apparsa utile l'esemplificazione di taluni dati dai quali emerge, come supporto all'insegnante, in quali aree del codice linguistico della lingua inglese gli studenti incontrino maggiori difficoltà di apprendimento e di produzione.

Epistemologia dell'errore

L'analisi dell'errore può essere definita area di ricerca della glottodidattica delle lingue straniere in quanto si occupa delle «differences between the way

¹ N. Brooks, *Language and Language Learning*, New York, Harcourt Brace and World, 1960, p. 84.

people learning a language speak, and the way adult native speakers of the language use the language»².

La definizione del concetto di «errore» caratterizza, a mio avviso, il tema centrale dell'analisi dell'errore, in quanto una ricerca sulle cause e sulla pedagogia dell'errore presuppone una rigorosa delimitazione concettuale dell'oggetto della ricerca stessa. La parola italiana «errore» viene resa in inglese da due sinonimi: «error», «mistake».

Detti sinonimi, che nella lingua parlata e corrente vengono per lo più usati indifferentemente, assumono, nel campo dell'analisi dell'errore, una connotazione ben precisa e diversa.

«Error» può essere definito, sia nella forma scritta che orale, come una deviazione «from some selected norm of mature language performance»³.

«Mistake» è anch'esso una deviazione, ma ha le caratteristiche di un semplice *lapsus* dovuto a stanchezza, distrazione, ansietà, stress emotivo ecc.

La distinzione menzionata richiama indubbiamente il concetto chomskiano di «competence» e di «performance», cioè il possesso del codice linguistico e il momento della produzione del medesimo⁴.

La distinzione tra errore di «competence» ed errore di «performance» è estremamente importante, anche se non è sempre facile «to determine the nature of a deviation without careful analysis»⁵. Investendo la «competence» del parlante, «the error» richiede, per la sua eliminazione, l'adozione di specifiche strategie pedagogiche che tengano conto delle cause dell'errore stesso.

«The mistake», invece, poiché concerne la «performance» e non la «linguistic competence» del parlante, fa sì che «learners are normally immediately aware of mistakes when they occur»⁶.

Harmer, nel suo saggio sulle tecniche per l'apprendimento della lingua inglese, ritiene che «a mistake is less serious since it is the retrieval that is faulty not the knowledge»⁷.

Un tipico esempio di «mistake», a giudicare dalle mie esperienze, è l'errato uso del possessivo «suo» e «sua», come si può cogliere dalla seguente frase: «I saw your sister and his boyfriend».

² J.C. Richards, «A Non - Contrastive Approach to Error Analysis», in J. Oller-J.C. Richards, *Focus on the Learner*, Rowley, Mass. Newbury, 1973, p. 114.

³ H. Dulay-M. Burt-S. Krashen, *Language Two*, Oxford, Oxford University Press, 1982, p. 13.

⁴ Cfr. V. Cook, *Chomsky's Universal Grammar*, London, Brasil Blackwell, 1988.

⁵ H. Dulay-M. Burt-S. Krashen, *Language Two*, cit., p. 139.

⁶ S. Pit Corder, «The Significance of Learners' Errors» *International Review of Applied Linguistics*, 5 (1967), p. 161.

⁷ J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman, 1983, p. 35.

L'uso di «his» al posto di «her», data per scontata la «competence» del parlante, può essere dovuto a scarsa attenzione o a distrazione o al coinvolgimento emotivo nel contenuto dell'atto comunicativo più che nella forma del medesimo.

Affinché la deviazione dalla norma assuma la connotazione di «error» occorre che quest'ultima possieda il carattere della «sistematicità»; in altri termini, occorre che la differenza tra il messaggio così come formulato e il modello di lingua standard si ripresenti ogni qualvolta che il parlante lo utilizza.

Britten, infatti, definisce «errors» come «faults that betray a misunderstanding of the target language symptomatic of deeper problems»⁸.

L'esame epistemologico dell'errore nell'apprendimento della lingua inglese ci porta a richiamare il concetto di «interlanguage».

È stato Selinker a usare per la prima volta il termine «interlanguage», cioè il riferimento al sistema linguistico strutturato che l'alunno si costruisce in un dato momento del processo di apprendimento, in quanto lo studioso riteneva che la principale causa dell'errore nell'apprendimento sia da attribuire proprio all'«interlanguage».

Secondo Selinker, nell'«interlanguage» agiscono cinque principali processi: *Language Transfer*, *Transfer of Training*, *Strategies of Second Language Learning*, *Strategies of Second Language Communication*, *Overgeneralization of Target Language Linguistic Material*.

Scriva infatti Selinker: «If it can be experimentally demonstrated that fossilizable items, rules and subsystems which occur in interlanguage performance are a result of the Native Language, then we are dealing with the process of *Language Transfer*; If these fossilizable items, rules, and subsystems are a result of identifiable items in training procedures, then we are dealing with the process known as *Transfer of Training*.

If they are a result of an identifiable approach by the learner to the material to be learned, then we are dealing with *Strategies of Second Language Learning*.

If they are a result of an identifiable approach by the learner to communication with native speakers of the Target Language, then we are dealing with *Strategies of Second Language Communication*.

Finally, if they are a result of clear overgeneralization of Target Language rules and semantic features, then we are dealing with the *Overgeneralization of Target Language Linguistic Material*»⁹.

Esempi tipici di errori dovuti ai processi che agiscono nell'«interlanguage», sono i seguenti:

⁸ N. Britten, «Some Thoughts on Dictation», *Modern English Teacher*, 9 (1982), p. 3.

⁹ L. Selinker, «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10 (1983), p. 31.

- «I will to send a letter»;
- «I will to travel to Italy and I will to work there»;
- «I will to be grateful»;
- «He did not found»;
- «He did not agreed»;
- «A my uncle sent me a letter».

Trattasi di errori che si commettono quando lo studente è convinto di non avere bisogno di sviluppare ulteriormente la sua «interlanguage» allo scopo di comunicare in maniera efficace, per cui il suo sistema linguistico si cristallizza a un dato livello di «proficiency», e di errori causati dai mutamenti neuro-chimici durante il processo di crescita nella struttura del cervello. Lo studente può anche essere in grado di produrre la forma corretta della lingua studiata in una «medium oriented communication», ma quando è impegnato in una «message oriented communication», maggiormente concentrato quindi più sul significato che sulla forma con allentamento delle capacità di controllo della forma linguistica, può facilmente incorrere nell'errore che fa parte, nella struttura profonda, del suo sistema di «interlanguage».

Un mio studente, nella fase iniziale dell'apprendimento della lingua inglese, ha erroneamente interiorizzato la forma *will + to + infinito*. Sottoposto a lavoro di correzione, è stato in grado di evitare l'errore ogni qualvolta ha controllato la sua produzione; se, invece, si è trovato in una situazione comunicativa coinvolgente, la struttura errata è riemersa.

