

Université
de Liège



Faculté de Philosophie et Lettres

Il parlato del docente d'italiano L2/L3
Analisi riflessiva e proposta di un contributo linguistico

Audrey Renson

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
diplôme de Master en Langues et Littératures
modernes, orientation générale à finalité
didactique

Promoteur : Daniel Delbrassine
Co-Promotrice : Paola Moreno
Lecteur : Germain Simons

Année académique 2014-2015

RINGRAZIAMENTI

Innanzitutto, vorrei ringraziare la Professoressa Paola Moreno e il Professore Daniel Delbrassine, Relatori, per l'attenta lettura. I loro consigli e suggerimenti sono stati preziosi.

Ringrazio il Professore Germain Simons di aver accettato di far parte del comitato di lettura di questa tesi.

Ringrazio sentitamente i dirigenti e i docenti che mi hanno accolta al Liceo Ginnasio Statale Luigi Galvani di Bologna, all'Istituto Statale di Istruzione Secondaria Superiore Raffaele Casimiri di Gualdo Tadino, all'Istituto Tecnico Statale Maria Letizia Cassata di Gubbio e all'Università per Stranieri di Siena. Tutti hanno sempre mostrato nei miei confronti simpatia e grande disponibilità.

Voglio ringraziare tutti i tirocinanti che hanno accolto la mia richiesta di farsi osservare. Impartire le primissime ore di lezione in una classe sconosciuta, con un tutor anche lui sconosciuto, che li sta valutando, è un momento difficile per tutti i tirocinanti. Li ringrazio di aver accettato uno stress supplementare accogliendomi in fondo alla loro aula. Sono stati professionali e molto cortesi.

Ringrazio tutti i docenti di lingua italiana e i tirocinanti che hanno partecipato al sondaggio e accettato di condividere la loro esperienza. Li ringrazio per avermi concesso il loro tempo. La loro disponibilità è stata fondamentale per la raccolta di dati.

Un ringraziamento particolare va a Mauro Monacelli per aver trovato il tempo, tra un volo e l'altro, di rileggere e di correggere la forma di questa tesi.

Infine, ringrazio con affetto la mia famiglia per il sostegno ed il grande aiuto che mi hanno dato in ogni momento e durante la stesura del presente lavoro.

INDICE

INTRODUZIONE	1
I IL PARLATO DEL DOCENTE: ANALISI RIFLESSIVA	3
1 Contesto metodologico e istituzionale	3
1.1 Metodologie delle lingue straniere	3
1.1.1 Il metodo indiretto	3
1.1.2 Il metodo diretto	4
1.1.3 Il metodo attivo	5
1.1.4 Il metodo audio-orale	7
1.1.5 Il metodo audiovisivo	7
1.1.6 L'approccio comunicativo	8
1.1.7 L'approccio orientato all'azione	9
1.1.8 Conclusione	9
1.2 Insegnamento L2 a livello europeo	10
1.2.1 Il punto di vista teorico del Consiglio d'Europa	10
1.2.2 Raccomandazioni pratiche	11
1.3 Insegnamento L2 a livello regionale belga	13
1.4 Sintesi	15
2 Il parlato del docente	16
2.1 Premessa	16
2.2 Spazio comunicazionale orale del docente in lingua straniera	16
2.3 Lavori sull parlato del docente L2	17
2.3.1 Docente madrelingua	17
2.3.2 Docente non madrelingua	19
2.4 Riferimenti didattici esistenti	20
2.4.1 Il caso dell'inglese	20
2.4.2 Il caso del tedesco	21
2.4.3 Il caso dell'olandese	21
2.4.4 Il caso dello spagnolo	22
2.4.5 Conclusione	23
2.5 Il parlato del docente universitario	23
2.6 Sintesi	24
3 Caratteristiche del parlato del docente in Italia	26
3.1 Osservazioni in scuole italiane	26
3.2 Metodologia	27
3.3 Quid dell'autenticità della lingua	29
3.4 Italiano standard e italiano neostandard	31
3.5 Osservazioni sintattiche	32
3.5.1 Segmentazione della frase	32
3.5.2 Frasi nominali	35
3.5.3 Strutture presentative	35
3.6 Osservazioni morfologiche	37
3.6.1 <i>Ci attualizzante</i>	37
3.6.2 <i>Che</i> polivalente	37
3.6.3 Presente pro futuro	38
3.7 Osservazioni a livello culturale	39
3.7.1 Uso di parole affabili	39
3.7.2 Uso del <i>noi</i>	39
3.7.3 Riferimenti al <i>caffé</i>	40
3.7.4 Tracce di umorismo	40

