



SAPERE FARE CON LA LINGUA: LA COMPETENZA ORALE E L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA FRANCESEⁱ

Marilena Genoveseⁱⁱ

Università degli Studi della Tuscia,

Viterbo, Italia

Abstract:

La competenza orale gioca un ruolo di primo piano nell'ambito del processo formativo dei discenti. Obiettivo di questo articolo è quello di prendere in esame tale abilità, nel tentativo di individuare le componenti più idonee a favorire nello specifico l'apprendimento della Lingua Francese. A tale proposito vedremo come, per accrescere il senso di familiarità degli studenti nei confronti della lingua, sarà utile ricorrere con regolarità a determinate tipologie di attività, come ad esempio i "textes authentiques", ovvero: articoli di giornali, annunci di vario genere, testi pubblicitari, e così via. Tale materiale permette di rappresentare meglio il quotidiano e crea inoltre una maggiore motivazione nel processo di apprendimento della lingua seconda.

Parole chiave: funzione comunicativa, competenza orale, materiali autentici, didattica dell'ascolto

Abstract:

The oral competence plays a fundamental role in the educational process. The main purpose of this research paper is to examine this ability, in order to reach communicative goals in teaching French as a Second Language. Will focus on how "authentic materials" - newspaper articles, radio and TV ads, movies, advertising texts, and so on - can make the learning process even more engaging, imaginative and motivating for students. They can be used as effective learning tools because they increase curiosity, interest and awareness and they also include terms and quotidian words that the learners would most probably be familiar with.

Keywords: communication process, oral competence, authentic materials, listening in the didactic activity

ⁱ KNOWING WITH LANGUAGE: ORAL COMPETENCE AND THE TEACHING OF THE FRENCH LANGUAGE

ⁱⁱ Correspondence: email m.genovese@unitus.it

1. Introduzione

Alla base di ogni lingua vi è la competenza socio-pragmatica, una componente della competenza comunicativa che può essere definita come la capacità pragmatica di raggiungere i propri scopi attraverso la comunicazione - realizzando le diverse funzioni della lingua grazie agli atti linguistici - e la capacità sociale di usare modalità comunicative adeguate al contesto in termini sociolinguistici, relazionali, culturali: «essa si definisce come la capacità di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo»ⁱⁱⁱ.

Nello specifico, uno studente di Lingua francese mostra di aver sviluppato la competenza socio-pragmatica se riesce a ottenere quello che desidera e a raggiungere lo scopo della sua comunicazione utilizzando la lingua in maniera adeguata al contesto, alla situazione e all'interlocutore con cui avviene lo scambio comunicativo.

Abilità principale nella quale si realizza la competenza sociopragmatica è il "saper dialogare". Come osserva Barbara D'Annunzio:

«Si tratta di un'abilità complessa che presuppone diverse conoscenze e capacità prerequisite. Per dialogare lo studente deve: conoscere i "copioni situazionali", saper definire il proprio ruolo all'interno dell'evento comunicativo, utilizzare la propria competenza strategica per prepararsi in anticipo a comunicare le proprie intenzioni e a perseguire i propri obiettivi nel corso dell'evento comunicativo, riuscire a interpretare le intenzioni esplicite o non esplicite degli interlocutori, negoziare i significati quando non sono espliciti o chiari»^{iv}.

È ormai consuetudine nell'insegnamento di una L2 distinguere tra due tipi di approccio: a) quello grammaticale e b) quello comunicativo.

L'approccio di tipo grammaticale è orientato ad assicurare la competenza linguistica, intesa come un uso accurato e corretto della forma e delle strutture della lingua: si sanno usare correttamente gli ausiliari? Si sanno concordare gli articoli e gli aggettivi?

Nell'orientamento di tipo comunicativo, invece, gli obiettivi, le tecniche didattiche e le valutazioni dei risultati conseguiti sono fondati essenzialmente sulle capacità di *comunicare* e *concludere* messaggi: dai più semplici, come descrivere oggetti e fornire informazioni, ai più complessi che riguardano se stessi, le proprie emozioni, la propria esperienza. «In altri termini, gli approcci di tipo grammaticale insegnano in

ⁱⁱⁱ Garzone G., Solimana L. T., 2007. Multilinguismo e interculturalità: confronto, identità, arricchimento, Milano, Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto, p.31.