Il sistema dell'«interlanguage» è «permeabile» e «dinamico» nel senso che le regole che costituiscono la conoscenza del discente ad un determinato stadio non sono fisse ma aperte a correzione e si modificano gradualmente fino a raggiungere il sistema corretto della lingua studiata. L'esempio che segue è paradigmatico del raggiungimento del sistema corretto della lingua inglese:

- I. Stadio He not speaks English.
- II. Stadio He not speak English.
- III. Stadio He do not speaks English.
- IV. Stadio He does not speak English.

Malgrado la variabilità dell'«interlanguage», è possibile affermare che il discente, nell'uso di una lingua studiata, utilizza un sistema di regole. Infatti, egli non sceglie a caso tra le regole della sua «interlanguage», ma in modo prevedibile, giacché basa la sua «performance» sul suo sistema di regole così come il nativo basa la sua produzione su una conoscenza interiorizzata del sistema della lingua madre¹⁰.

¹⁰ Cfr. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

Tipologia dell'errore

Nel condurre un'analisi sistematica dell'errore è necessario seguire una procedura che passa attraverso tre fasi: diagnosi, descrizione e spiegazione.

La fase della diagnosi consiste semplicemente nel ricordare un atto linguistico (scritto o orale) erroneo: alcuni errori non presentano nessun problema di identificazione poiché essi sono immediatamente riconoscibili qualunque sia il contesto comunicativo. Si consideri ad esempio, la frase seguente: «The boy go to school».

Le frasi «The boy goes to school e I have been to the cinema», per esempio, non contengono nessuna deviazione della lingua «standard» e sono perfettamente accettabili, tuttavia, se nella prima frase fosse implicito il contesto temporale «appena» («just»), la frase risulterebbe errata; anche la seconda espressione è sbagliata se l'idea temporale che si vuole trasmettere è «la settimana scorsa» («last week»). Errori di questo tipo si chiamano «errori impliciti» («covert errors»)¹¹.

Gli errori impliciti attengono molto spesso, oltre che alla competenza linguistica, alla scarsa competenza sociolinguistica del parlante, ovvero si adatta l'atto comunicativo ai destinatari del messaggio.

La frase: «Sit down», perfettamente accettabile da un punto di vista grammaticale, diventa errata se rivolta da un alunno al suo insegnante.

La fase della descrizione consiste nel classificare l'errore, cioè nell'assegnargli un posto tra le varie tassonomie che sono state avanzate dagli studiosi.

La fase della spiegazione, assai importante, è il processo che investiga sul perché dell'errore.

Classificazione dell'errore

Una classificazione descrittiva degli errori si basa su:

- 1) categorie linguistiche;
- 2) strutture di superficie;
- 3) analisi comparativa;
- 4) effetti comunicativi.

Le tassonomie linguistiche classificano gli errori secondo i componenti linguistici della frase che includono:

- fonologia (pronuncia);
- sintassi e morfologia (grammatica);
- semantica e lessico (significato e vocabolario);
- organizzazione del discorso (stile).

¹¹ Cfr. B. Jenner, «Error Analysis: An Introduction for Teachers», *Modern English Teacher*, 9 (1986).

Come esempio di tassonomia linguistica riporto quella da me seguita analizzando alcuni errori commessi da numerosi studenti di scuola media inferiore.

Categoria linguistica	Esempio di errore e tipo di errore
A. Morfologia	
1. Errato uso dell'articolo indeterminativo	A ant An little ant
2. Errato uso del genitivo sassone	The man feet
3. Errato uso della 3ª persona singolare	The bird help man The apple fall down
4. Errato uso del passato semplice	
<i>a. verbi regolari</i>	
– omissione di «-ed»	He call him
– aggiunta di «-ed» al passato	He calleded She addeded
<i>b. verbi irregolari</i>	
– aggiunta di «-ed»	He putted the pen there
– errato uso del presente al posto del passato	He falls in the water
5. Errato uso del participio passato	
– omissione di «-ed»	He was call.
6. Errato uso degli aggettivi/avverbi comparativi	
– uso di «more + -er»	He became more richer
B. Sintassi	
1. Parti del discorso	
– omissione dell'articolo	I like to go to sea.
– sostituzione dell'articolo determinativo al posto del pronome possessivo	He fell down on the head
– uso dell'art. determinativo con il possessivo	He put it in the his room
– errato uso del pronome possessivo	The little boy hurt its leg
2. Nominalizzazione	
– omissione della preposizione «by»	He became rich working hard
3. Numero	
– sostituzione del singolare con il plurale e viceversa	He got some book The English boy are quiet

4. Uso dei pronomi	
– omissione del pronome soggetto	Wrote a novel
– omissione di «it» nelle frasi impersonali	Impersonal
	Is nice to help people
– omissione del pron. complemento oggetto	I don't know (it) in English
– pronome soggetto ripetuto	My brother he goes to Los Angeles
– uso di «me» come soggetto	Me forgot it
5. Uso delle preposizioni	
– omissione della preposizione	He went Rome
– errato uso della preposizione	He came by London
6. Il verbo	
– omissione del verbo	He (fell) in the water
– errata costruzione della forma progressiva	Is he going to the cinema
– errato uso della forma progressiva	He is always going to bed at 10 o'clock
7. Concordanza	
– discordanza tra soggetto e verbo	You be friends
– discordanza tra soggetto e numero	The apples was good
– discordanza tra soggetto e tempo	I didn't know what it is
8. Alcune trasformazioni	
– frasi negative senza il «do»	He not play tennis
– negazione multipla	They won't have no fun
– uso di «is» invece di «are»	There is your books
9. «To have» e «to be»	
– sostituzione di «have» con «be»	We are come here

Le tassonomie linguistiche si limitano alla classificazione degli «overt errors» e non prendono in considerazione quegli errori, a volte più insidiosi, «covert errors», che attengono alla competenza comunicativa del parlante.

Tassonomia relativa alle strategie di superficie

Mentre la tassonomia linguistica indica quale parte della frase presenta l'errore (il soggetto, il verbo, la frase subordinata ecc.), la tassonomia relativa alle strategie di superficie ci dice «come» una struttura viene alterata: in altri termini la prima indica «che cosa» lo studente sbaglia, la seconda «in che modo» lo studente può commettere un errore. Analizzare in che modo si può commettere un errore, ci permette di capire come lo studente interiorizzi e ricostruisca la lingua che sta imparando: gli errori, infatti, rispondono sempre ad una qualche logica ed è compito dell'insegnante scoprirla.

