

## L'ITALIANO ALLA PROVA DEL 'BAC'

*Giulia Massignan*<sup>1</sup>

### 1. LA RIFORMA DEL BACCALAURÉAT: VERSO UNA MAGGIORE COMPETENZA COMUNICATIVA

#### 1.1. *Il Baccalauréat di lingua italiana e le lingue straniere nella scuola francese: il quadro generale*

Tra le prove d'esame che il liceale francese deve affrontare per ottenere il suo *Baccalauréat*, ovvero il diploma di maturità, è inclusa la prova di lingua straniera. In base alle scelte effettuate nel corso del percorso formativo, cioè alle lingue inserite nel piano di studi e al loro ordine (prima, seconda o terza lingua straniera), lo studente deve sostenere un esame ed è sottoposto ad una valutazione che concorrerà a decretare il suo punteggio finale.

Le procedure delle prove di LV (*langue vivante*) hanno recentemente subito alcune modificazioni sostanziali, che rendono questo esame particolarmente interessante ai fini delle ricerche sull'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

A partire dalla sessione d'esame di maturità 2013 dei licei francesi, infatti, la lingua italiana sarà verificata e valutata secondo modalità e contenuti nuovi perché, in quanto LV, rientra nel progetto di riforma delle prove obbligatorie che il *Ministère de l'Éducation Nationale* applicherà a tutti gli indirizzi di studi a partire dal *Baccalauréat 2012-2013*.

Si tratta di una riforma complessa che si inserisce in un percorso di cambiamenti che nell'ultimo decennio hanno riguardato l'intero sistema educativo francese all'insegna della forte spinta rinnovatrice del progetto ministeriale denominato *Refondons l'école de la République*<sup>2</sup>, al cui interno anche l'insegnamento delle lingue straniere è stato rivisto e riformulato.

La riforma della prova di lingua straniera della maturità prevede alcune trasformazioni fondamentali. Da una parte, insiste sul concetto di *contrôle continu*, ovvero

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> Come si legge nel comunicato pubblicato sul sito <http://www.refondonslecole.gouv.fr>, «Le Président de la République a fait de la refondation de l'École une priorité de son action. Cet engagement s'est traduit, dès le conseil des ministres du 4 juillet, par une communication lançant la concertation «Refondons l'École». Le gouvernement proposera au Parlement dans les mois à venir une loi d'orientation et de programmation pour l'École. Cette loi sera la colonne vertébrale de la refondation de l'École. D'autres engagements du gouvernement, ne relevant pas du domaine législatif, accompagneront cette démarche. La refondation de l'École nécessite l'engagement et le rassemblement de tous. A partir des orientations définies par le Président de la République et dans le plus large rassemblement de points de vue, une large concertation a eu lieu pour définir les grands choix éducatifs nécessaires à notre pays. Pour relever ce défi essentiel pour l'avenir, [23 ministères](#) ont été associés à ces travaux qui ont abouti à la remise d'un rapport.» *La concertation pour la refondation de l'École de la République* (du 5 juillet au 9 octobre 2012).

un tipo di valutazione che avvenga durante l'intero corso dell'anno scolastico e non in un'unica soluzione finale: la verifica del livello degli studenti deve essere, quindi, effettuata dall'insegnante di lingua in più riprese durante il secondo e il terzo trimestre<sup>3</sup>. Dall'altra parte, e più importante per i fini del presente studio, la riforma prevede un maggior peso dato, in sede d'esame, alla pratica orale, fino ad oggi secondaria nell'insegnamento e nella valutazione scolastica rispetto alla pratica scritta. Nel *dossier de rentrée* dell'anno scolastico 2012-2013, stilato da Vincent Peillon, Ministro dell'Istruzione francese e dalla sua collaboratrice George Pau-Langevin (*Ministre délégué à la réussite éducative*), si legge infatti:

Les nouvelles épreuves du baccalauréat sont mises en œuvre, en particulier en langues vivantes, dans le respect des exigences du cadre commun de référence en langues. À une unique épreuve écrite succède désormais une évaluation de la compréhension orale, écrite, de l'expression orale en continu et en situation de dialogue.

L'insegnamento è stato, dunque, ripensato sulla base delle linee tracciate a livello internazionale dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) nell'ottica di un deciso rafforzamento delle competenze linguistiche, di una più coerente continuità dei programmi nel corso della carriera scolastica dell'allievo, di una maggiore innovazione e personalizzazione dei percorsi educativi e di una più precisa valutazione delle competenze comunicative scritte e orali degli studenti.

Per capire in cosa consista il *bac* di italiano e la riforma di cui è oggetto è però necessario soffermarsi su alcune caratteristiche del sistema scolastico secondario francese e sull'insegnamento delle lingue straniere.

Gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado che danno la possibilità di ottenere il *Baccalauréat* in Francia sono detti senza distinzione *lycée*<sup>4</sup>; all'interno dello stesso istituto, poi, si distinguono diversi indirizzi, detti *séries*, cioè filiere: generale (che corrisponde in certa misura al nostro liceo classico), scientifica, letteraria, tecnologica, ecc. In tutti questi indirizzi, è obbligatorio lo studio di almeno due lingue viventi straniere e una terza lingua può essere aggiunta come materia opzionale. Nella maggioranza dei casi, queste lingue straniere sono l'inglese e il tedesco, scelte in genere come prima e seconda lingua, e, a seguire, lo spagnolo, l'italiano, il portoghese, l'arabo, il cinese, ecc<sup>5</sup>.

I liceali francesi che scelgono di studiare l'italiano come lingua straniera durante il loro percorso formativo raggiungono, comunque, un numero considerevole: a livello di prima lingua straniera la percentuale è dello 0,07 sul totale degli studenti, ma la cifra aumenta con l'italiano scelto come seconda lingua (5,39 %) e come terza lingua straniera

<sup>3</sup> Non mi soffermerò, se non con qualche accenno relativo alle incongruenze di alcune modalità di valutazione, sull'efficacia del *contrôle continu*. Il discorso rischierebbe di sollevare dubbi sulle motivazioni anche (soprattutto?) finanziarie della scelta ministeriale di evitare o limitare le tradizionali sessioni d'esame estive in favore di una più semplice, e meno dispendiosa, valutazione interna. Per il dibattito relativo a questo argomento, pertanto, rimando al sito dell'Aplv, *Association des professeurs de langues vivantes*: <http://www.aplv-languesmodernes.org/>.

<sup>4</sup> Esistono, poi, dei percorsi formativi professionali attraverso i quali è possibile ottenere un diploma professionale.

<sup>5</sup> I dati ufficiali del 2012 dicono, infatti, che l'italiano è la quarta lingua straniera scelta dagli studenti francesi dalle scuole elementari al liceo. Per uno studio dettagliato dei dati si rimanda al sito: <http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>.

(49,3 %). L'ultimo rapporto del senato sullo stato delle lingue straniere nella scuola francese stima una crescita dell'italiano del 18,66% nell'arco di tempo che va dal 1995 al 2003. Si tratta di un bacino di utenti rilevante, al suo interno molto variegato e sicuramente poco esplorato.

L'italiano è, dunque, una delle opzioni presenti nel sistema scolastico francese, scelto come seconda o terza lingua straniera<sup>6</sup>. La scelta dell'italiano come lingua straniera può avvenire anche al *collège*: infatti, gli studenti che optano per l'italiano come seconda lingua inizieranno ad affrontarne lo studio già in *quatrième*<sup>7</sup>. Coloro che, invece, sceglieranno l'italiano come terza lingua ne inizieranno lo studio al *lycée* in *seconde*. Anche il *collège* è rientrato, ovviamente, nel progetto di riforma ministeriale e per ciò che riguarda le lingue straniere un nuovo progetto sperimentale prevede un rafforzamento ulteriore delle pratiche linguistiche:

La globalisation des horaires de langues est l'occasion d'envisager d'une manière nouvelle le parcours de l'élève sur les quatre années de scolarité au collège [...] Les établissements engagés dans cette expérimentation pourront proposer à chaque élève soit de commencer plus tôt l'apprentissage d'une deuxième langue vivante soit de renforcer celui de la langue vivante étrangère dont l'étude a commencé à l'école primaire (Peillon, 2012).

Lo studio di una lingua straniera è previsto, quindi, a partire dalla scuola primaria: presentata nel febbraio 2008 dal ministro dell' *Education nationale* Xavier Darcos, la riforma della scuola primaria stabilisce le competenze attese dagli allievi alla fine dei due cicli di scuola elementare:

- I. C.E.1: La pratique d'une langue vivante étrangère: comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne.
- II. C.E.2: La pratique d'une langue vivante étrangère: se présenter, répondre à des questions et en poser, comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions courantes.

Nell'ottica di una sempre maggiore sensibilizzazione alla scoperta e allo studio delle lingue straniere, un primo approccio alle LV è proposto fin dalla scuola materna, come si legge nell'articolo *Les principes directeurs de l'apprentissage des langues*, apparso nel settembre 2011 sul sito del *Ministère de l'Éducation Nationale*<sup>8</sup>.

Dall'attenzione posta al problema dello studio delle lingue straniere nel sistema scolastico pubblico emerge l'importanza che rivestono le politiche di promozione linguistica all'interno dell'offerta formativa: infatti, è anche dai primi gradi della scuola dell'obbligo che si crea il pubblico di quel mercato delle lingue che vede l'italiano collocarsi tra il quarto e il quinto posto tra le lingue più studiate al mondo.

<sup>6</sup> L'italiano come LV1 è molto più raro, anche se è una possibilità che esiste: ad esempio, nell'*Académie de Versailles*, che è la più estesa delle 30 circoscrizioni amministrative del sistema scolastico francese, su un totale di 79 licei che propongono lo studio dell'italiano, 73 presentano la filiera LV3, 37 la filiera LV2 e solo 2 la filiera LV1.

<sup>7</sup> Si ricorda che le classi della scuola secondaria francese non corrispondono perfettamente a quelle del sistema italiano: il *collège* prevede, infatti, 4 anni di studio, dagli 11 ai 15 anni in classi progressive denominate *sixième*, *cinquième*, *quatrième*, *troisième* (sesta, quinta, quarta, terza) mentre il *lycée* prosegue dai 15 ai 18 anni con tre anni di studio: *seconde* (seconda), *première* (prima) e *terminale* (anno conclusivo).