^{iv} D'Annunzio B. Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf. Consultato il 5 luglio 2019

codice a parlare del nuovo codice e a riflettere su di sé, mentre gli approcci di tipo comunicativo insegnano a *usare la nuova lingua*»^v.

Da un lato, pertanto, vi è il linguaggio scritto, che è uno strumento di notevole potenza per costruire una teoria coerente della realtà. All'apprendimento del linguaggio scritto, infatti, sembrerebbe connessa l'acquisizione di abilità mentali come il classificare in modo gerarchico, il procedere per deduzioni ed implicazioni, il ricercare la chiarezza formale, e così via.

Dall'altra parte il linguaggio orale è un mezzo che ci consente di condividere la comprensione di situazioni concrete. Il linguaggio orale è più funzionale poiché è strutturato per usi sociali, ovvero non è codificato per la ricerca di leggi universali o per spiegazioni deduttive di tipo logico.

La lingua parlata utilizza il mezzo fonico-acustico e, a differenza di quanto accade con lo scritto, l'interazione è diretta. Il grado di formalità del parlato è minore rispetto allo scritto: il piano del lessico è più ridotto, quello morfologico più semplificato e sul piano sintattico prevale l'andamento paratattico, più adatto al mezzo fonico-uditivo.

I sociolinguisti hanno stilato un inventario di quelle che sono le funzioni della lingua, indicando le seguenti:

La prima è quella *comunicativa* che va di pari passo con quella sociale:

«Les fonctions de la langue ne représentent pas seulement l'objectif de l'apprentissage, mais elles en sont également le moteur [...]. La classe – comme l'usine ou la famille – constitue un microcosme où les interactions verbales doivent entraîner ou au moins encourager séance tenante l'apprentissage de la langue [...]. Une langue sert à transmettre, à échanger des informations [...]. On notera aussi que la langue peut autant servir à inventer, à mentir, à censurer [...]. La langue sert à constituer des groupes à tous les niveaux de la vie en communauté, à les caractériser, à les organiser, à les maintenir, à y intégrer et à y distinguer des sous-groupes ou des individus»^{vi}.

Altrettanto importante è la funzione *euristica* o *autoreferenziale*, che consiste nell'essere in grado di utilizzare la lingua per comprendere, scoprire e analizzare.

La funzione *pragmatica* ci dice, invece, che la lingua non serve soltanto a comunicare e a comprendere la realtà ma anche ad agire su di essa.

La funzione *simbolica* ci insegna che essa serve a elaborare delle rappresentazioni che concernono l'identità di una persona, il suo rapporto con gli altri e con il mondo.

E per concludere, la funzione *ludica* o *estetica* ci permette di utilizzarla anche per "piacere":

^v Volpe V., Belloni M., Garuti G., Carcano M., 2011. *Stranieri per apprendere*, Milano, Franco Angeli, p. 37.

^{vi} Defays J.-M., 2003. *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga éditeur, p.24.

«Le langage peut être utilisé gratuitement, pour le plaisir, pour en éprouver la maîtrise, qu'on en a, pour en contester les autres fonctions [...]. Cet usage non instrumental, que l'on observe dans les jeux de langage, dans la poésie, dans l'humour, peut en fait cacher de nombreuses et importantes fonctions secondaires, sur les plans idéologique, esthétique, métalinguistique. Précisément, la didactique des langues recourt très souvent à cette faculté qu'à le langage de pouvoir fonctionner en roue libre, pour [...] permettre aux apprenants de s'entraîner sans que cela ne porte à conséquence»^{vii}.

Ora, l'attenzione al parlato dovrebbe essere primaria all'interno della scuola. A parlare bene si impara attraverso attività di esercizio e di riflessione, appositamente organizzate. Per questo motivo è opportuno porre l'allievo in differenti aree dell'esperienza in cui è necessario parlare e creare particolari circostanze di monologo oltre che di interazione con gli altri membri della classe, in modo che ogni studente possa assumere la duplice funzione di ascoltatore e di parlante.