Gli errori di «omissione» sono caratterizzati dall'assenza di un «item» che deve apparire in una frase ben formata. In teoria qualunque morfema o parola

può essere omesso dallo studente, in realtà l'esperienza ci dice che alcuni tipi di morfemi, quali quelli grammaticali, sono omessi più frequentemente di altri.

Nell'ambito dei morfemi grammaticali, alcuni vengono omessi per un periodo di tempo più lungo rispetto ad altri: ad esempio, la «s» della 3ª persona singolare del presente indicativo.

Gli errori di omissione si trovano in grande abbondanza nelle prime fasi dell'apprendimento della lingua straniera, mentre nelle fasi intermedie sono più tipici gli errori di costruzione della frase.

Un altro modo in cui viene alterata la frase è l'«aggiunta». Gli errori di aggiunta sono l'opposto degli errori di omissione: essi sono caratterizzati dalla presenza di un item che non deve esserci in una frase corretta.

Esempi tipici sono: *childrens, mens, informations* ecc.

Gli errori di questo tipo si verificano di solito nelle fasi più mature dell'apprendimento di una Lingua Due allorché gli studenti hanno già acquisito alcune regole della lingua straniera; infatti, essi scaturiscono dalla cieca applicazione di regole grammaticali già conosciute.

In questa categoria rientrano gli errori di sovrageralizzazione e di regolarizzazione. Gli errori di sovrageralizzazione si verificano allorché lo studente applica a modo suo una regola grammaticale.

Si consideri la seguente tavola:

Forma grammaticale	Errori
Passato semplice	She didn't went
Presente semplice	He doesn't eats
Forma negativa	She didn't give him none
Copula	Is this is a cow?
Complemento oggetto	That's the man who I saw him

Negli esempi di errore citati lo studente non ha fatto altro che applicare due volte la stessa regola grammaticale; invece di dire: «she didn't go» in cui l'idea del passato viene data da «did», egli raddoppia la deissi temporale aggiungendo «went». Lo stesso ragionamento può farsi per gli altri esempi.

Jakobovits definisce la generalizzazione come «the use of previously available strategies in new situations... In second language learning some of these strategies will prove useful in organizing the facts about the second language but others, perhaps due to superficial similarities will be misleading and inapplicable»¹².

¹² A.L. Jakobovits, *A Psycholinguistic Analysis of Second Language Learning and Bilingualism*, Illinois, Institute of Communication Research, 1969 p. 32.

La sovrageralizzazione analizza il perché gli studenti omettono la «s» della terza persona singolare del presente indicativo. L'errore è riconoscibile dal fatto che nelle altre persone in inglese il verbo non subisca alcuna trasformazione. Lo studente può arguire che anche la terza persona non subisce mutamenti.

Gli errori di regolarizzazione sono quegli errori in cui un «item» linguistico (nome, verbo, ecc.), grammaticalmente irregolare, viene trattato come regolare e viceversa.

Esempi ricorrenti:

«Sheeps» invece che «sheep».

«Putted» invece che «put».

«Informations» invece che «information».

Nella tassonomia relativa alle strategie di superficie rientrano anche gli errori di «errata costruzione». Essi si caratterizzano per il fatto che un morfema o gruppo di morfemi è messo al posto sbagliato nella costruzione della frase.

Per esempio «He is all the time late» invece di «He is late all the time».

Gli errori di questo tipo avvengono sistematicamente in strutture che sono state già acquisite in modo autonomo. Un esempio rivolto a spiegare quanto detto può essere il seguente: «What Daddy is doing?» In cui la frase dichiarativa («Daddy is doing»), già acquisita per sé, viene usata in modo errato. Un altro esempio, per la verità abbastanza frequente, anche in chi possiede una buona conoscenza della lingua, è il seguente: «I don't know what is that», in cui viene usata la forma interrogativa, già appresa, «What is that?», al posto del corretto «I don't know what that is».

La tassonomia comparativa

La classificazione degli errori in base alla tassonomia comparativa si fonda sull'analisi comparativa degli errori di Lingua Due e degli errori commessi dai bambini che imparano la lingua madre oppure degli errori di Lingua Due e delle strutture di madre lingua. A seconda di quale codice linguistico viene preso in esame per operare il raffronto (Lingua Uno dello studente che impara la lingua straniera o Lingua Uno dei bambini stranieri), gli errori si distinguono in «development errors» e «interlingual errors». Se paragoniamo una frase errata in inglese, prodotta da uno studente italiano, con una frase errata prodotta da un bambino inglese, allora si definisce «development error». Se invece paragoniamo la stessa frase inglese, prodotta sempre dallo studente italiano, con la madre lingua dello studente, in questo caso con l'italiano, l'errore si chiama «interlingual». La maggior parte degli errori di lingua straniera è del tipo «develop-

ment». Sebbene gli adulti risentano di più dell'influenza della lingua materna, essi commettono meno errori «interlingual» di quanto si creda¹³.

Esempi di «development errors»

Tipo di errore	Lingua Uno	Lingua Due
Omissione		
Has	Mary no shoes.	Bill no milk
To	I want to go N.Y.	He is going cinema
-ing	I'm play with it.	Father is come now
Does	It don't fit.	He don't swim
Aggiunta		
s	Joe doesn't likes it.	Bill doesn't likes
-ed	I didn't spilled it.	Why didn't you goed?

Gli errori «interlingual» riflettono la struttura della Lingua Uno dello studente che impara la lingua straniera. Per esempio la frase errata: «The man skinny» riflette la frase italiana «L'uomo magro».

Gli errori di questo tipo sono dovuti all'interferenza della Lingua Uno come dimostra l'esempio che segue:

«Today is the birthday of a my friend»,
che è l'equivalente della frase italiana:

«Oggi è il compleanno di un mio amico».

La forma corretta è:

«Today is one of my friend's birthday»;

oppure:

«Today is the birthday of a friend of mine»;

o ancora:

«Today is the birthday of one of my friends».

Errori simili attengono al «transfer» di regole da un codice linguistico all'altro.

Tassonomia degli effetti comunicativi

La tassonomia degli effetti comunicativi mira a distinguere tra errori che causano un ostacolo alla comunicazione e quelli che consentono al messaggio di essere decodificato. La domanda cruciale che bisogna porsi è la seguente:

¹³ Cfr. H. Dulay-M. Burt-S. Krashen, *Language Two*, cit.

quali tipi di errori rendono una frase incomprensibile a chi legge? La ricerca ha dimostrato che gli errori che alterano l'organizzazione generale della frase impediscono la comunicazione, mentre gli errori che riguardano un singolo elemento della frase di solito consentono la decodifica del messaggio, come emerge dall'indagine di M. Burt, C. Kiparsky, J. Schachter, R. Scarcella e S. Krashen, i quali hanno raccolto migliaia di frasi contenenti errori commessi da adulti che studiavano l'inglese in Germania, Francia, Giappone, America Latina e Corea¹⁴. Gli errori sono stati messi insieme attraverso registrazioni di conversazioni spontanee (lingua parlata) o esaminando materiale scritto di vario genere (lettere, temi, ecc.). Dopo aver raccolto tutto questo materiale, gli studiosi hanno chiesto ad un gruppo di nativi, di varia estrazione sociale e livello culturale, di esprimere un giudizio sul grado di comprensibilità della frase esaminata, nella quale di volta in volta venivano operate parziali modifiche.