<sup>8</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>

Dopo questi brevi cenni sulle caratteristiche generali dello studio delle lingue nella scuola primaria e secondaria di primo grado, possiamo ritornare ad analizzare la situazione del liceo. Qui, le classi di studenti che affrontano la lingua italiana come seconda lingua sono denominate LV2 (lingua vivente 2) mentre le LV3 sono le classi in cui l'italiano è la terza lingua straniera. Si tratta di una distinzione di cui il docente deve assolutamente tenere conto per impostare il lavoro didattico, perché i livelli possono (o dovrebbero) essere diversi. Per quanto riguarda l'esame finale, la riforma prevede prove leggermente differenziate per le classi LV2 e LV3<sup>9</sup>: ciò che cambia, e non si tratta di un dettaglio, è il livello da raggiungere, fissato in un A2 per la classi che studiano italiano come terza lingua e B1 per le classi in cui l'italiano è la seconda lingua straniera<sup>10</sup>. Nella pratica quotidiana si nota, in realtà, che la distinzione tra LV2 e LV3 non corrisponde sempre a livelli di competenza differenti: all'interno della stessa classe, infatti, si possono notare forti disomogeneità, parzialmente risolte attraverso un lavoro per gruppi di competenza (di cui si tratterà più avanti). Non solo: come si legge nella più recente guida dei programmi ministeriali per il liceo (30 settembre 2010), lo studio di una terza lingua iniziato al liceo si indirizza a studenti che, grazie all'età e all'esperienza scolastica, hanno già acquisito una certa capacità di osservazione, di riflessione e di concettualizzazione linguistica e, quindi,

des connaissances sur le fonctionnement des langues ;des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail ; une plus grande maturité qui les pousse à s'intéresser à des aspects de civilisation plus diversifiés, à des thèmes touchant directement aux réalités actuelles<sup>11</sup>.

È utile, comunque, tenere presente la distinzione tra LV2 e LV3 in sede di valutazione, per una ragione di coerenza con i descrittori dei livelli di riferimento del QCER<sup>12</sup>.

In ogni caso, per tutti gli studenti degli indirizzi ordinari, la riforma prevede una valutazione in due riprese:

- per quanto riguarda lo scritto, in una prova finale di lingua.
- per quanto riguarda l'orale, con una prova che si articola in due fasi: una di verifica della comprensione orale, testata nel corso dell'anno (nel secondo trimestre) e una di verifica della produzione orale (nel terzo trimestre).

La prova scritta è divisa in due parti. La prima parte riguarda la comprensione di uno o più documenti scritti di natura diversa (estratti di opere letterarie, articoli di giornale,

<sup>9</sup> Nella prova di produzione orale, ad esempio, cambia la durata dell'esposizione (da 5 a 10 minuti) e la possibilità data agli studenti LV3 di poter consultare i documenti durante il colloquio.

<sup>10</sup> Altra differenza è che per le classi LV3 è prevista la sola prova orale: gli studenti non saranno valutati nello scritto.

<sup>11</sup> *Bullettin officiel spécial n.9 du 30 septembre 2010*, p. 5.

<sup>12</sup> Oltre che nella classificazione LV2 e LV3, lo studio delle lingue si diversifica anche in ragione delle filiere. Esistono, infatti, alcuni indirizzi specialistici in cui lo studio delle lingue è affrontato in maniera più approfondita e declinato in modi diversi: l'indirizzo LELE (*Littérature étrangère en langue étrangère*), ad esempio, offre la possibilità di cimentarsi nell'analisi letteraria in lingua straniera, mentre per alcune filiere tecnologiche è previsto l'insegnamento della disciplina specialistica in lingua straniera (si tratta in genere dell'inglese). In questo studio, però, si tralascerà l'indagine delle filiere particolari e ci si concentrerà sulle prove di italiano per gli studenti degli indirizzi ordinari: *série économique et sociale* (ES), *série littéraire* (L), *série scientifique* (S).

ecc.) che vertono sugli argomenti ministeriali trattati durante l'anno; la seconda prova, di produzione scritta, riguarda la redazione di uno o più testi a partire dai documenti proposti per la prova di comprensione<sup>13</sup>.

Se la prova scritta non ha subito importanti modifiche rispetto a quella degli anni precedenti, quella orale presenta una novità sostanziale: oltre alla prova di produzione orale che vede lo studente impegnato prima in un *oral en continu*, ovvero un monologo orale, poi in un dialogo con l'esaminatore, è stata inserita anche una prova, finora inedita, di comprensione orale.

La riforma prevede, quindi, un'attenzione particolare alla produzione orale in lingua straniera. Fino alla sessione d'esame del 2012, infatti, gli studenti di una LV2 venivano esaminati solo tramite un compito scritto e per le LV3 la parte orale si esauriva in un'esposizione che avveniva a partire da un documento che doveva essere necessariamente scritto (non era previsto, dunque, l'uso di documenti iconografici, video o audio).

L'orientamento generale è, insomma, quello di dare un maggior peso allo studio delle lingue straniere, non più discipline accessorie del percorso formativo, ma strumento interdisciplinare di supporto alle materie specialistiche, oltreché apertura verso l'esterno e riflessione culturale sul concetto di cittadinanza comunitaria. In linea con le disposizioni europee in materia di politica linguistica, le *Ministère de l'Education Nationale* tiene infatti a sottolineare che

L'amélioration des compétences des élèves en langues vivantes est au cœur des priorités de l'Union européenne et de la France. Depuis 2000, l'Union Européenne vise à ce que chaque citoyen puisse parler et comprendre deux langues vivantes étrangères. L'objectif est de construire une citoyenneté européenne et d'encourager la mobilité au sein de l'espace communautaire<sup>14</sup>.

## 1.2. Un esame riformato: in che cosa consiste?

In cosa consiste esattamente la prova d'esame, in vista della quale i docenti imposteranno il lavoro di tutto l'anno scolastico?

La prima parte della prova è, come si è accennato, di comprensione orale. Costruita dagli insegnanti titolari del corso di lingua, viene svolta nel secondo trimestre dell'ultimo anno di liceo. Ha una durata di 10 minuti circa nel corso dei quali agli studenti vengono presentati uno o due documenti audio o video di una durata massima complessiva di un minuto e trenta. Questi documenti devono essere legati ai contenuti del programma svolto in classe, ma non devono essere stati presentati durante l'anno, quindi devono risultare inediti agli studenti, ai quali viene comunicato solo il titolo della registrazione prima dell'ascolto. I documenti in questione possono essere sia monologhi che dialoghi, discorsi, discussioni, spezzoni di film, documentari, servizi giornalistici tratti dalla televisione, dalla radio o da altre fonti multimediali.

<sup>13</sup> Per una descrizione più dettagliata della prova scritta si rimanda al testo ufficiale del Ministero: *Nouvelles épreuves du Baccalauréat* sul *Journal Officiel De La République Française* del 25 agosto 2011 reperibile anche sul sito: <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>.

<sup>14</sup> *Les principes directeurs de l'apprentissage des langues*, aggiornate al settembre 2011 e pubblicate sul portale del *Ministère de l'Education Nationale* al sito <http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>.

Lo studente ha a disposizione tre ascolti, separati ciascuno da un minuto. Durante l'ascolto e le pause, ha la possibilità di prendere appunti per annotare gli elementi che gli paiono più importanti e per facilitare il lavoro finale.

Dopo il terzo ascolto, lo studente è chiamato a redigere un testo in lingua madre in cui dovrà esporre ciò che ha capito. Deve indicare la natura del documento (video, audio, ...), la forma del contenuto verbale (intervista radiofonica, monologo televisivo, ...) e l'argomento, per poi passare ad una descrizione più dettagliata dei contenuti e dei messaggi che il documento veicola; per la redazione di questo testo finale, il tempo a disposizione è di dieci minuti.

Si tratta di una prova assolutamente inedita nella storia del *Bac* francese e le sue modalità non hanno mancato di suscitare qualche perplessità tra gli "addetti ai lavori". Le critiche mosse dalle associazioni degli insegnanti, ad esempio, hanno messo in luce alcuni aspetti problematici: in particolare, è stato fatto notare che, dovendo il candidato rendere conto in francese di ciò che ha compreso in italiano, si tratta non propriamente di una prova di comprensione, ma di una prova di mediazione linguistica, «qui est en cohérence avec la perspective actionnelle, mais posera des problèmes d'évaluation»<sup>15</sup>.

In sede di valutazione sarà infatti difficile applicare i parametri delle griglie per la comprensione sulla base di un lavoro di mediazione. Nell'ottica dei descrittori, anche il compito stesso di rendere conto in modo esaustivo di ciò che l'apprendente ha compreso ha destato alcuni dubbi sulla coerenza della prova: ad esempio, per la comprensione all'ascolto a livello B1, richiesto per gli studenti di italiano LV2, il descrittore del *Framework* europeo è così formulato: «Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc.»<sup>16</sup>. Si tratta, dunque, non solo di capire gli elementi principali di un discorso tralasciando i dettagli, ma anche di presupporre che tale discorso sia chiaro, prodotto in italiano standard e su argomenti familiari al discente. Il documento proposto agli allievi francesi sarà, invece, incentrato sui temi affrontati durante l'anno, temi di un certo spessore culturale e di un elevato grado di astrazione concettuale (sulla difficoltà dei temi e sulle incongruenze tra descrittori e griglie di valutazione degli insegnanti si ritornerà a breve).

Con le sue novità e le sue problematicità, questa è, a grandi linee, la prima parte della prova, quella di comprensione, che concorre a formare la metà del voto orale di lingua straniera.

La seconda parte della prova riguarda la produzione orale: anch'essa deve essere preparata dagli insegnanti titolari del corso e essere somministrata nel terzo trimestre dell'ultimo anno. La prova dura 10 minuti: al candidato è proposta un argomento affrontato durante l'anno, durante i primi cinque minuti lo studente raccoglie le idee e prepara una scaletta sulla base della quale, nei secondi cinque minuti, farà la sua esposizione. A partire dai contenuti espressi dal candidato, l'esaminatore porrà alcune domande per condurre con lui una conversazione. Per ciò che riguarda la *série* letteraria e le classi di italiano LV3, le modalità sono le stesse, ma il tempo a disposizione è maggiore: 10 minuti di preparazione e 10 minuti di esposizione orale e conversazione.

<sup>15</sup> *Nowelles épreuves de langues vivantes du baccalauréat, Remarques et propositions de l'APLV pour la session 2013*, p.2.

<sup>16</sup> Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano, 2002, tav. 2. Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione, p. 34.

Come per la comprensione, anche per la produzione orale la valutazione avverrà sulla base di una griglia prestabilita basata sui descrittori del Quadro.

È interessante soffermarsi sui contenuti di queste prove: si tratta, infatti, di prove di lingua che si inseriscono in un percorso scolastico e formativo di tipo tradizionale, in cui l'attenzione all'aspetto culturale è costante e fondamentale:

Dans le cadre particulier de l'Ecole, et conformément à ses missions intellectuelles et éducatives fondamentales, les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par les contenus culturels<sup>17</sup>.

Per ciò che riguarda i contenuti, infatti, la programmazione curricolare è stata armonizzata in modo da creare una progressione anche tematica tra il *collège* e il *lycée*.

In *seconde*, cioè nel primo anno di liceo, il tema esplorato è «*l'art de vivre ensemble*» (*famille, communautés, villes, territoires*). Il programma ministeriale messo a punto nel 2010 specifica che

Cette entrée s'organise autour de trois notions liées au présent, au passé et à l'avenir:

- mémoire : héritages et ruptures
- sentiment d'appartenance : singularités et solidarités
- visions d'avenir : créations et adaptations<sup>18</sup>.

Il tema ruota attorno alle relazioni orizzontali del vivere sociale. La classe di *première* affronterà, invece, lo studio delle relazioni verticali: «relations hiérarchiques, autrement dit aux relations de pouvoir, qu'elles soient politiques, sociales, économiques, culturelles ou personnelles»<sup>19</sup>.