Le aree dei bisogni sono i seguenti:

- 1) Parlare per capirsi. Il linguaggio viene usato con funzione informativa, dichiarativa, riferito a situazioni in cui è necessario inviare conoscenze e informazioni al destinatario in vista di azioni, come, ad esempio, dare istruzioni, impartire ordini, descrivere oggetti, e così via.
- 2) Parlare per capire o far capire. Si fa riferimento a comunicazioni nelle quali il parlante esplora la realtà circostante attraverso l'apprendimento di informazioni o tramite chiarimenti, prodotti o richiesti, sull'identità, le caratteristiche, le funzioni del referente, oggetto di comunicazione. Le attività che fanno capo a questa area potrebbero prevedere lo svolgimento di ricerche su argomenti di attualità, interviste su temi di interesse, commenti su di un argomento che vengono poi presentati all'intera classe.
- 3) Parlare per ragionare. Ci muoviamo in questo caso nell'area dei bisogni di acculturazione. In questo ambito si fanno rientrare le situazioni comunicative in cui viene esposto il proprio pensiero e vengono avanzate le proprie argomentazioni secondo determinate regole.
- 4) Parlare per narrare. In questo caso lo studente narra le proprie esperienze personali o fatti accaduti o letti, del proprio punto di vista. L'area in cui ci muoviamo è quella dei bisogni di alfabetizzazione personale.

Di fatto, però, ancor oggi l'insegnamento della lingua orale, e ancor più della pronuncia, riveste un ruolo marginale nella didattica italiana malgrado questo sia considerato un obiettivo prioritario in altri Paesi e in documenti normativi di riferimento per gli insegnanti di lingua come il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue che pone l'accento sulle capacità uditive e foniche che l'insegnante deve potenziare, ribadendo la necessità d'un'educazione fonologica precoce.

^{vii} Defays J-M., cit., p.25.

Anche lo studio della fonetica è dunque elemento indispensabile per il corretto apprendimento di una lingua.

Grazie alla facoltà umana di distinguere i suoni di una lingua, i discenti acquisiscono:

«un “seuil minimal de communication”, qui rend possible la production active d'énoncés. Il ne faut pas sous-estimer cette première étape de l'acquisition du français car les apprenants se voient confrontés à beaucoup de variables phonétiques en même temps: les différences d'intensité, de durée, de hauteur, de timbre, etc. Bien que la phonétique intervienne notamment au début de l'apprentissage du français, elle en fera toujours partie car, même si la maîtrise des sons de la langue arrive plutôt vite, la domination de l'intonation, du rythme et des phénomènes de l'enchaînement et de la liaison continue souvent de poser des problèmes majeurs»^{viii}.

Da quanto esposto sino ad ora si evince, pertanto, che lo sviluppo del linguaggio verbale non avviene automaticamente, ma “deve” essere sostenuto e coltivato in modo adeguato, senza trascurare il fatto che il linguaggio orale è prioritario rispetto alla parola scritta e che la scrittura è da considerarsi come la rappresentazione grafica del sistema linguistico orale senza riferimento al quale non esisterebbe.

La realtà biologica, infatti, ci insegna che l'uomo comunica attraverso il linguaggio orale e che la pratica dell'articolazione verbale non solo è talmente antica da far parte del nostro codice genetico, ma anche che «è stata acquisita grazie ad un processo di selezione naturale avvenuto in un milione di anni»^{ix}.

2. Tecniche e fasi dell'apprendimento linguistico

Le tecniche sono meri strumenti che possono risultare utili ed efficaci solo se utilizzate con consapevolezza ed esperienza. Ogni tecnica può essere più o meno adatta allo sviluppo di un'abilità e allo stesso tempo ogni tecnica può essere più o meno adattata a una certa fase dell'apprendimento linguistico e dello sviluppo di determinate abilità.

In particolare, per quanto riguarda le tecniche che possono contribuire al potenziamento della competenza linguistico-comunicativa e per una corretta progressione ed un uso efficace delle stesse occorre operare una distinzione tra a) attività che mirano allo sviluppo dell'appropriatezza e b) attività che mirano invece allo sviluppo della fluidità o dell'efficacia comunicativa.

Perché di una persona si possa dire che parla fluentemente una lingua questa deve:

^{viii} Michler, C., 2009. Faire progresser l'oral dans l'enseignement du français aux lycée e bavaois. <http://www.unibamberg.de/fileadmin/uni>. Consultato il 15 giugno 2019

^{ix} Occhiuto Del Grande M. T., 2002. Educazione linguistica: interventi educativi e didattici, Catanzaro, Rubbettino Editore, p.15.

- saper parlare velocemente in quella lingua e senza particolare sforzo,
- saper utilizzare la lingua in maniera espressiva,
- essere in grado di aprire, alimentare, sostenere e chiudere una conversazione,
- comprendere interlocutori diversi in situazioni molto differenti fra loro.