A titolo di esemplificazione si prenda in esame la seguente frase:

«English language use much people».

Essa contiene tre errori:

- a) manca l'articolo determinativo «the» davanti a «English language»;
- b) è stato usato «much» invece di «many»;
- c) vi è l'inversione tra soggetto e complemento oggetto.

Ai parlanti nativi venne chiesto di giudicare quali delle seguenti versioni parzialmente corrette fosse più facile da capire:

- 1) The English language use much people;
- 2) English language use many people;
- 3) Much people use English language;

Verdetto unanime fu che la frase n. 3 era la più facilmente comprensibile, mentre le frasi n. 1 e n. 2 non miglioravano la versione originale.

Esaminiamo adesso la frase:

«Not take this bus we late for school», e consideriamo le seguenti versioni:

1. «We not take this bus we late for school» («we» inserito);
2. «Do not take this bus we late for school» («do» inserito);
3. «Not take this bus we will late for school» («will» inserito);
4. «Not take this bus we be late for school» («be» inserito);
5. «If not take this bus we late for school» («if» inserito).

¹⁴ Cfr. M. Burt e C. Kiparsky, *The Gooficon: A Repair Manual for English*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972; J. Schachter, «An Error in Error Analysis», *Language Learning*, 24 (1974), pp. 205-214; R. Scarcella e S. Krashen, *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, 1980.

Il gruppo dei parlanti nativi giudicò le prime quattro non comprensibili. Tre nativi su quattro hanno messo in rilievo che il parlante, sebbene la cosa fosse poco probabile, avrebbe potuto voler dire:

«We shouldn'd take this bus. If we do, we'll be late for school».

Nella versione n. 5, l'inserimento di «if» ha reso chiara l'intenzione originaria del parlante, eliminando qualsiasi tipo di equivoco. Gli errori che ostacolano il processo di comprensione, a giudizio degli studiosi in questione, sono di un certo tipo e si differenziano da quelli che consentono il messaggio del parlante. Gli errori che non consentono di capire il messaggio del parlante sono indicati come «global errors», cioè errori causati, come abbiamo visto, dai precedenti esempi, o da un errato ordine di costituenti della frase o da mancanza o errato uso dei connettivi della frase. Gli errori che non impediscono la comprensione del messaggio del parlante sono invece chiamati «local errors», ossia errori riguardanti singole parti del discorso. La distinzione tra «global errors» e «local errors» è stata alla base dello studio di J. Hendrickson sulla capacità comunicativa degli studenti¹⁵ e si è dimostrata assai utile nel difficile compito di valutare la preparazione degli studenti.

Fonti dell'errore

L'interferenza

Esaminare la genesi dell'errore nell'apprendimento della lingua inglese non è facile, in quanto, come avverte Ellis, «there is no single or prime cause of errors»¹⁶.

Spesso, infatti, l'errore è generato da diversi fattori che a diversi livelli si intersecano e si integrano tra loro. Si prenda in esame il seguente esempio di un cliente rivolto al cameriere: «Take me a steak Sir». Nelle parole che il cliente rivolge al cameriere si possono identificare due livelli di errori:

- A. linguistico («take» al posto di «bring»);
- B. sociolinguistico (l'uso di sir rivolto al cameriere).

La ricerca condotta sull'analisi dell'errore si è particolarmente incentrata sul ruolo che la lingua materna assume durante il processo di apprendimento di una lingua straniera. Secondo J. Bright e G. McGregor: «old habits get in the

¹⁵ Cfr. J. Hendrickson, «Error Corrections in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice», *Modern Language Journal*, 11 (1978).

¹⁶ R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985, p. 53.

way of learning new habits [...] therefore the grammatical apparatus programmed into the mind as the first language interferes with the smooth acquisition of the second»¹⁷.

Il ruolo della «interferenza» come causa dell'errore riveste particolare importanza. L'interferenza è il risultato di inibizione, è proattiva e concerne il modo in cui l'apprendimento precedente impedisce o inibisce l'apprendimento di nuovi elementi linguistici¹⁸.

Se la lingua materna e la lingua straniera hanno in comune un determinato «meaning», ma lo esprimono in modo diverso, è probabile che si verifichi l'errore nella produzione della lingua straniera, poiché lo studente tenderà a trasferire la struttura della Lingua Uno nella Lingua Due. I seguenti errori commessi dai miei studenti sono paradigmatici dell'interferenza della lingua materna nella produzione della lingua inglese:

«I have 13 years old»;

«I have cold»;

«We are agreed»;

«The my book is new»;

«I not smoke»;

«I not speak English».

Si può però verificare che tra la lingua materna e la lingua straniera vi siano punti di contatto a vari livelli (fonologico, grammaticale, lessicale): in tal caso il «transfer» risulterà positivo e l'errore potrà essere evitato; in questo senso è oltremodo importante il compito dell'insegnante di lingua straniera, che coglierà la similarità o la divergenza tra la lingua materna e quella studiata e agevolerà quindi il processo di apprendimento, come in modo opportuno sottolinea Robert Lado: «The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them»¹⁹.

L'interferenza della lingua italiana nello studio della lingua inglese causa errori a diversi livelli, come si può cogliere dai seguenti esempi tratti da compiti assegnati agli studenti:

¹⁷ J. Bright, and G. McGregor, *Teaching English as a Second Language: Theory and Techniques for the Secondary Stage*, London, Longman 1970, p. 236.

¹⁸ Cfr. E. Stevick, *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Mass, Newbury House, 1981.

¹⁹ R. Lado, *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Mich., Ann Arbor University 1957, p. 39.

	1	
Forma errata		I study English from three years.
Italiano		Studio l'inglese da tre anni.
Forma corretta		I have been studying English for three years.
	2	
Forma errata		Last year I have gone to London.
Italiano		L'anno scorso sono andato a Londra.
Forma corretta		I went to London last year.
		<i>oppure</i>
		Last year I went to London.
	3	
Forma errata		What time is it? It's the nine o'clock.
Italiano		Che ore sono? Sono le nove.
Forma corretta		What time is it? It's nine o'clock.
	4	
Forma errata		I approached to her.
Italiano		Mi avvicinai a lei.
Forma corretta		I approached her.
	5	
Forma errata		Yesterday I have gone to a central supermarket.
Italiano		Ieri sono andato in un supermercato al centro.
Forma corretta		Yesterday I went to a central supermarket.