In *terminale*, il grande tema *Gestes fondateur et mondes en mouvement* è strutturato attorno a quattro nozioni di base, assegnate dal Ministero e sulla base delle quali i docenti devono svolgere il loro programma:

- Miti e eroi
- Spazi e scambi
- Luoghi e forme del potere
- L'idea di progresso

In generale, possiamo notare che si tratta di temi molto vasti all'interno dei quali ogni lingua straniera e ogni docente può scegliere percorsi personalizzati e coerenti con la cultura della lingua affrontata e con i bisogni comunicativi degli allievi e il loro livello<sup>20</sup>. La loro genericità, inoltre, permette anche all'allievo una certa libertà di interpretazione

<sup>17</sup> *Bullettin officiel* n. 7 del 28 agosto 2003.

<sup>18</sup> Il *Bulletin officiel* del 29 avril 2010 describe i contenuti del programma specificando che: «L'étude de la société au quotidien, où les hommes et les femmes échangent, travaillent, créent, se distraient..., permet à l'élève à la fois de prendre conscience que les différences sont le signe d'une altérité mais aussi qu'elles ne peuvent masquer une similitude quant aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de tout être humain. Chaque société est un organisme vivant, héritier d'un passé qui contribue à forger son présent et dont les références permettent de mieux comprendre les réalités actuelles, mais aussi se projette dans un avenir qui mobilise l'imagination, le besoin de créer et le désir d'aller de l'avant. La connaissance et l'analyse des sociétés dans leur diversité et leur complexité, leurs systèmes de normes et de valeurs, favorisent la prise de distance, et permettent en retour de renouveler le regard et d'approfondir la réflexion sur sa propre culture. Il s'agit de dépasser les préjugés, de surmonter les difficultés liées à la rencontre et de faire face aux malentendus.»

<sup>19</sup> *Bulletin officiel* n.7 del 28 agosto 2003, p. 2.

<sup>20</sup> Alla fine della classe *seconde*, il livello atteso è il B1 per la lingua straniera LV1, l'A2 per la lingua straniera LV2 e l'A1 per la LV3.

personale e la possibilità di stabilire connessioni tematiche tra le diverse discipline scolastiche.

Questi contenuti, inoltre, lungi dall'essere dei semplici riempitivi di contenitori linguistici, influenzano e plasmano il linguaggio e le strutture verbali che li esprimono. Partendo dal presupposto, quindi, che i temi affrontati sono riflessioni anche complesse sulle società e sulle culture delle lingue straniere che vengono studiate, le attività linguistiche messe in campo sono principalmente discorsive: «raconter, reformuler, résumer, décrire, expliquer, analyser, commenter, argumenter et débattre»<sup>21</sup>

A queste abilità linguistiche, lo studente deve aggiungere, come sottolinea il *Bulletin officiel spécial* n.4 del 29 aprile 2010, il suo bagaglio di conoscenze culturali (letterarie, artistiche, storiche, geografiche, scientifiche ...) e le sue competenze interculturali.

### 1.3. Una riforma per la valorizzazione della competenza orale

Tralasciando il discorso sulle motivazioni e sulla validità della modalità di esame attraverso il *contrôle continu*, è interessante notare l'ottica con la quale la riforma è stata pensata e le implicazioni didattiche che ne derivano.

Come si legge sulle linee ministeriali del *lycée général, technologique et professionnel*,

la pratique de l'oral est prioritaire dans l'apprentissage des langues étrangères en classe. Les élèves doivent être capables de communiquer pour favoriser leur mobilité en Europe et dans le monde.

Analizzando i comunicati del *Ministère de L'Education Nationale*, risulta evidente che l'accento è posto su un apprendimento e insegnamento delle lingue straniere basati sulla pratica orale, considerata prioritaria rispetto a quella scritta. L'obiettivo dello studio delle lingue straniere, quindi, non è più (o non soltanto) la capacità di leggere, tradurre e interpretare la letteratura di quel paese (che, come si è detto, è la finalità dell'indirizzo LELE), ma quello molto più concreto di comunicare in un'ottica di mobilità europea e mondiale in ambiti interpersonali, culturali, e soprattutto professionali. In un paese come la Francia, in cui la tradizione scolastica e accademica ha sempre privilegiato la pratica scritta, si tratta di un passo importante.

La priorité est donnée aux activités de production, notamment à l'oral. L'élève est de ce fait amené à mobiliser ses connaissances linguistiques et culturelles pour mettre en oeuvre ses compétences de communication dans une perspective actionnelle. Contextualiser ainsi par le biais de tâches les situations de communication d'un point de vue culturel et fonctionnel doit permettre à l'élève de mieux percevoir la finalité de l'apprentissage des langues.

L'accento, quindi, non viene posto soltanto sullo studio delle lingue straniere e sulla comprensione e produzione orale, ma sulla più generale competenza comunicativa in una prospettiva d'azione linguistica (approccio azionale) che combina componenti socio-pragmatiche, (inter)culturali oltre che linguistiche, ossia il "saper fare con la lingua"

<sup>21</sup> *Bulletin officiel spécial* n.4 del 29 aprile 2010, p. 4.

Possiamo quindi affermare che l'obiettivo primario di questa impostazione sia la comunicazione in lingua straniera, in una prospettiva in cui i contenuti culturali siano un mezzo oltreché un fine. In questo senso, il *lycée* è chiamato ad offrire allo studente una formazione culturale che sia anche funzionale al suo percorso futuro: è immaginabile, peraltro, che questo obiettivo funzionale consenta allo studente di percepire molto meglio le finalità dell'apprendimento di una lingua straniera.

La riforma della prova d'esame si inserisce, altresì, nel quadro di cambiamenti importanti nell'insegnamento delle lingue straniere all'interno dell'offerta didattica francese. Le proposte didattiche, in particolare, fanno perno sulle linee guida del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. In questa prospettiva teorica internazionale, competenza orale, fedeltà ai livelli di riferimento del Quadro comune e contatto diretto con la LS sono i tre punti cardine dell'insegnamento delle lingue straniere che devono poi essere declinati nelle varie *séries*.

Una volta ridefinite le priorità formative, i programmi di lingua e le modalità d'esame, alle scuole e ai docenti spetta il compito di offrire nuove e maggiori possibilità agli studenti per sviluppare le loro capacità di ricezione e produzione orale.

Sono molte le iniziative per permettere agli allievi una maggiore e costante esposizione alla lingua. Innanzitutto, il reclutamento degli assistenti:

le ministère a affecté plus de 5.000 assistants de langue dans les établissements scolaires : locuteurs natifs, ils interviennent aux côtés des enseignants. Pour les classes de terminale, les effectifs sont dédoublés dans la mesure du possible<sup>22</sup>.

La funzione dell'assistente (che, a volte, rappresenta il primo locutore nativo con cui gli studenti entrano in contatto) è di favorire lo sviluppo delle capacità di comprensione e produzione orale degli apprendenti, attraverso l'interazione e l'uso di materiali autentici proposti in classe, una funzione sia strettamente linguistica sia di promozione culturale. Inoltre, la sua presenza permette al docente titolare del corso di lingua di impostare il lavoro in classe con il metodo dei "gruppi di competenza" che consente di dividere la classe in gruppi di studenti di livello più omogeneo; è una scelta che viene fatta sia per fare in modo che gli studenti acquisiscano abilità specifiche (con un gruppo, per esempio, si potenzia l'ascolto mentre con l'altro si lavora sulla grammatica), ma anche semplicemente per dare la possibilità concreta ad ogni studente, soprattutto nelle classi più numerose, di sviluppare la lingua attraverso il suo uso concreto e per scopi comunicativi reali (come quello di conoscere l'assistente, porgli domande, sostenere con lui una conversazione o una discussione, ecc.).

Oltre all'assistente, gli studenti hanno a disposizione diversi materiali proposti dalla scuola: *Ciné lycée*, ad esempio, è un portale telematico ad uso dei licei che propone gratuitamente film del patrimonio mondiale in lingua originale; altra interessante opportunità sono gli scambi promossi dai programmi europei, i progetti di partenariato con scuole straniere o le possibilità di scambi virtuali sulla piattaforma *e-Twinning*.

Attraverso questi ed altri mezzi e strumenti didattici, lo studente potrà arrivare alla prova di maturità avendo raggiunto competenze linguistico-comunicative e interculturali che saranno valutate in sede d'esame sulla base di griglie che permettono di armonizzare e di equiparare le capacità acquisite in lingua straniera alle scale europee.

<sup>22</sup> Le linee direttrici per l'apprendimento delle lingue sono esposte sul sito del Ministero alla pagina <http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>.

Ma quali sono i livelli attesi alla fine del ciclo terminale?

Per quanto riguarda gli studenti LV2, il *niveau d'exigence attendu* è il B1 del Quadro Comune Europeo mentre per LV3 il livello è l'A2. Sebbene si tratti di livelli di competenza che non vanno oltre il livello soglia, se si considerano i descrittori del QCER e i contenuti dell'esame orale, appare evidente una certa discrepanza. Come più sopra accennato, la prova di produzione orale prevede che lo studente sappia esporre autonomamente l'argomento scelto dall'esaminatore (miti e eroi, spazi e scambi, idee di progresso o forme e luoghi del potere) e poi con quest'ultimo discuterne per cinque o dieci minuti. Il descrittore del livello A2 per la competenza di produzione è invece così formulato:

Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione. Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.<sup>23</sup>

È evidente che le tematiche ministeriali proposte per la prova di comprensione non rientrano nel campo degli argomenti familiari e consueti di cui il parlante A2-B1 dovrebbe essere in grado di parlare. A titolo esemplificativo, si propone un semplice confronto fra i descrittori del *Framework* per l'interazione e la produzione orale e i parametri del livello più alto per gli studenti LV2 nella *Fiche d'évaluation et de notation pour l'expression orale*<sup>24</sup>:

QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE	FICHE D'ÉVALUATION ET DE NOTATION POUR L'EXPRESSION ORALE
<p>Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).</p> <p>Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.</p>	<p>Produit un discours argumenté, informé et exprime un point de vue pertinent par rapport à la notion présentée.</p> <p>S'exprime dans une langue correcte, fluide, qui s'approche de l'authenticité.</p>

<sup>23</sup> Consiglio d'Europa, *Op.cit.*

<sup>24</sup> Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *Fiche d'évaluation et de notation pour l'expression orale en LV2*, Bulletin officiel n.43 du 24 novembre 2011, p.6.

In sede di preparazione all'esame, sarà quindi necessario innanzitutto un lavoro di semplificazione dei contenuti disciplinari e, in secondo luogo, una ridefinizione dei compiti comunicativi degli studenti, sviluppati ed allenati attraverso interventi didattici specifici e funzionali agli obiettivi delle prove d'esame.

## 2. SVILUPPARE LE ABILITÀ ORALI PER LA PROVA DEL BAC

### 2.1. *Le prove orali del Bac: dalle strategie alle abilità*

Si è già sottolineata l'importanza che la competenza orale assume nell'approccio comunicativo sul quale le nuove direzioni ministeriali francesi insistono. È, quindi, basilare soffermarsi sulle caratteristiche dell'orale che interessano questa prova d'esame.