I requisiti richiesti sono: a) l' "efficacia", che riguarda la capacità di raggiungere i propri scopi sociali usando la lingua e gli altri linguaggi^x, b) l' "appropriatezza" o adeguatezza dell'espressione linguistica rispetto al contesto situazionale. Quest'ultima può essere valutata in base alla capacità dello studente di produrre lingua rispettando le "regole" della L2, senza commettere troppi errori.

Per obiettivi linguistici di natura così diversa si dovranno individuare tecniche coerenti e riconducibili direttamente a precisi bisogni. Per favorire la fluidità si dovranno scegliere tecniche che incoraggiano la produzione spontanea, quindi ad esempio descrizione di storie per immagini, attività ludiche e ancora tecniche che aumentano il tempo-parola degli studenti perché per sviluppare la fluidità bisogna parlare molto e fare possibilmente pratica in contesti naturali, spontanei.

Per poter conquistare la scioltezza, inoltre, bisogna anche poter ascoltare molto ma soprattutto essere rilassati. Lo studente non dovrebbe sentirsi sotto esame ma al contrario immergersi totalmente nell'attività concentrandosi sul raggiungimento del compito.

Il docente, da parte sua, dovrebbe evitare di correggere direttamente lo studente se sostenendo attività di questo tipo dovesse commettere errori di forma. Per una persona che sta apprendendo una L2 esprimersi in modo fluente ed accurato è un compito assai complesso cognitivamente.

Per sviluppare l'adeguatezza, al contrario, bisogna favorire le tecniche che portano lo studente alla concentrazione. Per essere adeguati bisogna essere concentrati, esercitarsi molto e riflettere sui meccanismi di funzionamento della lingua anche a partire da confronti, ipotesi e verifiche delle stesse.

Le tecniche che possono contribuire allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative sono numerose:

- 1) La "Drammatizzazione", una forma di simulazione non creativa, perché si tratta di far recitare un testo già predisposto allo studente. Il suo scopo è quello di fissare le espressioni che realizzano i principali atti comunicativi. Tra i vantaggi di questa tecnica emerge la possibilità di favorire la memorizzazione del lessico e di molti atti comunicativi routinari e frequenti.
- 2) Il "Dialogo a catena". Uno studente (o l'insegnante) inizia un dialogo e un suo compagno risponde e poi rilancia la domanda ad un altro e così via. Questa tecnica è utile per esercitare e fissare atti comunicativi e strutture fisse della lingua.
- 3) Il "Dialogo aperto". Si presentano le battute di un personaggio e l'allievo deve dire quelle dell'altro personaggio, tenendo conto della coerenza globale del testo

^x Ne consegue che l'efficacia rappresenta uno dei principali criteri di padronanza di una L2, anche se essa non può essere disgiunta dall'appropriatezza alla situazione e dalla correttezza formale.

e della coesione con le battute precedenti e seguenti. Nella sua versione orale, l'attività è estremamente complessa, va preparata su un copione scritto.

- 4) La "Telefonata". In questa precisa circostanza sarebbe opportuno ricreare in aula una telefonata autentica, facendo sedere gli studenti in direzione opposta in modo che non possano aiutarsi nella comunicazione con gesti ed espressioni del viso. La registrazione della telefonata è necessaria per la sua valutazione e consente la riflessione collettiva sulle differenti esecuzioni.

3. L'uso dei materiali autentici

Nella vita di tutti i giorni leggiamo e ascoltiamo per i motivi più disparati, che vanno dal semplice piacere di farlo, al raggiungimento di uno scopo, alla motivazione intellettuale.

Spostandoci in una classe di FLE, i testi autentici che decidiamo di usare avranno conseguenze significative sullo sviluppo delle abilità recettive di ascolto degli studenti.

È dalla fine degli anni settanta che si è cominciato a considerare il materiale autentico con interesse e a ritenerlo adeguato nella fase di insegnamento/apprendimento di una disciplina.

Nel caso, poi, specifico di una L2 esso fornisce un'occasione per sviluppare strategie di comprensione della lingua, così come viene parlata quotidianamente.

Cartoline, lettere, articoli di giornale, programmi radiofonici, video, film, ecc., sono tutti documenti autentici:

«Le document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs mais que l'enseignant collecte pour l'utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe. Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original (si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé). Ainsi, le document authentique se différencie du document pédagogique ou fabriqué "créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignants" selon des critères linguistiques et pédagogiques»^{xi}.