L'interferenza lessicale, cioè l'automatico trasferimento di un «item» linguistico da un codice all'altro senza tener conto della diversa portata semantica che l'«item» possiede nelle due lingue, può causare, come si coglie dagli esempi che seguono, errori.

Inglese	Italiano (traduzione errata)	Italiano (traduzione corretta)
Eventually	Eventualmente	Alla fine
Actually	Attualmente	In realtà
Rumour	Rumore	Voce che corre
Bald	Baldo	Calvo
Barbed	Barbuto	Munito di punte
Basement	Basamento	Seminterrato
Invidious	Invidioso	Ingiusto
Recipient	Recipiente	Destinatario
Misery	Miseria	Sofferenza

Difficoltà insite nella lingua inglese

Le difficoltà insite nella lingua inglese e, in generale, in una qualsiasi lingua straniera, quali fonti di errore, non hanno avuto una vera e propria accoglienza critica da parte degli studiosi. Se ci limitiamo alla lingua parlata, le lingue presentano problemi di apprendimento che possono, a seconda dell'interesse di chi le studia, essere superati facilmente o rappresentare dei veri e propri ostacoli. Ma se passiamo alla lingua scritta, ci sono idiomi che sono indubbiamente più difficili di altri. Le ortografie irregolari, come, ad esempio, quella dell'inglese e del francese, presentano difficoltà aggiuntive nella lettura di testi scritti.

L'ortografia irregolare, come sappiamo, si ha quando non c'è corrispondenza tra grafema e fonema. In italiano, ad esempio, «menta» non ha parole simili come suono, mentre in inglese accanto a «mint» c'è «pint», pinta. Ma la stringa «int», nel caso di «mint», si legge «int», mentre nel caso di «pint» si legge «aint».

Quindi «paint» non segue la regola della maggioranza delle stringhe «int», così come devia dalla norma metà del *corpus* ortografico inglese. La stringa «ove», nella parola «dove», colomba, diventa «av»; nella parola «rove», stoppino, va verso un altro suono. Oppure la parola «yatch», panfilo, in italiano si scriverebbe semplicemente «iot» mentre l'ortografia inglese vi aggiunge consonanti del tutto ignorate nella lettura. La diversa pronuncia di stringhe uguali è legata a motivi storici che risalgono alla primitiva trascrizione in inglese dei caratteri latini.

Dato che spesso quanto è scritto non rappresenta il suono che la parola avrebbe in una lettura istintiva, per pronunciare la parola nel modo giusto occorre riconoscerla tutta, e spesso conoscerne il significato. In italiano è viceversa possibile leggere una parola segmento per segmento avendo la certezza di produrre il suono giusto. Nell'accostarsi all'inglese, il lettore italiano deve sopprimere la tendenza a usare regole a livello dei singoli segmenti, in quanto ciò comporterebbe una pronuncia impropria.

L'inglese ha inoltre più suoni dell'italiano e quindi gli inglesi sviluppano una sensibilità acustica che difficilmente potrà essere raggiunta dallo studente italiano. La lingua inglese presenta altresì delle strutture linguistiche che possono, per la loro difficoltà di applicazione, generare l'errore grammaticale. Si prenda in considerazione il seguente esempio: con i verbi «to advise», consigliare, «to want», aver bisogno di, «to beg», chiedere l'elemosina, la costruzione della frase prevede il complemento oggetto e quindi l'infinito del verbo con il «to».

Es: «I advise you to study more»;
 «I want you to come back home early»;
 «I beg you to consider the matter carefully».

Il verbo «to suggest», consigliare, che peraltro rientra nella stessa categoria dei verbi precedenti, richiede una costruzione particolare:

Es: «I suggest that you read that novel».

Lo studente italiano per analogia con gli altri verbi potrebbe essere portato a dire: «I suggest you to read that novel».

La lingua inglese, particolarmente ricca di sinonimi, è molte volte fonte di errori specie a livello lessicale. Per esempio, si consideri il termine «libertà», che in inglese si rende con *freedom/liberty*, che possono essere considerati indifferentemente nel loro valore semantico: è solo l'uso che suggerisce la scelta di un termine piuttosto che un altro. Sarebbe un errore dire:

«I went to New York and I saw the Statue of freedom»

laddove l'uso impone di dire:

«I went to New York and I saw the statue of liberty».

Analogo ragionamento si potrebbe fare per l'aggettivo italiano «felice». Qual è il motivo, se non l'uso corrente, che determina la scelta tra «merry» e «happy»?

Per esempio, si dice «Merry Christmas» ma «Happy New Year».

Tutti questi esempi, ma altri se ne potrebbero aggiungere, dimostrano che spesso la lingua è in se stessa fonte di errori.

Uso prematuro del codice linguistico inglese

Il processo di apprendimento della lingua inglese è caratterizzato da fasi diverse attraverso le quali avviene lo sviluppo dell'«interlanguage» E. Lenneberg, già negli anni sessanta, dopo attente osservazioni di carattere clinico, giungeva alla conclusione che un efficace apprendimento di una lingua straniera si ottiene attraverso una prima fase ricettiva così come si apprende la *Lingua Uno*²⁰.

La fase di ascolto o di silenzio veniva considerata indispensabile per consentire lo sviluppo della competenza linguistica²¹.

²⁰ Cfr. E. Lenneberg, *The Biological Foundations of Language*, New York, Wiley and Sons, 1967.

²¹ I cosiddetti «Approcci comunicativi» di matrice americana quali il *The Total Physical Response*, il *The Virtual Approach* e il *The Silent Way* privilegiano, poggiando sul principio che i bambini sono in grado di comprendere la lingua materna prima di essere in grado di pronunciarla, la fase dell'ascolto (listening).

Anche se gli studi recenti condotti sull'apprendimento della lingua inglese spingono a saldare le quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere), è indubbio che un uso prematuro della lingua, cioè un uso della lingua senza il necessario assorbimento di un buon bagaglio linguistico, sia fonte di errore. Uno studente, con una conoscenza limitata del vocabolario e delle strutture della lingua inglese, con molta probabilità, posto di fronte alla necessità di comunicare un messaggio che va al di là della sua padronanza della nuova lingua, ricorrerà o all'uso della Lingua Uno o utilizzerà una lingua «inventata», come messo in evidenza dagli esempi che seguono²²:

Forma errata	I think this story can serve at him.
Italiano	Penso che questa storia gli possa servire.
Forma corretta	I think this story can teach him something.
Forma errata	That was a lunch in full rule.
Italiano	Fu un pranzo in piena regola.
Forma corretta	That was a perfect lunch.
Forma errata	What are you doing here? I attend my mother.
Italiano	Cosa sta facendo qui? Attendo mia madre.
Forma corretta	What are you doing here? I am waiting for my mother.
Forma errata	... I decided for the no
Italiano	... Decisi per il no
Forma corretta	... I decided not to

*Tipi di consegna*²³

I tipi di consegna più frequenti adottati dalla nostra tradizione scolastica, per citarne solo alcuni, sono: *la traduzione* (spesso dall'italiano in inglese); *gli esercizi di «fill-in»* in cui lo studente deve riempire gli spazi vuoti in una frase con l'item (lessicale-grammaticale) appropriato; *la descrizione di un'immagine visiva*; *gli esercizi a scelta multipla*.