Innanzitutto, bisogna considerare il fatto che nella didattica tradizionale, soprattutto in quella professata nella scuola pubblica, l'orale ha avuto per molto tempo un ruolo ancillare rispetto allo scritto e che, quindi, non c'è ancora una diffusa consapevolezza circa la differenza tra la grammatica dello scritto e la grammatica dell'orale, sistemi complementari nell'uso, ma diversi nella sostanza e nelle forme.

Sviluppare una maggiore consapevolezza di questo fatto, sia negli insegnanti sia negli allievi, potrebbe rappresentare, dunque, un primo passo nella direzione di un lavoro efficace sulle abilità linguistico-comunicative. Ad esempio, sarebbe auspicabile mettere a disposizione di docenti, studenti ed esaminatori, un syllabo comune a cui fare riferimento, un syllabo che tenga conto non solo della grammatica dell'italiano orale, ma anche della varietà neostandard a cui la didattica dell'italiano a stranieri fa riferimento.

I programmi ministeriali francesi danno alcune indicazioni sui contenuti dei corsi di lingua scolastici e propongono delle griglie di valutazione sulla base delle quali i docenti possono "tarare" le attività in classe e il livello degli studenti. Abbiamo, dunque, la descrizione delle nozioni, cioè degli argomenti tematici e gli indicatori delle funzioni comunicative distinte per livelli: ciò che manca è una indicazione dei contenuti linguistici per la classe *Terminale* che prenda in esame in modo esplicito e dettagliato la dimensione fonologica, ortografica, grammaticale, lessicale, semantica, ortoepica e comunicativa, e che si soffermi sia sugli aspetti linguistici sia su quelli paralinguistici ed extralinguistici e sulla dimensione socio-pragma-culturale della lingua.

Per ciò che riguarda nello specifico lo studio dell'italiano da parte di apprendenti francofoni, la situazione è agevolata dal punto di vista interculturale. Come osserva Matthiae (2011: 140) «dal punto di vista culturale la Francia e l'Italia hanno respirato e respirano l'aura della civiltà europea. Nessuno shock culturale si profila all'orizzonte per gli apprendenti presi in esame».

La vicinanza culturale facilita, ovviamente, la comunicazione: esistono differenze per ciò che riguarda il livello paralinguistico, cinesico e prossemico (in particolare, il tono della voce, espressioni facciali e gestualità), ma queste differenze non sono tali da generare problemi a livello comunicativo. Anche le varietà di stili in relazione all'uso e al contesto non sembrano fonti di difficoltà di comprensione e espressione linguistica. L'attenzione sarà posta, quindi, sulle difficoltà linguistiche insite nei compiti proposti dalle verifiche del *Bac* e sulle strategie che gli studenti possono allenare per affrontare al meglio la loro prova.

Si è accennato alla discrepanza tra il livello atteso al conseguimento del *Bac* e i contenuti delle prove d'esame. Sia per la comprensione orale sia per la prova di espressione orale, lo studente deve manipolare temi difficili per il loro grado di astrattezza e per la complessità del compito: in un caso, ascoltare e riportare per iscritto il contenuto di un documento audio-video, nell'altro una produzione orale di dieci minuti sulle tematiche del programma ministeriale. Le prove d'esame, va da sé, hanno contenuti e compiti fissi e non modificabili; per questa ragione, la preparazione si baserà sul potenziamento delle competenze e delle strategie comunicative.

Secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento (2002: 33), le strategie costituiscono una cerniera tra le risorse dell'apprendente (competenze) e ciò che questi può fare (attività comunicative). Come sottolinea Mariani (2011: 276), la strategia comunicativa non assolve soltanto a compiti compensativi come quello di colmare un *deficit* linguistico o culturale: «la nozione di strategia comunicativa si è allargata fino a comprendere i mezzi per gestire al meglio, e al limite anche per potenziare, l'interazione comunicativa in generale».

È, dunque, nell'ottica di un potenziamento delle abilità orali che le attività didattiche che seguiranno sono state pensate e realizzate. Dal momento che, come si è accennato, non esiste un *gap* culturale sostanziale da dover colmare, ci si occuperà soprattutto di strategie di realizzazione e di apprendimento sia per l'ascolto che per il parlato<sup>25</sup>. Tali strategie possono essere presentate in maniera esplicita, favorendo l'osservazione e la riflessione metalinguistica e metatestuale (perché di testi si tratterà) da parte del discente. In un secondo momento, però, sarà necessario un deciso approccio esperienziale perché le strategie per essere efficaci devono essere personalizzate, facendo perno sia sulle capacità pregresse sia sulla creatività dello studente, in modo che entrino a far parte del suo bagaglio di competenze consapevoli.

In generale, quindi, si propone un insegnamento che parta dalle conoscenze esplicite per poi arrivare a processi e modalità di lavoro che mettano in moto, in modo il più possibile spontaneo, le conoscenze implicite. Per passare da un processo di apprendimento ad uno di acquisizione e per ottenere, quindi, un *output* automatico, si costruiranno attività didattiche che possano sviluppare nel discente una sorta di consuetudine alla comprensione e alla produzione orali. Non si tratterà di abitudine allo stimolo, come nel metodo audio-linguale, in quanto lo stimolo a cui il discente deve rispondere in sede d'esame è tale da non essere controllabile né prevedibile, ma di un'abitudine ad un metodo, ad una strategia di lavoro che sfrutterà al massimo il noto e le conoscenze pregresse dello studente.

## 2.2. *La comprensione: quali abilità e quali strategie?*

La comprensione orale prevista dal *Bac* francese, come è già stato evidenziato, è una prova complessa che non si basa solo sull'ascolto di un documento, ma anche su un riassunto dello stesso documento in lingua francese. La prova è, dunque, un insieme di ascolto, comprensione e mediazione linguistica, ma presuppone anche capacità di analisi della situazione comunicativa, di sintesi, di riorganizzazione testuale, oltreché quella di

<sup>25</sup> Per una tassonomia delle strategie comunicative, si farà riferimento alla *Proposta di tipologia di strategie comunicative interculturali: alcuni esempi*, formulata da Mariani e dallo stesso riproposta in L. Mariani, 2011: 280.

saper discernere ciò che è importante da ciò che non lo è ai fini della restituzione scritta, tutte competenze che vanno molto al di là delle capacità espressamente verbali. Quindi, alla capacità linguistico-uditiva messa in moto di fronte alla stringa sonora del documento, lo studente deve possedere capacità linguistiche e testuali anche in lingua madre e capacità cognitive articolate.

Il testo ministeriale non stabilisce la natura del documento presentato: è il docente a scegliere un documento video o audio. La scelta dipenderà sia da motivazioni didattiche che da motivazioni pratiche (non sempre le scuole dispongono di aule per gli esami in cui si possano utilizzare facilmente attrezzature tecnologiche). A livello didattico, la scelta del video ha il vantaggio di mettere il discente nelle condizioni di doversi confrontare con atti linguistici contestualizzati. Il video permette, inoltre, di ancorare la comprensione non solo agli aspetti verbali, ma all'atto comunicativo analizzato nelle sue diverse dimensioni e può, quindi, dare risultati più ricchi a livello di analisi e commento perché «i video governati dal *relais* [in cui, cioè, la lingua e l'immagine si intrecciano] sono utili nell'osservazione della lingua come strumento d'azione sociale calata in una cultura, in un modo di vivere, in una serie di valori di riferimento» (Balboni (2008: 74).

In ogni caso, sia che si tratti di un video sia che si tratti di un audio, nel corso della preparazione all'esame è utile soffermarsi su quelle strategie dell'ascolto che possano fornire informazioni essenziali e interessanti su tutto ciò che riguarda la sfera extralinguistica dell'atto comunicativo proposto.

Infatti, per ciò che riguarda il parlato, il senso di un messaggio è spesso imprescindibile dai tratti situazionali, come il rinvio al contesto, e da tutti i mezzi non verbali utilizzati nella comunicazione faccia a faccia (gesti, prosodia, mimica, linguaggio posturale), che non sono accessori e casuali, ma fanno parte del bagaglio comunicativo di una lingua secondo specifiche regole e consuetudini.

Non è quindi da trascurare una maggiore riflessione in classe su tutti questi aspetti, spesso tralasciati dalla didattica tradizionale delle lingue. Alcune strategie di ascolto possono, ad esempio, sviluppare nell'allievo la capacità di cogliere l'intenzione comunicativa del parlante dal suo tono di voce, dalla sua postura, dalla mimica facciale, prescindendo volutamente dagli elementi strettamente linguistici. Allo stesso modo, anche uno studio sul contesto comunicativo può essere realizzato come parte integrante dell'analisi e della comprensione di testi e messaggi orali. Al liceale del *Bac* è, infatti, richiesto di rendere conto non solo del contenuto verbale del documento che ascolta, ma anche della tipologia testuale, della natura del documento, della situazione comunicativa e delle modalità con cui il messaggio è veicolato. A tal fine sarà necessario realizzare interventi didattici mirati a sviluppare le capacità di analisi testuale e metatestuale dello studente, con un'attenzione particolare agli aspetti paraverbali e al contesto. Analizzare la sfera paraverbale è un procedimento valido sia nella comprensione di un video, in cui possiamo trovare deitici ed espressioni mimiche e gestuali, ma anche in un audio: pause, intonazione, ritmo dell'eloquio, altezza e timbro della voce, esitazioni e altri suoni extralinguistici fanno intrinsecamente parte del senso del messaggio verbale.

L'intenzione comunicativa del parlante italiano e la sua intonazione non costituiscono un problema di interpretazione culturale da parte degli studenti francesi, ma l'analisi di queste componenti essenziali può diventare una pista importante nella comprensione orale, soprattutto quando il livello di competenza verbale non sia elevato.

A queste componenti si aggiunge lo studio del contesto comunicativo. Se il documento contiene un *input* linguistico contestualizzato, lo studente avrà una base molto più solida da cui partire per la ricostruzione del senso del messaggio verbale. Se lo studente riesce a riflettere sulle componenti del contesto (nella tassonomia di Hymes, oltre agli atti comunicativi, si considerano i partecipanti allo scambio, i risultati in vista, la localizzazione spaziale e temporale, gli agenti strumentali, cioè il canale e il codice utilizzati, le norme d'interazione e d'interpretazione, i generi e l'espressione del discorso)<sup>26</sup> e a identificarle, la comprensione del messaggio verbale ne risulterà probabilmente agevolata. Sulla base di questi elementi, infatti, l'apprendente potrà fare delle inferenze che si basano sia sulle componenti del contesto sia sulle conoscenze enciclopediche sollecitate e richiamate dal contesto stesso. Potrà, ad esempio, formulare ipotesi sul contenuto semantico del testo, sul lessico che si potrà presentare, sul registro linguistico che verrà utilizzato, ecc.