Tale uso avvicina quindi gli studenti alla lingua del mondo reale e rappresenta un'alternativa necessaria rispetto ai contenuti del "libro di testo", dove appaiono molto semplificati.

^{xi} Costa L. L'uso di materiali autentici nell'insegnamento di una lingua straniera in una facoltà di lettere. http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_027.pdf. Consultato il 5 luglio 2019.

Lo studente che impara a relazionarsi con materiali in lingua originale è sicuramente meno intimidito dal mondo reale e quindi più pronto a usare la lingua in contesti di effettiva comunicazione. Tutto questo offrendo:

«du français véritable: la langue française, comme toutes les langues, possède des règles linguistiques, syntaxiques [...] et les manuels de FLE les présentent de façon la plus conforme que possible au français standard. Les apprenants sont ainsi confrontés à une langue normée, à un français correct voire même parfois à un niveau de langue soutenu. Or, le français est aussi utilisé de façon spontanée, non officiel; les Francophones peuvent aussi parler en hésitant, en faisant des pauses, en abrégant, en ayant recours à des répétitions inutiles, à des paraphrases, en faisant usage de différents registres langagiers»^{xii}.

Perché, dunque, la scelta di materiali autentici nell'insegnamento di una L2? Perché essi sono espressione della cultura di cui gli studenti stanno apprendendo la lingua. Attraverso i "textes authentiques" l'impatto dello studente non è con strutture, regole, frasi, bensì con il discorso, così come esso emerge dalla lettura di un testo non costruito per fini didattici. Naturalmente non si tratta di scegliere a caso il giornale, il fumetto, il manifesto, il fotoromanzo, ma di operare una scelta metodologica percorribile e articolata in cui siano chiare le abilità che si vogliono sviluppare e le informazioni che si vogliono trasmettere.

Dove possiamo reperire un documento autentico?

Con l'ausilio di Internet è molto semplice. Sulla rete si possono trovare:

- articoli di giornali,
- annunci di vario genere,
- testi pubblicitari,
- documenti audio-visivi, che comprendono registrazioni di eventi attuali, film, brani musicali, e così via.

In classe di FLE, dunque, potremmo completare la lezione con uno di questi documenti opportunamente selezionati.

Il documento, ovviamente, deve possedere alcuni importanti requisiti:

- deve corrispondere al grado di conoscenza degli studenti,
- deve mostrare la ricchezza e la pluralità della lingua nei differenti contesti di uso quotidiano,
- deve poter far lavorare senza essere né eccessivamente banale né troppo forte nei contenuti,
- deve trattare i problemi della vita quotidiana o fatti di attualità,
- deve essere lungo se il livello è avanzato, meno lungo se il livello della classe è intermedio. Più sarà lungo più avrà al suo interno elementi lessicali complessi e nuovi,
- deve essere vario: si può spaziare dalla canzone, al dialogo, all'intervista ...

^{xii} *Ibid.*

- deve essere adatto all'età dei discenti.

Nel concreto, dunque, si comincia con un largo corpus di testi, a partire dai quali si stabilisce una serie di tratti linguistici distintivi che ricorrono in maniera regolare (per esempio l'utilizzazione frequente del passivo, del soggetto in prima persona, l'impiego di forme impersonali, ...). Si parte, ovvero, da presupposti teorici, basandosi sui differenti modelli di comunicazione. Per esempio, ci si domanderà se il testo è di tipo giuridico, economico, scientifico, e così via.

Ma anche l'uso dell'immagine ha la funzione di creare un contesto a supporto del testo della prova e consente allo studente di fare predizioni sul suo contenuto.

Gli insegnanti, che sono più sensibili ai problemi didattici, utilizzano già da tempo le immagini nei loro corsi, portano in classe riviste e giornali e lavorano molto, per esempio, sulla pubblicità, sugli opuscoli turistici, sulle fotografie, in alcuni casi utilizzano questi materiali anche per la verifica al posto dei questionari o come input per attività di test.

Anche saper costruire testi che integrano immagine e lingua è una abilità fondamentale: una delle pratiche più affermate è quella di far inventare pubblicità ritagliando immagini dai giornali e curando il messaggio verbale.

Per cogliere appieno il ruolo che l'immagine riveste nel percorso didattico riportiamo l'esperienza descritta da Lorelisa Costa, nata dalla lettura del Maupassant dei racconti della guerra franco-prussiana che oggi è possibile rileggere attraverso un messaggio iconico nato da Dino Battaglia^{xiii}.