La percentuale di errori «interlingual» varia a seconda della consegna. In particolare, la traduzione, come tipo di consegna, aumenta, come da me evidenziato, la probabilità di errori. Ho diviso un gruppo di studenti di madre lingua italiana in due sottogruppi omogenei: al primo ho chiesto di tradurre un

²² Gli esempi riportati, come i precedenti, sono stati tratti da conversazioni con alcuni alunni.

²³ In glottodidattica il termine «consegna» serve ad indicare, da parte dello studente, la produzione in lingua straniera in forma scritta e orale.

brano dall'inglese in italiano, mentre al secondo ho chiesto di «interpretare» lo stesso testo («reading comprehension»).

L'esperimento ha dimostrato che il gruppo di studenti cui era stato chiesto di tradurre il brano ha commesso un numero di errori maggiore rispetto all'altro gruppo, in quanto la traduzione aveva aumentato l'interferenza tra la lingua materna e la lingua straniera.

Mancanza di motivazione

Fattori di carattere oggettivo e soggettivo caratterizzano il processo di apprendimento e, nel caso dello studio della lingua inglese, rivestono particolare importanza per l'assimilazione delle quattro abilità linguistiche.

La «motivazione», elemento psicologico portante del processo di apprendimento, ha un ruolo estremamente rilevante nello studio della lingua inglese. La ricerca condotta sul ruolo della motivazione da parte di studiosi, quali ad esempio J. Schumann, H. Brown, R. Gardner e W. Lambert, ha avvertito l'esigenza di operare una distinzione tra «attitudine» e «motivazione» per mettere ancor meglio in evidenza il meccanismo dell'apprendimento.

Per S. Savignon l'attitudine è addirittura «The single most important factor in Second Language Learning»²⁴; Schumann vede l'attitudine strettamente ancorata al fattore sociale e la motivazione intimamente legata al fattore affettivo²⁵.

Più articolata l'opinione di Brown, a giudizio del quale l'attitudine è il convincimento che lo studente ha della cultura di cui la lingua straniera studiata è partecipe, e la motivazione necessita di distinzioni: *motivazione globale*, che serve a fornire un processo di orientamento generale verso l'apprendimento della Lingua Due; *motivazione situazionale*, che varia a seconda delle situazioni in cui il processo di apprendimento si verifica: il grado di motivazione, ad esempio, nella situazione in cui l'apprendimento della lingua inglese si verifica in un'aula di una città italiana, è ben diverso da quello esistente se lo studente italiano studia l'inglese in Gran Bretagna, dove è maggiormente coinvolto da situazioni contingenti che lo motivano; *motivazione verso la consegnaP*, che riveste particolare importanza in quanto la scelta delle prove scritte da parte dell'insegnante si ribalta sul grado di motivazione dello studente.

²⁴ S. Savignon, «On The Other Side of The Desk: A Look at Teachers' Attitudes and Motivation in Second Language Learning», *Canadian Modern Language Review*, 76 (1976), p. 32.

²⁵ Cfr. J.H. Schumann, «Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition», in J.C. Richards, *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Mass. Newbury House, 1978.

Una «reading comprehension», ad esempio, può motivare di più la scolaresca rispetto ad una traduzione²⁶.

Gardner e Lambert incentrano i loro studi sulla motivazione e operano una distinzione fra motivazione «integrativa» e motivazione «strumentale». La motivazione «integrativa», per gli studiosi in questione, dovrebbe spingere lo studente ad integrare la cultura propria con quella del popolo del quale sta studiando la lingua. Tale processo di integrazione faciliterebbe l'apprendimento della lingua straniera e, allo stesso tempo, servirebbe a dare maggiore impulso alla crescita del pensiero. La motivazione «strumentale» sarebbe connaturata nello studente, in quanto gli obiettivi per l'apprendimento, ad esempio, le possibilità di inserirsi con più facilità nel mondo del lavoro conoscendo l'inglese, hanno fini pratici²⁷.

Per Gardner e Lambert l'assenza di motivazione, sia «integrativa» che «strumentale», porta alla stabilizzazione del processo del codice linguistico straniero su livelli già raggiunti.

Due esempi possono essere emblematici per sostenere il pensiero di Gardner e Lambert circa la motivazione. L'emigrante che si stabilisce in un paese straniero, se perde la motivazione «integrativa», non migliorerà il bagaglio linguistico che già gli consente di comunicare come può con i nativi. Gli stessi docenti di lingua straniera, ritenendo di essere in possesso di un bagaglio linguistico che consente loro di insegnare la lingua straniera agli studenti, in assenza di motivazione, non approfondiscono ulteriormente la lingua che insegnano, con conseguente fossilizzazione e ripetitività di errori, specie a livello fonetico.

Fattori esogeni

L'ambiente, l'insegnante e il materiale didattico possono altresì essere fonti di errore. Come sappiamo, l'istruzione formale è caratterizzata da un contesto artificiale in quanto la lingua oggetto di studio difficilmente trova una misura in un vero e proprio contesto situazionale.

La comunicazione, infatti, viene realizzata attraverso attività pseudo-comunicative poiché, quasi sempre, si verifica in assenza di opportunità di utilizzare la lingua straniera studiata in modo naturale e spontaneo. In situazioni di ap-

²⁶ Cfr. H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1980.

²⁷ Cfr. R. Gardner and W. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley Mass. Newbury House, 1972.

prendimento così artificiali, tenuto anche conto delle poche ore settimanali dedicate allo studio della lingua, lo sviluppo dell'«interlanguage» viene rallentato, con conseguenti presenze di errori di ogni genere. L'istruzione di tipo formale rende il compito dell'insegnante di lingua straniera estremamente difficile, soprattutto perché deve saper trasmettere il codice linguistico straniero con tutti i valori culturali e sociali che la lingua veicola e deve essere consapevole che la responsabilità di un apprendimento più o meno corretto ricade su di lui. Anche l'errato uso di tecniche di insegnamento in qualche modo obsolete e l'eccessiva enfasi posta su alcune strutture grammaticali sono fonti non trascurabili di errore.