Questa attività di *expentancy grammar* del discente prevede, quindi, un ascolto che, almeno inizialmente, sia impostato su un approccio *top-down*, che parta, cioè, da una visione globale del senso del documento per poi arrivare ad analisi più accurate. In questo senso, si possono esercitare abilità diverse con ascolti ripetuti del brano: mantenendo intatto il documento, si può lavorare sulla strategia di ascolto, esercitando una volta l'ascolto intensivo per una comprensione globale e successivamente un ascolto estensivo per una maggior scrematura del messaggio. Oppure, si può manipolare il documento (con visioni senza audio, o audio senza video, blocco dell'immagine e analisi del fotogramma, visioni scisse, ecc) e lavorare sul compito. L'articolazione del lavoro, comunque, prevederà sicuramente momenti diversi con attività da svolgere prima, durante e dopo l'ascolto a seconda della strategia utilizzata e dell'uso didattico.

Si tratta, quindi, in generale, di proporre allo studente di allenare la comprensione e la costruzione del senso a partire dallo studio delle tracce verbali e non verbali che il documento offre. Partendo dal presupposto che l'ascolto, come sottolinea Sergiacomo (1992: 377), è «un'abilità complessa che a torto è stata ed è identificata come pura attività ricettiva, passiva, da esercitare in silenzio, quasi fosse un fatto fisiologico e meccanico» e che, quindi, al pari delle altre abilità, vada adeguatamente esercitata, nella convinzione che l'abitudine all'ascolto sia d'aiuto alla comprensione, l'obiettivo è quello di sviluppare una certa consuetudine fondata su strategie di ascolto efficaci. Lo scopo è migliorare abilità diverse e con attività diversificate in modo che in sede d'esame lo studente possa indossare facilmente l'*'abitus* dell'ascoltatore', come lo definisce Filipponi (1992: 382), cioè fare affidamento su un serie di strategie di analisi e creazione di inferenze consolidate.

### 2.3. *La produzione orale: le strategie comunicative*

La parte della prova di lingua che testa la produzione orale si articola (v. *supra*) in due momenti distinti: una prima parte della durata di cinque minuti (o dieci per gli studenti LV3) in cui lo studente deve presentare e problematizzare una delle quattro nozioni del programma (scelta dall'esaminatore) e una seconda parte in cui l'esaminatore porrà delle domande al candidato, sulla base dei contenuti da lui esposti per verificare anche la sua

<sup>26</sup> Per una più precisa definizione del concetto di contesto, si rinvia a Carla Bazzanella, 1994, cap. 2.

capacità di interazione verbale. Si tratta, quindi, di una produzione orale che prevede un monologo (il cosiddetto *oral en continu*) e un dialogo, conformemente alle indicazioni che il Quadro Comune Europeo di Riferimento fornisce per la produzione orale.

Per ciò che riguarda il parlato, la pedagogia moderna offre pochi punti fermi, anche nella didattica della lingua madre. È indubbio, però, che come per lo scritto, anche le abilità di ascolto e parlato possono essere insegnate e sviluppate e che queste ultime non si riducano alla semplice conoscenza della lingua. Anche il parlato ha, infatti, una sua grammatica specifica. Come sottolineano Brighetti-Minuz (2008), alcune sue regolarità sono rintracciabili anche ai livelli di organizzazione superiore, che contraddistinguono i generi discorsivi. Considerando la lunghezza del turno di parola, il grado di progettazione e la finalità dell'interazione, possiamo dire che il parlato del *Bac* corrisponde ad un parlato espositivo-argomentativo, in cui il parlante deve esporre (informazioni, eventi, ecc.), sostenere un punto di vista, dimostrarlo, motivare le proprie posizioni, esprimere pareri personali e argomentare per convincere l'ascoltatore. In questo tipo di testo,

alle peculiarità intrinseche del medium parlato si sommano, dunque, altre due difficoltà: la prima relativa ai contenuti di conoscenza assimilati e da trasmettere, la seconda relativa alle caratteristiche di una struttura testuale, quale il parlato espositivo, che a differenza delle narrazioni, non ha di regola alcun carattere di necessità cronologica o causale e che presenta problemi di pianificazione ed organizzazione molto complessi (Cecchini, 1992: 249).

Complice una didattica scolastica in cui le occasioni di parlato argomentativo non sono frequenti come accade per lo scritto, tali capacità sono, in generale, poco esercitate e sviluppate per quanto riguarda, in particolare, la pianificazione e la strutturazione del testo sulle quali, quindi, sarebbe necessario e produttivo lavorare in classe.

Nella parte della prova orale monologica lo studente è chiamato in qualche misura a pianificare il testo facendo riferimento agli appunti presi durante l'ascolto del documento e tenendo conto del tempo a disposizione per l'esposizione orale che dovrà rispettare criteri di coerenza e di registro formale. La complessità di gestire una forma ibrida tra scritto e orale è più complessa di quanto possa apparire: il rischio è che nella parte di presentazione del tema non vi sia un vero orale spontaneo, ma uno 'scritto oralizzato' che non permette all'esaminatore di rendersi conto delle reali competenze di produzione orale spontanea degli studenti; per altro, dal momento che gli studenti conoscono i quattro temi generali nell'ambito dei quali sono selezionati i documenti audio o video della prova, nulla impedisce loro di preparare ante tempo, in vista della prova d'esame, un discorso introduttivo più chiaro e meno a rischio di errori di lingua. Si ha insomma un tipo di parlato artificiale che nella tassonomia di Nencioni, viene indicato come 'parlato-recitato', mentre è importante che l'esposizione orale dal punto di vista cognitivo e verbale mantenga le caratteristiche del parlato (eteronomia del ritmo, feedback interattivo, ecc). Nel lavoro di preparazione alla prova orale sarà perciò opportuno che l'insegnante non solo svolga in classe attività per esercitare le capacità richieste dalla prova, ma anche per sviluppare nell'allievo la consapevolezza della differenza tra scritto e parlato, come raccomandato dalle stesse indicazioni ministeriali:

L'entraînement à l'expression orale en continu a une place importante au lycée. En fonction du projet pédagogique et de la nature des tâches, il convient de multiplier les occasions de donner la parole à l'élève pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter. Le professeur prend soin de bien distinguer entre le code de l'oral et celui de l'écrit pour que l'oral de l'élève ne se réduise pas à un écrit oralisé<sup>27</sup>.

Nella seconda parte della prova, l'interazione verbale tra esaminatore e candidato, lo studente deve integrare capacità di ricezione e produzione interagendo con l'esaminatore in una conversazione il più possibile spontanea ed efficace<sup>28</sup>. Durante il dialogo, lo studente è chiamato ad esprimere, sul tema dato, «ses goûts, ses sentiments, ses souhaits, ses craintes, ses buts, etc.»<sup>29</sup> curando l'intonazione, il ritmo e la velocità dell'eloquio, usando una sintassi di tipo paratattico, costruzioni marcate, termini (anche) generici e segnali discorsivi ricorrenti, ovvero i tratti che caratterizzano la 'grammatica' del parlato.

Un altro aspetto da considerare è che, in genere, le prove di interazione orale in lingua straniera si basano su una finzione, nel senso che esaminatore e esaminato "recitano" un ruolo assegnato (così come l'apprendimento orale è spesso basato sulla costruzione di *setting*). Nella prova del *Bac*, invece, l'interazione rimane quella tradizionale e scolastica tra professore e studente. Il rifiuto del *role play* è ovviamente in linea con il percorso formativo liceale: la preparazione linguistica ha un obiettivo ancora specificatamente culturale in senso classico – e le quattro *notions* (cfr. § 1.2.) ne sono la prova –, nonostante i richiami verso lo l'insegnamento/apprendimento di competenze più comunicative e pragmatiche. Questa incoerenza si nota analizzando le griglie di valutazione messe a disposizione dal ministero per la valutazione in sede d'esame che declinano i descrittori del Quadro nell'ottica della situazione scolastica: sul *Bulletin officiel* n. 9 del 30 settembre 2010, accanto agli atti del parlare, dell'ascoltare, del leggere e dello scrivere il richiamo al contesto scolastico è evidenziato dalla formula: «Dans les situations sociales et scolaires, l'élève sera capable de...».

Si è detto che i programmi ministeriali riportano i contenuti tematici delle prove, ma danno scarse indicazioni sui compiti comunicativi e le funzioni linguistiche che lo studente deve o dovrebbe saper padroneggiare a compimento del suo percorso di studi. Considerando, però, il livello che deve raggiungere e il compito che deve affrontare in sede d'esame, è possibile individuare i contenuti linguistici da sviluppare per la produzione orale.

Facendo riferimento al *Sillabo di italiano L2* di Lo Duca (2006), ai descrittori dei livelli A2 e B1 per quanto riguarda l'interazione e la produzione orale e ai deficit pragmatici dei parlanti stranieri individuati da Brighetti-Minuz (2008), è possibile selezionare un insieme di compiti e funzioni comunicative che possa essere la base su cui verteranno le attività didattiche proposte. Si considerano, inoltre, le caratteristiche dell'orale previsto per l'esame: si tratta di una produzione orale che si basa sull'esposizione di un tema che deve essere problematizzato, ovvero declinato nei suoi aspetti più critici sui quali lo studente deve formulare adeguate argomentazioni. La struttura, quindi, dopo un inizio espositivo, prende la forma di un'argomentazione, sostenuta sulla base di esempi e

<sup>27</sup> *Nouvelles épreuves du Baccalauréat* sul *Journal Officiel De La République Française* del 25 agosto 2011, p.3.

<sup>28</sup> La correttezza grammaticale e sintattica può essere considerata un valore secondario in questa fase.

<sup>29</sup> *Nouvelles épreuves du Baccalauréat* sul *Journal Officiel De La République Française* del 25 agosto 2011, p. 7.

opinioni personali<sup>30</sup>. Per questa ragione, tralasciando i contenuti strettamente fonologici grammaticali e lessicali<sup>31</sup>, le attività didattiche si concentreranno soprattutto sulle caratteristiche testuali del parlato. È stato rilevato, infatti, che gli apprendenti di una LS hanno spesso delle lacune nella competenza testuale, ad esempio «a livello pragmatico, è evidente la carenza di mezzi linguistici per introdurre nuovi temi e passare da un tema all'altro»<sup>32</sup> o per rendere coeso e coerente il testo, per gestire i turni di parola, per attirare o confermare l'attenzione durante un colloquio. Nel nostro caso, inoltre, si tratta di un genere testuale in cui il turno di parola è molto esteso mentre nella pratica didattica, come sottolineano Brighetti-Minuz, ci si concentra in genere sull'addestramento di turni brevi. Per queste ragioni, nella convinzione che la capacità di gestire la struttura testuale sia tanto fondamentale quanto insegnabile, grande attenzione dovrà essere data all'uso dei segnali discorsivi, all'uso dei connettivi testuali con funzione additiva (*e, o, oppure, anche, inoltre, in più, pure...*) e avversativa (*ma, però, tuttavia,...*) che consentono al parlante di introdurre argomentazioni a favore o contro una tesi, un giudizio, ecc. (questo tratto, in particolare, può risultare utile in fase dialogica). Al livello B1, dovrebbero essere noti anche i connettivi con funzione esplicativa (*cioè, per esempio, così, infatti,...*) e quelli con funzione consecutiva e conclusiva (*dunque, allora, quindi, perciò*). È evidente che i connettivi testuali richiedono non solo abilità linguistiche, ma anche logiche e cognitive per stabilire la natura dei rapporti tra gli enunciati.