In una classe di FLE si è proceduti a una *lettura* in parallelo del testo di Maupassant e del testo di Battaglia e, in particolare, tra i racconti della *débâcle*, è stato scelto quello dal titolo *Deux Amis*, perché sollecitati dai molti stimoli e interrogativi scaturiti dalla chiave interpretativa che di questo racconto ha dato AJ. Greimas.

Ciò che si è voluto fare è stato mettere in luce come è possibile leggere uno stesso testo da due punti di vista diversi, autonomi e complementari ad un tempo, quello verbale e quello visivo, facendo emergere la funzione metalinguistica dell'immagine che ci ha restituito il racconto di Maupassant attraverso un messaggio codificato secondo le regole iconografiche.

Nell'atmosfera rovente della guerra franco-prussiana, i due protagonisti del racconto dal titolo *Deux Amis* si incontrano per caso, dopo tanto tempo, e di fronte a un bicchiere di assenzio, ripassano i tempi felici che li hanno vissuti insieme.

Nonostante i rischi, decidono di passare gli avamposti procurandosi un lasciapassare per raggiungere i luoghi dei ricordi e, quindi, pescare. I due amici si godono per poco tempo questo spazio di pace: infatti, la pesca viene interrotta dal nemico che chiede loro, in cambio della vita, la parola d'ordine che permette il superamento degli avamposti. I due amici si rifiutano e vengono fucilati. Da tutto il

^{xiii} Veneziano di nascita, la sua carriera di disegnatore inizia nell'immediato dopoguerra lavorando, assieme a Hugo Pratt per la rivista *Asso di Picche* per la quale realizza tavole che lo hanno reso celebre in tutto il mondo.

racconto, Battaglia ha realizzato dieci tavole che sono state oggetto di analisi da parte degli studenti.

La loro analisi *verbo-visiva* è stata articolata in quattro fasi:

- 1) *Exploitation* della tavola (numero, dimensione, disposizione delle vignette, vari tipi di inquadrature, analogie con il linguaggio cinematografico), con lo scopo di introdurre gli studenti alla conoscenza e all'uso del messaggio iconografico.
- 2) *Lettura silenziosa* ma rapida del testo di Maupassant. È stata distribuita a ogni studente una scheda articolata in due parti distinte che coincidono con il testo verbale (Maupassant) e con quello visivo (Battaglia). In tutte e due le articolazioni si è indirizzata l'attenzione dello studente su alcuni aspetti del testo, mettendo quindi in rilievo, a partire dall'immagine, quelle componenti originali, comuni (e non) ai due testi. Le frasi estrapolate dal testo di Maupassant sono state volutamente scelte seguendo il criterio di operare un *mélange* tra quelle che, osservando ciascuna tavola di Battaglia, rimandano senza alcun dubbio all'immagine e quelle che appartengono esclusivamente al testo letterario.
- 3) *Rapporto testo/immagine*: sono state distribuite le fotocopie della tavola prescelta da cui sono stati cancellati i recitativi e i balloons; gli studenti devono ricostruire il testo in L2 a partire dalle sollecitazioni che hanno avuto nelle prime due fasi.
- 4) *Lettura e commento* di ciascun studente riguardante i criteri adottati per riempire la tavola vuota. Anche qui si è data molta attenzione al discorso complessivo che ciascun studente è riuscito a recepire piuttosto che ad una nuova versione dell'immagine; da qui è emerso infatti il rapporto assolutamente originale di ciascun studente con il testo letterario filtrato dall'immagine.

Questa operazione, per concludere, ha permesso di estrapolare le specificità scientifiche e didattiche di entrambi i testi al fine di dotare gli studenti di abilità di analisi (semiologiche, semantiche, sintattiche) che permettono loro di padroneggiare il testo, a partire soprattutto dalle proprie capacità creative.

4. Ascoltare e comprendere

L'ascolto si traduce nella capacità di ascoltare, cioè di comprendere differenti tipi di messaggio, utilizzando strategie differenziate in situazioni comunicative differenti.

Per comprensione si intendono *la comprensione globale e dettagliata* del messaggio. La prima si realizza come capacità di individuare e comprendere le parole-chiave e la relazione logica esistente tra esse.

In questa fase gioca un ruolo fondamentale il contesto in cui avviene l'esperienza comunicativa, dal quale il soggetto che accoglie il messaggio può ricavare parte del significato dei codici del messaggio.