L'enfasi posta, ad esempio, sul «present continuous tense» potrebbe indurre lo studente all'errato convincimento che la lingua inglese ne faccia un grande uso e quindi potrebbe spingerlo a dire: «I am going to school every day».

A un «over-teaching» lo studente reagisce con un «over-use» di forme errate. Molti studenti trasformano, ad esempio, la «y» in «ie» anche quando non debbono: «studieing» invece di «studying» e «plaieing» invece di «playing».

Assegnare brani da leggere a casa senza essere consapevoli che gli studenti conoscano, dal punto di vista fonetico, il bagaglio linguistico contenuto nei brani, è fonte di gravi errori di carattere fonetico. La scelta del libro di testo, corredato da ausili didattici, è basilare per l'insegnamento della lingua inglese. Un buon libro di testo deve possedere caratteristiche quali, ad esempio, dialoghi che stimolino l'interesse degli studenti, materiale visivo di supporto, chiarezza nell'esposizione, ricchezza e varietà di esercizi, modernità della lingua presentata, e, soprattutto, un ben determinato approccio metodologico.

L'uso sapiente del libro di testo potrà facilitare l'apprendimento della lingua straniera e potrà altresì evitare agli studenti di commettere errori di ogni genere.

Specchietto sintetico sulle cause dell'errore

Lingua Uno	Lingua Due
Interferenza:	
– fonologica	difficoltà insite nel codice linguistico straniero
– lessicale	
– grammaticale	
– socio-culturale	

Responsabilità dello studente	Fattori esogeni
– mancanza di motivazione	– l'insegnante
– scarsa attitudine per lo studio della lingua straniera	– tipo di consegna
– uso prematuro della lingua	– errate tecniche d'insegnamento
– errate strategie di apprendimento	– l'ambiente
– mancata attivazione dei meccanismi della memoria	– il materiale usato

Analisi degli errori in due compiti svolti in classe da due studenti di 2^a media

I compiti allegati svolti da due studenti di 2^a media avevano per tema, uno una lettera ad un amico inglese, l'altro un dialogo guidato. I compiti sono stati fotocopiati prima della correzione e sono stati presi in considerazione solo gli errori più rilevanti.

Class-work

or Paul

I'm very happy to correspond whit you,
 I can't to speak English Language very good
 because I'm study it only at school in this year.
 I'm like my new teacher, she is beautifull and
 intelligent.

I'm call Giorgio, I have 14 years, my girl is
 Sonia, is a girl blond and nice.
 My hobby preferred is play at foot-ball.
 I'm hope to knowt you and yours friends.
 You send me a photo. D.K.?

Yours Giorgio.

Per studiare la causa degli errori nel task allegato ho applicato sia la tassonomia linguistica che quella di superficie.

Come si potrà facilmente notare, causa della maggior parte degli errori è l'interferenza, il che, in una produzione linguistica non guidata, dimostra il ruolo predominante della lingua materna nella fase iniziale dell'«interlanguage».

Errori	Tipologia
1) can't to speak	1) errore di sovragegeneralizzazione
2) I'm study	2) errore di aggiunta ('m)
3) I'm like	3) errore di aggiunta ('m)
4) I'm call	4) errore di costruzione
5) I have 14 years	5) errore di morfologia

Causa

- 1) errata strategia di apprendimento poiché lo studente tratta «can» come verbo regolare.
 - 2) errata tecnica di insegnamento: enfasi eccessiva posta sul «present continuous».
 - 3) materiale usato: l'uso indiscriminato delle forme contratte spinge lo studente a considerare ('m) parte integrante del pronome personale soggetto.
 - 4) interferenza lessico-grammaticale.
 - 5) interferenza dell'italiano.
-

Errori	Tipologia
a) is a girl	a) errore di omissione
b) blond and nice	b) errore di costruzione
c) my hobby prefered is	c) errore di costruzione
1) play	1) errore di omissione
2) at football	2) errore di aggiunta
d) yours friends	d) errore di aggiunta
e) you send me	e) errore di aggiunta

Causa

- a) interferenza dell'italiano;
 - b) interferenza dell'italiano;
 - c) interferenza dell'italiano;
 - d) trasferimento in lingua inglese della regola del plurale degli aggettivi;
 - e) errata strategia di apprendimento poiché lo studente non applica alla Lingua Due le sue conoscenze della Lingua Uno.
-

Scrivete un dialogo seguendo le istruzioni date a pag 219 del vostro libro di testo.

A - Hallo, I am Jane

B - Hallo, I am Jim

A - Hallo

B - Excuse me, are you busy for the time?

A - Yes I am busy why I am studying

B - Do you want to do something in the evening?
to go at a cinema?

A - Excuse me, I must to study why tomorrow
I have a examination

B - I accept your excuse but we go out tomorrow
evening.

A - Excuse me again, but tomorrow I have a
dinner at the my cousin.

B - I not insist.

A - I hope you not offend. Good-bey

B - God-bey I ring to you the next week.

Compito

Applicando ad un tipo di consegna, quale quello di scrivere un dialogo su istruzioni, la tassonomia degli effetti comunicativi, tutti gli errori rilevabili sono da considerare «local», poiché la comunicazione non viene impedita dal notevole numero di errori presenti.

Esempi:

1) Hallo, I am Jane

invece di

- Hello, this is Jane.
- Hello, Jane speaking.
- Hello, it's Jane here.