Dal momento che la prova orale verterà su concetti a volta astratti di cui lo studente deve parlare anche in termini oggettivi, a livello fraseologico si punterà l'attenzione sugli usi impersonali di verbi come *occorre, bisogna, serve, ...* o a frasi impersonali con soggettive all'infinito per esprimere divieto, obbligo, permesso, fatti generali (*è vietato, si deve, è obbligatorio, si può, si crede, si pensa*<sup>33</sup>...).

Al livello B1, anche espressioni come *è giusto/ opportuno/ importante /normale/ bene/ meglio/ necessario* devono essere acquisite dallo studente. Si tratta di espressioni molto frequenti e basilari per sostenere o confutare una tesi nel corso dell'argomentazione<sup>34</sup>. Anche i pronomi indefiniti possono essere utili all'argomentazione, ma è forse più utile che vengano appresi non tanto come categoria grammaticale, quanto in espressioni fisse come *“alcuni pensano che / nulla fa ritenere che / nessuno crede che...”*. In linea generale, infatti, tutti questi aspetti linguistici vanno trattati per la loro valenza comunicativa, non soffermandosi sull'aspetto grammaticale: l'acquisizione deve avvenire nel modo più intuitivo possibile, come se tutte queste espressioni fossero dei semplici “ponti di senso” per agevolare la produzione orale.

Per ciò che riguarda i compiti comunicativi e le funzioni linguistiche, per la parte conversazionale andranno sviluppati i modi di esprimere i propri gusti e i propri interessi, gli stati d'animo, i sentimenti e le emozioni, il desiderio di o l'avversione a fare

<sup>30</sup> L'attenzione dei docenti è stata richiamata su questo punto: l'orale dello studente non deve ridursi né al racconto, né alla descrizione: lo studente deve essere in grado di basarsi sulla nozione per condurre dei ragionamenti e problematizzare l'argomento.

<sup>31</sup> Per i quali si fa comunque riferimento ai livelli A2 e B1 del Sillabo di Lo Duca.

<sup>32</sup> Brighetti-Minuz, *Op. cit.*, p. 17.

<sup>33</sup> Le costruzioni impersonali con il “si” possono, altresì, agevolare lo studente francofono che è abituato a utilizzare il soggetto impersonale “on” nella sua lingua madre.

<sup>34</sup> Per quanto riguarda le subordinate soggettive, a livello B1 lo studente deve essere in grado di padroneggiare il modo congiuntivo. Tuttavia, per quanto riguarda il parlato, la direzione ministeriale è quella di considerare prioritaria l'efficacia comunicativa, senza sanzionare esageratamente la non correttezza grammaticale o sintattica e quindi può essere ‘tollerato’ l'uso dell'indicativo.

qualcosa. Per la parte espositiva e argomentativa, ci si concentrerà sulle abilità del *narrare* (situare eventi nel tempo, mettere in sequenza due e o più eventi, inquadrare nello stesso scorcio temporale due e o più eventi e riferire il discorso altrui con la modalità del discorso diretto), dell'*esporre* (riferire brevemente su argomenti vari) e, soprattutto, su quelle dell'*argomentare*: esprimere giudizi e opinioni personali, formulare semplici ipotesi, esprimere con mezzi linguistici espliciti certezza o incertezza su qualcosa. Per il livello B1, tali compiti possono essere ulteriormente arricchiti e perfezionati: narrare di sé e di altri, narrare fatti reali e di invenzione, riferire il discorso altrui tramite il discorso indiretto, esporre i contenuti di un testo, esprimere il proprio parere su fatti, persone, atteggiamenti, motivare un'idea, una posizione, una scelta, anche esprimendo accordo o disaccordo con qualcuno, esprimere dubbi e paure, fare paragoni, capire e riferire in modo affidabile e ragionevolmente preciso le opinioni e le argomentazioni altrui<sup>35</sup>.

Le attività didattiche proposte andranno, quindi, nella direzione di sviluppare le parti del discorso che rispondono a questi compiti comunicativi: espressioni per esprimere le funzioni appena elencate, segnali discorsivi, strategie di compensazione e ristrutturazione, uso di parole ombrello, cioè parole generali che possano essere utilizzate per coprire dei vuoti lessicali (*cosa, roba, persona, gente, tipo, posto, affare, faccenda, fare...*). Come per l'ascolto, è possibile sviluppare strategie anche per il parlato, proprio perché anche la lingua orale ha una sua grammatica fatta di formule e comportamenti comunicativi routinizzati. A volte si tratta di semplici riempitivi, di segnali discorsivi o di elementi pragmatici di cui spesso il parlante non nativo non si serve, cosa che in genere rende il suo discorso povero, incompleto e poco efficace. Sono, però, semplici strategie che i parlanti utilizzano quasi certamente nella loro L1: talvolta è sufficiente riattivarle anche in L2 per ottenere un *transfer* positivo. Va sottolineato che si tenderà a privilegiare un certo tipo di strategia, che potremmo definire costruttiva, in linea con quanto proposto da Brighetti-Minuz (2001: 60):

Si tratta di rafforzare quelle strategie che possono essere utilizzate anche dal parlante nativo per superare problemi di comunicazione, quali appunto le strategie di perifrasi e sostituzione lessicale. È opportuno invece limitare [...] anzitutto, l'abbandono del tema, in secondo luogo le strategie che ricorrono alla L1.

Il punto di partenza è proprio acquisire una certa consapevolezza degli strumenti linguistici:

una educazione al parlato [...] dovrebbe comprendere almeno uno specifico "addestramento" didattico che preveda un'attenta riflessione sui fenomeni più comuni connotati al parlato. Questa riflessione dovrebbe essere coadiuvata da continui confronti sulle interazioni e differenze tra parlato e scritto (Marina Cecchini, 1992: 247)

Come si è indicato per la comprensione orale, in sintesi, l'obiettivo è partire dall'analisi e dalla consapevolezza metalinguistica, per creare delle buone abitudini linguistiche per una comunicazione più efficace e nel contempo aiutare lo studente a sentirsi più a suo agio quando è chiamato a esprimersi nella LS.

<sup>35</sup> Il riferimento è sempre alle indicazioni di Lo Duca, 2006.

### 3. PROPOSTE DIDATTICHE PER LA PREPARAZIONE DEL BAC

#### 3.1. *Comprensione orale: le strategie di ascolto*

##### Proposta n. 1 : Fare inferenze a partire dal paratesto

###### ■ Descrizione dell'attività e obiettivo comunicativo:

si sottopone ai discenti un video intitolato *L'Italia sono anch'io - Davide, nato in Italia ma straniero*, prodotto dall'Archi Milano disponibile su *Youtube* all'indirizzo:

[http://www.youtube.com/watch?v=nvWUIR\\_yBTI](http://www.youtube.com/watch?v=nvWUIR_yBTI)

Si tratta di uno spot sul tipo della pubblicità progresso della durata di un minuto. Gli studenti lavorano a gruppi con visioni senza audio e audio senza visione e insieme ricostruiscono il senso del messaggio verbale sulla base degli elementi del paratesto. L'obiettivo è sviluppare le strategie di ascolto e analisi del livello meta e paratestuale sulla base del quale fare inferenze.

###### ■ Pubblico:

l'attività è pensata per la classe *Terminale LV3*, che deve raggiungere un livello A2 al conseguimento del *Bac*.

###### ■ Pre-requisiti:

gli studenti hanno affrontato il tema della cittadinanza e del diritto al voto, sia all'interno della nozione "Luoghi e forme del potere", sia in "Spazi e scambi" parlando dei fenomeni migratori che riguardano l'Italia.

##### Prima fase

La prima fase dell'attività riguarda il pre-ascolto: attraverso un *brainstorming* collettivo con domande poste dal docente, gli studenti attivano le conoscenze già acquisite in merito al tema della cittadinanza e delle seconde generazioni di immigrati in Italia. Questa attività è realizzata sia per riattivare il lessico, sia per suscitare l'interesse della classe nei confronti del documento che verrà presentato (si precisa che, in questo caso, gli studenti non conoscono la natura del documento: non sanno, cioè, se si tratta dello spezzone di un film, di uno spot, di un servizio giornalistico, ecc).

##### Seconda fase

In una seconda fase, la classe viene divisa in due gruppi: al primo verrà presentato il video senza l'audio, al secondo l'audio senza il video. L'obiettivo è comune: fare inferenze sul contenuto verbale e sul messaggio del video sulla base degli elementi a disposizione. Ai due gruppi è fornita una griglia di osservazione, che mira a proporre una serie di elementi su cui impostare l'analisi e la riflessione.

Griglia di osservazione per l'analisi del paratesto visivo:

Che tipo di documento è? (film/documentario/spot televisivo/video musicale...)	
Sono presenti titoli, sottotitoli, didascalie, slogan?	
Sono presenti simboli (di reti televisive/di trasmissioni/di marchi)	
Cosa suggerisce la grafica/ i disegni/le immagini che vedi?	
Come sono i personaggi?	

Griglia di osservazione per l'analisi del paratesto sonoro:

Che tipo di documento è? (film/documentario/spot televisivo/video musicale...)	
Quante persone sono coinvolte nel parlato?	
Qual è l'intenzione comunicativa delle persone che parlano?	
È presente un accompagnamento musicale? Con quale funzione?	
Sono presenti dei suoni/rumori? Con quali significati?	

L'ascolto e la visione verranno ripetuti due volte: la prima volta, per un ascolto estensivo in cui, sulla base delle indicazioni della tabella, gli studenti cercano di comprendere il senso generale del documento; la seconda volta, la strategia di ascolto sarà intensiva: lo studente deve cercare di ricavare il maggior numero di informazioni.

### Terza fase

Gli studenti discutono all'interno del gruppo e, sulla base degli elementi rilevati, stendono un breve testo scritto in cui raccontano la loro versione del documento, cioè quello che hanno capito e che pensano possa contenere. I due testi redatti dai gruppi vengono letti e confrontati: sulla base del confronto, le ipotesi possono essere ridiscusse e rinegoziate.

#### Quarta fase

La quarta fase è quella di verifica delle inferenze. Il video viene visionato nella sua interezza completo di audio. In un dibattito successivo, gli studenti possono verificare le ipotesi fatte e confrontarle con la loro idea definitiva. Il dibattito meta testuale può poi allargarsi ad un dibattito sull'efficacia dello spot, sulle modalità con cui è stato realizzato e sul messaggio che veicola.

#### Proposta n.2: *Fare inferenze sulla base della comunicazione non verbale.*

##### ■ Descrizione dell'attività e obiettivi comunicativi:

si propone ai discenti una sequenza tratta dal film di Marco Tullio Giordana, *Romanzo di una strage*, affrontato dagli studenti all'interno della nozione ministeriale "Luoghi e forme del potere". Le strategie di ascolto si baseranno sulla formulazione di inferenze a partire dall'analisi della comunicazione non verbale. La scena che verrà presentata agli studenti è quella della deposizione in tribunale del brigadiere Panessa, collaboratore del commissario Calabresi durante le indagini relative alla strage di Piazza Fontana; la sequenza ha una durata di 1 minuto e dieci secondi (1:25:05- 1:26:15).