La comprensione dettagliata, invece, è una comprensione più raffinata che comporta una conoscenza più ricca e articolata della lingua straniera.

Il saper ascoltare viene comunque appreso in classe grazie a delle strategie comunicative corrispondenti a precise situazioni comunicative, come ad esempio il dialogo e il monologo già analizzati.

La lettura occupa anch'essa un posto importante, che viene rimarcata da più parti ponendo l'accento sul concetto di " piacere della lettura" e sulla capacità di individuare il senso di una parola in base al contesto oppure alla sua composizione lessicale.

Per quanto riguarda la pronuncia tutti i programmi insistono sul fatto che la sua assimilazione passa attraverso l'ascolto della lingua autentica, il quale può realizzarsi sia attraverso l'uso di CD, sia attraverso la visione di film, sia mediante il contatto diretto con i madrelingua. Alcuni paesi suggeriscono persino di fare ascoltare agli alunni diversi tipi di accento per insegnare a riconoscere la provenienza regionale.

Nelle classi di lingue straniere le attività più comunemente utilizzate per la didattica dell'ascolto sono:

- 1) Riempimento griglie/tabelle
- 2) Scelte multiple
- 3) Interviste
- 4) Brevi dialoghi
- 5) Compiti di abbinamento

I testi orali solitamente utilizzati sono: istruzioni, descrizioni, giochi, storie brevi, conversazioni. Le attività di ascolto dovrebbero essere precedute in classe da fasi pianificate di pre-ascolto e riferimenti frequenti al contesto extralinguistico. Ascolta meglio chi ha maggiore familiarità con le tipologie testuali e sa usare le abilità di studio.

Ma anche il parlato del docente va attentamente controllato in modo che l'input sia comprensibile. Si consiglia un parlato a velocità normale, con basso livello di astrazione e uso limitato del lessico specialistico, perché

«ascoltare è un processo strategico con forti implicazioni relazionali, richiede empatia, disponibilità a proiettarsi nella situazione dell'altro ad accoglierne il messaggio e il punto di vista per comprenderlo e dividerne emozioni e sentimenti»^{xiv}.

5. Conclusione

Per concludere: affinché il discente impari a comunicare bene in una L2 bisogna far intervenire, allora, la produzione orale al momento opportuno. La priorità dovrebbe essere accordata inizialmente all'ascolto e alla comprensione. Ascoltare per parlare, allo scopo di trovare in quello che viene messo a disposizione gli strumenti e le idee per esprimersi in un secondo momento.

^{xiv} Mezzi L., 2011. Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università, Milano, Franco Angeli, p.41.

Il lavoro dell'insegnante consiste nell'organizzare il cammino dello studente affinché egli sappia cogliere nel miglior modo possibile quanto gli viene offerto e possa diventare parte attiva del processo di apprendimento che nel caso specifico comprende:

«observations, repérages, hypothèses de sens à propos de ce qu'on écoute – ou de ce qu'on lit –, puis mise en œuvre dans le cadre d'une tâche de type social, pour laquelle il y a à nouveau des hypothèses quant à la pertinence des éléments retenus, validation, etc. C'est-à-dire utiliser des savoirs qu'on ne maîtrise pas encore, les modifier, les perfectionner, les confronter à ceux des autres pour se les construire en actes»^{xv}.

Gli studenti sono gli attori principali delle interazioni, ciò che presuppone ancora una volta di rinunciare a corsi dialogati basati su domande e risposte per passare a degli scambi comunicativi tra allievi, creando situazioni che siano il più vicino possibile agli usi sociali della lingua.

Le "tâches" sono i motori dell'attività di comunicazione perché mettono in relazione degli interlocutori per raggiungere un determinato obiettivo. In virtù di questo esse differiscono dall'esercizio che si concentrano su finalità meramente linguistiche.

Se, ad esempio, raccontiamo una storia o un film chi non li conosce può reagire ponendo delle domande, manifestando incomprensione o curiosità, obbligando gli attori a esprimere il proprio punto di vista e a compiere uno sforzo di argomentazione per farsi comprendere.