2) Excuse me

invece di

- Sorry
- I'm sorry
- Awfully sorry

3) I accept your excuse

invece di

- Never mind
- Don't worry
- That's O.K.
- No problem

4) I not insist

invece di

- That's O.K.
- That's all right

5) I hope you not offend

invece di

- I hope it's not a problem

Bibliografia

- Adjemian C., «On the Nature of Interlanguage Systems», *Language Learning*, 26 (1976), 297-320.
- Allwright R.L., «Problems in the Study of the Language Teacher's Treatment of Learner Errors», in M. Burt and H. Dulay (eds.) 1975.
- Allwright R.L., *Observation in the Language Classroom*, London, Longman, 1988.
- Avalos M.A., «Effective Second-Language Reading Transition: From Learner-Specific to Generic Instructional Models», *Bilingual Research Journal*, 27 (n. 2 Sum 2003), 171-205.
- Baron N., *Growing up with Language*, Reading, Mass, Addison-Wesley, 1992.
- Berko Gleason J., *The Development of Language*, Columbus, Ohio, Merrill, 1989.
- Bright J. and McGregor G., *Teaching English as a Second Language: Theory and Techniques for the Secondary Stage*, London, Longman, 1970.
- Britten N., «Some Thoughts on Dictation», *Modern English Teacher*, 9 (1982), 3-13.
- Brooks N., *Language and Language Learning*, New York, Harcourt Brace and World, 1960.
- Brown H., *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1980.
- Brown H., *Teaching by Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall Regents, 1994.
- Burt M., and Kiparsky C., *The Gooficon: A Repair Manual for English*, Rowley, Mass. Newbury House, 1972.
- Cook V., *Chomsky's Universal Grammar*, London, Basil Blackwell, 1988.
- Corder S.P., «The Significance of Learners' Errors», *International Review of Applied Linguistics*, 5 (1967), 161-169.
- Corder S.P., *Error Analysis and Interlanguage*, London, Oxford University Press, 1981.
- Corder J., *Errors in Language Learning and Use*, London New York, Longman, 1998.
- Crago M., «Communicative Interaction and Second Language acquisition: An Inuit Example», *TESOL Quarterly*, 26 (n. 3 1992), 487-505.
- Dulay H., Burt M. and Krashen S., *Language Two*, Oxford, Oxford University Press, 1982.
- Eckman F., Bell L., and Nelson D., «On the Generalization of Relative Clause Instruction in the Acquisition of English as a Second Language» *Applied Linguistics*, 9 (n. 1 1988), 1-20.
- Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- Fanselow J., «Beyond Rashoman-Conceptualising and Describing the Teaching Act», *TESOL Quarterly*, 11 (1977), 17-39.
- Felix S., *Interference, Interlanguage and Related Issues*, Tübingen, Gunther Narr, 1980.
- French F.G., *Common Errors in English*, London, Oxford University Press, 1949.

- Gardner R.C. and Lambert W. E., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass, Newbury House, 1972.
- Gardner R., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold, 1985.
- Hamilton R.P., «The Insignificance of Learners' Errors: A Philosophical Investigation of The Interlanguage Hypothesis». *Language & Communication*; 21 (n. 1 Jan 2001), 73-88.
- Harmer J., *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman, 1983.
- Hendrickson J., «Error Corrections in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice» *Modern Language Journal*, 11 (1978).
- Hocking B.D.W., «Types of Interference» in Oller J. and Richards J.C. *Focus on the Learner*, Rowley, Mass. Newbury House, 1982.
- Jaine M., «Error Analysis: Source, Cause and Significance» in Richards J.C., *Error Analysis*, London, Longman, 1974.
- Jakobovits A. L., *A Psycholinguistic Analysis of Second Language Learning and Bilingualism*, Illinois, Institute of Communication Research, 1969.
- James C., *Contrastive Analysis*, London, Longman, 1980.
- Jenner B., «Error Analysis: An Introduction for Teachers», *Modern English Teacher*, 9 (1986).
- Ju M.K., «Overpassivization Errors by Second Language Learners: The Effect of Conceptualizable Agents in Discourse». *Studies in Second Language Acquisition*; 22 (n. 1 Mar 2000), 85-101.
- Kim A.C., «A Case Study of Error Analysis/Syntactic Maturity as Indicators of Second Language Writing Development». *Research and Teaching in Developmental Education*, 15 (n. 1 Fall 1998), 79-88.
- Krashen S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
- Lado R., *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Mich, Ann Arbor University, 1957.
- Lado R., *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, Mc Graw Hill, 1964.
- Lenneberg E., *The Biological Foundations of Language*, New York, Wiley and Sons, 1967.
- Littlewood W., «Language Variation and Second Language Acquisition», *International Review of Applied Linguistics*, 2 (1981), 150-158.
- Makalela L., «Differential Error Types in Second-Language Students' Written and Spoken Texts: Implications for Instruction in Writing» *Written Communication*, 21, 4, (Oct 2004), 368-385.
- Marton W., «Contrastive Analysis in The Classroom», in J. Fisiak: *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Maslow A.H., *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row, 1970.
- Mattar H., «Translation Elicitation Techniques and Mother-Tongue Interference: Any Significant Connection?» *IRAL*; 37 (n. 4 Nov 1999), 307-320.
- Mumby J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

- Myles J., «Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts», *TESL-EJ*, 6 (n. 2 Sep. 2002).
- Nemser W., «Approximative Systems of Foreign Language Learners» *International Review of Applied Linguistics*, 9 (1971), 115-123.
- Richards J.C., «A Non Contrastive Approach to Error Analysis», in J. Oller-J.C. Richards: *Focus on the Learner*, Rowley, Mass. Newbury House, 1973.
- Richards J.C., *Error Analysis: Perspectives and Second Language Acquisition*, London, Longman, 1974.
- Savignon S., «On the Other Side of The Desk: A Look at Teachers' Attitudes and Motivation in Second Language Learning», *Canadian Modern Language Review*, 76 (1976), 32-38.
- Scarcella R. and Krashen S., *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass. Newbury House, 1980.
- Schachter J., «An Error in Error Analysis» *Language Learning*, 24 (n. 2 1974), 205-214.
- Schumann J.H., «Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition», in Richards J., *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Mass. Newbury House, 1978.
- Selinker L., «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10 (n. 2 1972), 209-231.
- Stevick E., *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Mass. Newbury House, 1981.
- Terrell T., *The Natural Approach to Language Teaching: The Monitor Model in the Classroom*, Rowley, Mass. Newbury House, 1982.
- Wardhaugh R., «The Contrastive Analysis, Hypothesis», *TESOL Quarterly*, 4 (1970), 123-130.
- White L., «Error Analysis and Error Correction in Adult Learners of English as a Second Language», *Working Papers on Bilingualism*, 13 (1977), 42-58.
- Widdowson H., *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, Oxford University Press, 1984.
- Wode H., «Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition», *Working Papers on Bilingualism*, 11 (1976), 1-13.

RIASSUNTO

Analizzare le cause dell'errore e i diversi fattori che a più livelli si intersecano e si integrano tra loro non è facile. Questa indagine vuole evidenziare, alla luce delle ricerche effettuate, le risultanze degli studi della glottodidattica sui motivi che inducono all'errore nell'apprendimento della lingua inglese. A tal fine è stata condotta un'esemplificazione di taluni dati (derivanti da un'analisi sistematica dell'errore attraverso una procedura che si articola in tre fasi: diagnosi, descrizione e spiegazione) dai quali è

emerso, come supporto all'insegnante, in quali aree del codice linguistico della lingua inglese gli studenti incontrino maggiori difficoltà di apprendimento e di produzione.

Analizzare in che modo si può commettere un errore, ci permette di capire come lo studente interiorizzi e ricostruisca la lingua che sta imparando; gli errori, infatti, rispondono sempre ad una qualche logica ed è compito dell'insegnante scoprirla.

Anche se gli studi recenti, condotti sull'apprendimento della lingua inglese, spingono a saldare le quattro abilità linguistiche (parlare, ascoltare, leggere e scrivere), è indubbio che un uso prematuro della lingua, cioè un uso della lingua senza il necessario assorbimento di un buon bagaglio linguistico, sia fonte di errore.