##### ■ Pubblico:

la proposta didattica è indirizzata alla classe *Terminale* di lingua italiana LV2.

##### ■ Prerequisiti:

gli studenti conoscono la vicenda narrata dal film e hanno già acquisito il lessico relativo al contesto giudiziario.

#### Prima fase

Agli studenti viene presentato il titolo della spezzona cinematografica: *Falsa testimonianza*. In base alle loro conoscenze in merito all'argomento e alla vicenda narrata dal film, i discenti sono chiamati a formulare delle ipotesi sul contenuto del video, in un *brainstorming* collettivo. Il dibattito servirà non solo a riattivare il lessico e le pre-conoscenze, ma anche a suscitare curiosità circa il documento proposto.

#### Seconda fase

Il video verrà proiettato una prima volta senza audio. La visione comporterà, quindi, una prima comprensione estensiva alla termine della quale, ancora in modo collettivo, si espliciteranno le prime informazioni generali relative al contesto comunicativo (il tribunale) e ai personaggi coinvolti (il giudice, il brigadiere, il commissario, l'avvocato, il pubblico, ...).

Seguirà una seconda visione ancora senza audio; questa volta l'analisi è di tipo intensivo e gli studenti devono soffermarsi in modo puntuale sulla comunicazione non verbale, annotando i gesti, la mimica e il linguaggio del corpo dei personaggi.

#### Terza fase

Gli studenti si dividono in gruppi di quattro e sulla base delle informazioni rilevate durante le due visioni, formulano inferenze sul contenuto verbale del documento. Al termine della discussione, devono scrivere le battute dei dialoghi presunti e, in un'attività

di drammatizzazione, proporre al resto della classe la loro versione (il video presenta due personaggi principali che dialogano, il brigadiere e il giudice; un terzo personaggio, il commissario, ha un ruolo fondamentale ma si esprime solo con sguardi e linguaggio del corpo; il quarto personaggio ipotizzato è il pubblico, le cui reazioni hanno una rilevanza importante sull'andamento della deposizione del brigadiere).

#### Quarta fase

Il video verrà proiettato completo di audio e si verificheranno le ipotesi formulate da ogni gruppo, rilevando quale dei gruppi si è avvicinato di più ai dialoghi del film. Il dibattito può essere, poi, continuato con un approfondimento sui gesti italiani più comuni.

### *3.2. Produzione e interazione orale: le strategie del parlato*

#### Proposta n. 1 : *Le abilità dell'argomentare in modo interattivo.*

##### ■ Descrizione dell'attività e obiettivo comunicativo:

questa proposta didattica ha l'obiettivo di far acquisire ai discenti i mezzi espressivi di tipo fatico e discorsivo per condurre un'interazione orale efficace e naturale, partendo dall'analisi esplicita di questi elementi, attraverso esercitazioni di drammatizzazione fino ad un *role play* sul tema ministeriale "Spazi e scambi".

##### ■ Pubblico:

l'attività è pensata per la classe *Terminale* di italiano LV2, che ha un livello di italiano leggermente più alto, proprio perché i segnali discorsivi sono elementi testuali che non vengono percepiti dai parlanti dei livelli più elementari.

##### ■ Pre-requisiti:

gli studenti hanno già affrontato in classe il tema "Spazi e scambi", incentrato sugli argomenti dell'emigrazione e dell'immigrazione, nei suoi diversi aspetti: emigrazione degli italiani in America, immigrazione dei clandestini in Italia, fenomeni di immigrazione interna durante il Novecento, recente flusso di emigrazione dei giovani laureati italiani e casi di abbandono dell'Italia da parte di personalità di spicco della scena intellettuale italiana. Gli studenti conoscono, inoltre, il film *Terraferma*, che verrà utilizzato come base del *role play* e il personaggio di Roberto Saviano, analizzato anche all'interno della nozione "Miti e eroi".

#### Prima fase

In questa prima fase, si presentano alcuni dei più comuni segnali discorsivi, facendo leva sulle conoscenze esplicite dei discenti. Dapprima è proposto il video di un dialogo tra Jovanotti e Roberto Saviano: il video ha una durata di 3 minuti circa (il video originale, reperibile su Youtube all'indirizzo:

<http://www.youtube.com/watch?v=e9rh68FhWIA>,

ha una durata di 6:24, per esigenze didattiche si sono prelevati degli stralci conservando il senso del dialogo): non si tratta di una comprensione orale, gli studenti non sono

tenuti a capire in modo analitico il contenuto della conversazione ma semplicemente a osservare l'andamento del dialogo e a comprenderne il senso generale.

Un secondo ascolto è proposto. Agli studenti è fornito il testo del dialogo. Nel testo, mancano i segnali discorsivi, la cui posizione è segnalata con uno spazio colorato. Gli studenti riascoltano il brano inserendo le particelle e gli elementi mancanti. Questa attività risponde all'esigenza di rendere il discente consapevole dell'esistenza di queste componenti del testo. Si possono anche stimolare riflessioni metalinguistiche leggendo il testo senza i segnali discorsivi e notando qual è l'effetto che si ottiene e cosa cambia.

Si propone di seguito il testo con i segnali discorsivi evidenziati:

*Dialogo tra Roberto Saviano e Jovanotti (estratto dalla puntata del 20 gennaio 2012 della trasmissione *Le Invasioni Barbariche*, canale La7).*

J: (ride)

S: (ride) è difficile, **eh?**

J: Monti ...

S: Monti ...

J: **Ma** tu, **cioè**, un anno fa, avresti pensato che ...

S: No, inimmaginabile. Auspicabile, **credo, non so, ma** ... un anno fa, 20 gennaio di un anno fa, **se non sbaglio**, c'era un'agenzia che riguardava ...

J: **Ma** tu sai tutte le agenzie?

S: (ride)

J: Di tutti i giorni?

S: No, **però**, a volte ...

J: **Però** quella del 20 gennaio...

S: **Beh**, perché era oggi... invitava a essere morigerati, **insomma**...

J: Chi, il Papa?

S: **Uhm, più o meno**...

J: **Si**... Bagnasco.

S: Bacchettavano il governo, e adesso...

J: **Quindi** ha funzionato?

S: **Forse. No, ehm**, il mondo ha fatto un giro ...

J: **Dici, eh?**

S: **Assolutamente!**

J: **Eh**, un po' sì, un po'. **Però**, certo che pensare, **no**, anch'io, **devo dire**, che quando lo vedo, lo sento parlare, a me mi ricorda, io avevo una professoressa di inglese che era identica, **no**, ma proprio identica...

[...]

J: Come facciamo...

S: A tornare ai politici se ci piacciono così tanto i tecnici?

J: **Eh**, è un po' un casino, **no? Che dici?**

S: La vedo difficile. **Bah, credo che** l'eredità della politica berlusconiana, la più dura eredità, sia proprio questa, **cioè**... ormai sembra automatico: politica uguale affari... **insomma**, sembra che fai il politico se non sai fare altro mestiere. È ... non è, **ehm**, in realtà, non è così, anzi è pericolosissimo pensarla così, il rischio è questo, **cioè**...

J: **Eh sì** perché poi, non è che si può rinunciare a una visione, **no?**

S: No!

[...]

### Seconda fase

In una seconda fase, i segnali discorsivi evidenziati vengono catalogati. Si tratta della fase di riflessione metalinguistica. Il docente propone alla lavagna una tabella in cui inserire i segnali discorsivi, quelli individuati nel testo del dialogo insieme ad altri molto comuni, in base alla loro funzione testuale. La tabella verrà costruita in una modalità di *cooperative learning*: gli studenti inseriscono i segnali nelle caselle opportune, attraverso un *brainstorming* collettivo. Si propone di seguito una tabella riassuntiva con i segnali discorsivi di uso più frequente (in una versione semplificata della classificazione di Bazzanella, 1995).

FUNZIONE ALL'INTERNO DELL'INTERAZIONE	SEGNALE DISCORSIVO
Prendere il turno nell'interazione, interrompere (per mostrare accordo, ribattere, aggiungere un concetto)	Allora / Scusa / Un attimo / Insomma / Ma infatti / E quindi / Comunque / Però / E poi / Quindi
Invitare l'interlocutore a parlare	Dimmi / mi dica/ Che dici? / Di'
Richiamare l'attenzione dell'interlocutore	Senti / Guarda / Ma (prima di una domanda)
Riformulare	Cioè / voglio dire / nel senso / per esempio / in pratica
Introdurre un ragionamento	Allora / Dunque / Ecco / Insomma / Comunque
Riempire le pause	Mah / Beh / Bah / Non lo so / Non so / Eh / Ehm / Uhm
Modulare un concetto (in genere per attenuarlo)	Diciamo / Per così dire / Si può dire / Direi/ Davvero / Secondo me / Per me / Forse / Se non sbaglio
Controllare la ricezione di quello che si dice	Eh? / No? / Capisci? / Capito? / Vero?
Esprimere accordo /disaccordo	Va be' / sì / Ok / Già / Proprio così / è così / Assolutamente / Esatto / Perfetto / Infatti-No / Non so

### Terza fase

Nella terza fase, gli studenti iniziano a mettere in pratica gli elementi analizzati. Le attività proposte sono due.

Nella prima, gli studenti si dividono i ruoli dei due interlocutori (Jovanotti-Saviano) e leggono le battute del testo completato: si tratta di una drammatizzazione che ha lo

scopo di insistere sull'intenzione comunicativa delle battute e dei segnali discorsivi. L'esercizio può essere svolto anche sulla base del video proiettato senza audio, in una sorta di doppiaggio.

La seconda attività è una produzione orale semi-strutturata: gli studenti si dividono in coppie e ad ogni coppia viene consegnato un dialogo tra due persone in cui gli unici elementi presenti sono i segnali discorsivi mentre il tema è l'immigrazione in Italia (argomento che gli studenti già conoscono). Saranno gli studenti a ricostruire e poi drammatizzare il dialogo sulla base delle funzioni testuali dei segnali appena studiati. Si propone un esempio di dialogo da costruire e una proposta di ricostruzione:

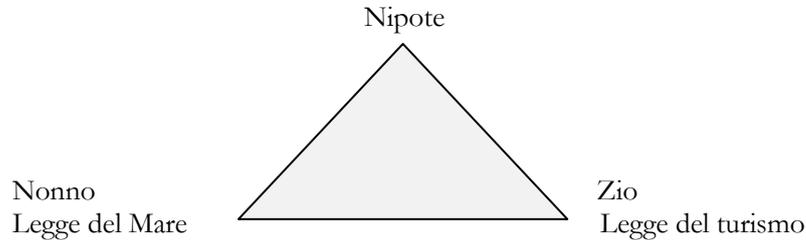
A:	Dunque, _____ Che dici?
B:	Bah...che dire _____, insomma, _____ _____ voglio dire ...
A:	Eh, _____!
B:	Non so, _____, capisci?
A:	Guarda, _____. Ma poi _____? Eh...
B:	Eh... _____, _____!
A:	Assolutamente!