Il ruolo del formatore in questa prospettiva si presenta completamente diverso. Egli deve preoccuparsi dunque di non intralciare le attività:

«or, la formation qu'il a reçue (ou l'absence de formation), lui a, le plus souvent, fait construire des comportements qui nuisent fortement à la communication en classe de langue: l'hypercorrection (on corrige l'erreur dès qu'elle apparaît, l'apprenant est interrompu alors qu'il est engagé dans une activité difficile ...), des attentes trop ciblées: le formateur attend un certain type de réponse, ce qui empêche de prendre en considération des apports divergents, insolites, originaux ou de saisir une éventuelle incompréhension de la part de l'apprenant; des questions qui appellent des réponses de type inventaire: les apprenants se contentent de fournir un élément de la liste demandée et la prise de parole est réduite à la proposition d'un seul mot et l'ensemble des propositions devient rapidement hétéroclite; la confusion entre l'oral et l'écrit par le recours systématique au tableau ou par la rédaction du "dialogue" à représenter; la

^{xv} Médioni M. A. Pour apprendre une langue, il faut la parler. http://gfen.langues.free.fr/articles/article_ALPHA.pdf. Consultato il 29 agosto 2019

validation trop rapide [...] constituent des situations trop risquées pour un apprenant débutant»^{xvi}.

L'insegnante deve favorire la comunicazione orale organizzando delle situazioni che la assecondano, ad esempio organizzando delle interazioni di tipo ludico, che consentono di interiorizzare le regole senza grossi sforzi.

Su questo tipo di attività sarà possibile intervenire in un secondo momento attraverso, ad esempio, la conversazione che verte sugli errori commessi, facendo sempre in modo che gli allievi partecipino attivamente all'interazione verbale. Questo modo di procedere diventa ancora più interessante se i partecipanti sono numerosi.

L'interazione, per concludere, deve essere condotta sul modello della conversazione: so quello che intendo esprimere ma devo essere in grado di adattarmi al mio interlocutore nelle situazioni più disparate.

Bibliografia

- Ameur A. (2006). *L'orthographe française sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat. Université d'Alger.
- Anderson P. (1999). *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Balboni P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria
- Costamagna L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*, Torino, Paravia.
- Cuq J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- David M. (1995). *Le théâtre*, Paris, Belin.
- Defays J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga éditeur.
- Favaro G., (1992). *Il mondo in classe*, Nicola Milano Editore, Bologna
- Garzone G., Solimana L. T., (2007). *Multilinguismo e interculturalità: confronto, identità, arricchimento*, Milano, Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Lentin L. (1997). *Apprendre à parler*, Paris, Les éditions ESF.
- Mezzi L. (2011). *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, Milano, Franco Angeli.
- Occhiuto Del Grande M. T. (2002). *Educazione linguistica: interventi educativi e didattici*, Catanzaro, Rubbettino Editore.
- Pasa L. (2002). *Entrer dans la culture écrite: rôle des contextes pédagogiques et didactiques*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education et de la formation, Université de Toulouse le Mirail.

^{xvi} *Ibid.*

- Pierra G. (1994). *Langue, culture et pratique théâtrale. Le Français dans le Monde*, n° 267, CLE international.
- Pierra G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- Reglat E. (2005). *Théâtre et FLE: Analyse et critique du projet, «Créer du lien avec différences pour une utilisation du médium théâtre dans l'enseignement du théâtre comme langue étrangère»*. Master 2, Université de Lyon.
- Riga R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche*, Roma, Armando.
- Volpe V., Belloni M., Garuti G., Carcano M. (2011). *Stranieri per apprendere*, Milano, Franco Angeli.

Sitografia

- Boiron M. *Approches pédagogiques de la chanson*.
http://www.tv5.org/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch_echansons.pdf. Consultato il 19 giugno 2019.
- Cilianu C, 1982. *Analyse des différentes méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères*.
<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1210782/56959ac.pdf>. Consultato il 19 giugno 2019.
- Costa L. *L'uso di materiali autentici nell'insegnamento di una lingua straniera in una facoltà di lettere*. http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_027.pdf. Consultato il 5 luglio 2019.
- D'Annunzio B. *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*.
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf. Consultato il 5 luglio 2019.
- Médioni M. A. *Pour apprendre une langue, il faut la parler*.
http://gfen.langues.free.fr/articles/article_ALPHA.pdf. Consultato il 29 agosto 2019.
- Mohamed E.E. H. *Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère*.
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>. Consultato il 30 agosto 2019.
- Michler, C, 2009. *Faire progresser l'oral dans l'enseignement du français aux lycées bavarois*. <http://www.unibamberg.de/fileadmin/uni>. Consultato il 15 giugno 2019.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Foreign Language Teaching shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).