A:	Dunque, un altro sbarco di clandestini sulle coste di Lampedusa. Non va bene, che dici?
B:	Bah... che dire? È una tragedia, insomma, non ci sono le condizioni adatte per aiutare queste persone, voglio dire...
A:	Eh, è questo il problema!
B:	Non so, non vorrei che il governo prendesse misure straordinarie, capisci?
A:	Guarda, io non mi stupirei. Ma poi hai visto le immagini del telegiornale? Eh...
B:	Eh... le condizioni dei luoghi d'accoglienza sono pessime, cioè, non si possono trattare le persone come bestie!
A:	Assolutamente!

#### Quarta fase

La fase finale della proposta didattica riguarda un *role play* basato sul film *Terraferma*. Gli studenti devono assumere il ruolo di uno dei personaggi del film e sostenere la propria tesi argomentandola in un dibattito a gruppi di tre persone: uno studente sarà il Nonno e sosterrà la tesi secondo cui la legge del mare impone di aiutare i clandestini in difficoltà; lo Zio sarà invece portavoce della tesi del turismo, sostenendo che l'arrivo di clandestini nuoce alla vita turistica dell'isola; il terzo studente sarà il Nipote che, dopo aver ascoltato le ragioni del Nonno e dello Zio dovrà decidere quale delle due posizioni

è più convincente e perché. Ovviamente, lo scopo del dibattito è condurre un'argomentazione il più possibile convincente e efficace, utilizzando i segnali discorsivi acquisiti.



### Proposta n. 2 : Le strategie di realizzazione.

#### ■ Obiettivo comunicativo:

L'obiettivo di questa attività didattica è sviluppare nell'apprendente una serie di strategie di realizzazione del parlato che possano essergli utili per superare eventuali lacune lessicali. In particolare, si svilupperà la capacità di riferirsi ad un termine tramite una perifrasi, dandone una definizione efficace con l'uso delle cosiddette "parole ombrello".

■ Pubblico: La proposta didattica è pensata per la classe *Terminale LV3*, classe in cui la padronanza lessicale è ancora piuttosto limitata.

■ Pre-requisiti: Gli studenti hanno già affrontato il tema "L'idea di progresso" e, in particolare, hanno studiato l'universo delle nuove tecnologie e dell'informazione.

#### Prima fase

La prima fase della lezione ha uno scopo puramente dimostrativo, per rendere consapevoli i discenti su cosa significa esprimersi ricorrendo alla perifrasi. Per questo motivo, si è scelto un testo-limite, ovvero un testo letterario che gioca, appunto, sul potere di espansione delle definizioni. Il testo è uno degli *Exercices de style* di Raymond Queneau nella traduzione italiana di Umberto Eco. Agli studenti è proposto prima il testo con le definizioni, poi il testo sorgente. Il confronto deve essere la base per una riflessione comune: come si costruiscono le definizioni?

#### 67 Definizioni

In un grande **veicolo** automobile pubblico **destinato al** trasporto urbano **designato** dalla 17<sup>a</sup> lettera dell'alfabeto, un **giovane** eccentrico portatore di nome di battesimo attribuito a Parigi nel 1942, con **la parte del corpo che** unisce la testa alle spalle estesa per una certa lunghezza e recante sulla **estremità superiore del corpo** una acconciatura di forma variabile avvolta da un nastro spesso interallacciato **a forma di** treccia questo giovane eccentrico imputando a un **individuo** andante da un **luogo** all'altro il fallo **consistente nel** muovere i propri piedi l'uno appoggiato all'altro sullo **spazio** stesso occupato dai propri, si mise in movimento per posarsi su un **mobile** **disposto per** sedersi, mobile divenuto non occupato. Centoventi secondi più tardi lo rividi davanti

all'insieme di immobili e vie ferrate ove si dispone il deposito di mercanzie e l'imbarco e sbarco di viaggiatori. Un altro giovane eccentrico portatore di nome di battesimo attribuito a Parigi nel 1942 gli procurava consigli su cosa convenisse fare a proposito di un cerchio di metallo, di corno o di legno, coperto o meno di stoffa, che serve ad assicurare gli abiti, all'occorrenza un capo di vestiario maschile che si porta sopra agli altri.

#### 1 Notazioni

Sulla S, in un'ora di traffico. Un tipo di circa ventisei anni, cappello floscio con una cordicella al posto del nastro, collo troppo lungo, come se glielo avessero tirato. La gente scende. Il tizio in questione si arrabbia con un vicino. Gli rimprovera di spingerlo ogni volta che passa qualcuno. Tono lamentoso, con pretese di cattiveria. Non appena vede un posto libero, vi si butta. Due ore più tardi lo incontro alla Cour de Rome, davanti alla Gare Saint-Lazare. È con un amico che gli dice: «Dovresti far mettere un bottone in più al soprabito». Gli fa vedere dove (alla sciancratura) e perché.

#### Seconda fase

In una seconda fase, la riflessione diventa esplicita e si analizzano in modo collettivo le costruzioni verbali che servono a formare delle perifrasi. Le si distingue in due categorie che poi di fatto si combinano nell'uso: le definizioni (evidenziate in giallo) e le parole ombrello (in verde). Non è necessario che l'apprendente si soffermi sulla differenza tra le due categorie, ciò che è importante è che sviluppi la capacità di utilizzarle in modo spontaneo in presenza di una carenza o di un'incertezza lessicale (formulare una perifrasi dopo aver usato un termine di cui non si è sicuri è anche un modo per assicurarsi che l'interlocutore abbia compreso e per negoziarne eventualmente il significato).

Alla lavagna, l'insegnante può esplicitare una serie di modalità espressive per realizzare le perifrasi lessicali più comuni:

PER PARLARE DI UNA PERSONA	PER PARLARE DI UNA COSA	PER PARLARE DI UN LUOGO	PER PARLARE DI UN FENOMENO/ DI UN'AZIONE
È la persona che / è colui che / è chi...	È quella cosa che serve a / quell'oggetto usato per / è una cosa a forma di..., di colore / è un insieme di / destinato a...	È quel luogo dove / è il posto in cui / è dove...	È quando / è quel processo per cui / è il fatto di / è il fenomeno che / consiste in..

#### Terza fase

Nella terza fase, gli studenti esercitano a piccoli gruppi l'uso di queste espressioni modificando un breve testo assegnato dall'insegnante. I termini evidenziati devono essere, quindi, sostituiti da sinonimi, iperonimi o definizioni, come nell'esempio: fotografo = una persona che fa le foto.

Oliviero Toscani torna a far discutere.

Più che un semplice fotografo, Oliviero Toscani è un sociologo che, nelle campagne pubblicitarie da lui realizzate, ha denunciato vizi – secondo lui, virtù – che gli italiani preferiscono nascondere, sollevando polemiche ogni volta che appare un suo scatto sui muri delle città. Il suo ultimo lavoro ha già scatenato un putiferio (Intervista a Oliviero Toscani realizzata da Ilaria Santi per il sito di *Virgilio*, [www.virgilio.it](http://www.virgilio.it))

#### Quarta fase

La quarta fase è realizzata in modalità ludica: la classe è divisa in due o più squadre, ad ogni giocatore è assegnata una carta che contiene una parola che i compagni di squadra devono indovinare e una serie di termini che lo studente non può utilizzare per farsi capire (in una possibile versione semplificata, le parole proibite diventano suggerimenti di parole che lo studente può usare). Ogni studente deve così perfezionare le sue strategie orali per aggirare l'ostacolo lessicale e giungere ad una espressione comunicativa efficace. Ovviamente, vince la squadra che indovina nel minor tempo il maggior numero di vocaboli. Per ciò che riguarda il tema, si è scelto l'argomento "nuove tecnologie". Si presentano di seguito alcuni vocaboli da indovinare con le relative parole proibite.

<b>Il telegiornale</b> Programma-Notizia	<b>Connettersi</b> Internet – linea	<b>Il conduttore</b> Trasmissione - condurre
<b>Il forum</b> Piazza - discutere	<b>Il sito</b> Creare – indirizzo	<b>L'sms</b> Messaggio - scrivere

#### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Balboni Paolo E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia, pp 73-78; 79-111.
- Barsi M., Rizzardi M. C. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano.
- Bazzanella C. (1994). "Gli indicatori fatici nella interazione scolastica", in Orletti F. (a cura di). *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, Carocci, pp. 233-243.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico dell'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in *Grande grammatica italiana di consultazione*, a cura di L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti, Il Mulino, Bologna.
- Brighetti C. e Minuz F. (2008), *Abilità del Parlato*, Perugia, Guerra, Perugia.
- Bosc F. (2000), *Il video a lezione*, Paravia Scriptorium, Torino.

- Cecchini M. (1992), "Modalità di elaborazione e processi di verbalizzazione", in L. Brasca-M.L. Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Quaderni del Giscel/13, Firenze, La Nuova Italia, pp. 235-268.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- De Mauro T. (1994), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia.
- Filippini M. (1992), "L'interrogazione orale nella scuola: rilevazione di alcuni dati dalla risposta", in L. Brasca-M.L. Zambelli (a cura di), *op. cit.*, p. 365-388.
- Gruppo Giscel di Verona (1992), "Il parlato argomentativo in classe", in L. Brasca-M.L. Zambelli (a cura di), *op.cit.*, pp. 201-214.
- Guidi E. (2010), "Guarda e impara... un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi", in *Italiano LinguaDue*, n.2, pp-107-135:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/825>
- Harrich K. (2011), "Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 321-335: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/835>
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Mariani L. (2011), "Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale", in *Italiano LinguaDue*, n.1, pp-273-293:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238>
- Matthiae C. (2011), "Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini, ma non troppo", in *Italiano LinguaDue*, n.2, pp 139-146:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230>
- Mezzadri M. (2004), *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra, Perugia.
- Peillon V. - Pau-Langevin G. (2012), *Dossier de presse* pubblicato sul sito del Ministère de l'Education Nationale: <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html#16>
- Sergiacomo L. (1992), "Finalità e modalità di un curriculum d'ascolto", in L. Brasca-M.L. Zambelli (a cura di), *op.cit.*, p. 375-388.
- Sobrero A. A. (2010), "L'oralità a scuola, da Platone al Portfolio Europeo delle Lingue", in *Italiano LinguaDue*, n.1:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/646>

### **Testi legislativi di riferimento per la riforma del Baccalauréat:**

*Bullettin officiel spécial n.9 du 30 septembre 2010.*

<http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html>

*Bullettin officiel n. 7 du 28 août 2003.*

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs7/italien.pdf>

*Bulletin officiel* n. 4 du 29 avril 2010

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/7/langues\\_vivantes\\_143727.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf)

**Sitografia di riferimento** per la riforma del *Baccalauréat*:

<http://www.refondonslecole.gouv.fr>

<http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html#16>

<http://www.aplv-languesmodernes.org/>

<http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>.

<http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>.