3.7.5	Allocutivi	41
3.7.6	Espressioni idiomatiche	41
3.8	Sintesi	42
4	Indagini in Belgio	44
4.1	Osservazioni di lezioni proposte da tirocinanti	44
4.1.1	Premessa	44
4.1.2	Metodologia	44
4.2	Osservazioni a livello fonologico: spostamento dell'accento tonico	46
4.3	Osservazioni a livello morfologico	46
4.3.1	Mancato uso del pronome	46
4.3.2	Mancato accordo femminile/maschile o singolare/plurale	47
4.3.3	Coniugazione erronea	47
4.4	Osservazioni a livello sintattico	47
4.4.1	Errata collocazione dell'avverbio tra l'ausiliare e il participio passato	47
4.4.2	Mancato uso dell'articolo per esprimere la forma possessiva.	47
4.5	Osservazioni a livello lessicale	47
4.5.1	Trasferimento vocalico	47
4.5.2	Faux amis/ Calchi dal francese	47
4.5.3	Predilezione per l'uso di <i>avere</i>	48
4.5.4	Uso inadeguato di alcuni termini	48
4.6	Analisi riflessiva	48
4.7	Studio di casi	49
4.7.1	Signora / Professoressa	49
4.7.2	Le ragazze	50
4.7.3	Mettersi in ordine	51
4.7.4	Bravo	51
4.7.5	Ricorso alla lingua francese	51
4.8	Sintesi	52
4.9	Sondaggi: metodologia e obbiettivi	53
4.10	Caratteristiche dei intervistati	54
4.11	La nozione di "langage de la classe"	56
4.12	Valutazione della padronanza del "langage de la classe"	57
4.12.1	Docenti esperti	57
4.12.2	Tirocinanti e docenti con poca esperienza	58
4.13	Un elenco lessicale per i docenti di lingua italiana L2/L3	60
4.14	Conclusione	61
II	PROPOSTA DI UN CONTRIBUTO LINGUISTICO	62
5	Premessa	62
6	Prima di iniziare la lezione	64
6.1	Salutare	64
6.2	Presentarsi	64
6.3	Prendere le presenze	64
6.4	Conoscere meglio gli alunni	65
6.5	Essere in ritardo (docente/alunno)	65
6.6	Porre domande varie agli alunni	65
6.7	Spiegare il programma dell'anno	66
6.8	Spiegare il regolamento	67
6.9	Dare il via alla lezione	67
7	Il lavoro in classe	68
7.1	Inizio	68
7.1.1	Il materiale	68
7.1.2	Scrivere alla lavagna	69
7.1.3	Verificare le conoscenze degli alunni	69

7.1.4	Fare un ripasso globale	70
7.1.5	Ricordarsi dell'ultima lezione	70
7.2	Attività didattiche varie	72
7.2.1	Fare un brain-storming	72
7.2.2	Fare un ascolto	72
7.2.3	Fare un'attività di lettura	72
7.2.4	Guardare un video	73
7.2.5	Fare un'attività ludica	73
7.2.6	Fare delle domande sul lessico	73
7.2.7	Spiegare il lessico	74
7.2.8	Spiegare un esercizio	75
7.2.9	Fare degli esercizi	75
7.2.10	Correggere degli esercizi	76
7.2.11	Dare degli esempi	78
7.2.12	Chiedere agli alunni di leggere	78
7.2.13	Interrogare oralmente	79
7.2.14	Verificare che il compito sia fatto	79
7.2.15	Correggere un compito	79
7.3	Interazioni pedagogiche	80
7.3.1	Dare la parola/ Interrompere	80
7.3.2	Dare istruzioni	80
7.3.3	Precisare il timing dell' esercizio	80
7.3.4	Cambiare attività	81
7.3.5	Chiedere precisazioni	81
7.3.6	Adattarsi	81
7.3.7	Valutare la difficoltà di un esercizio	82
7.3.8	Orientare la risposta	82
7.3.9	Aprire una parentesi	82
7.3.10	Chiedere se tutto sia chiaro	82
7.3.11	Dire l'importanza	84
7.3.12	Spiegare il voto	85
7.3.13	Domande varie	85
7.4	Osservazioni - Esprimere un giudizio - Congratularsi	87
7.4.1	Fare delle osservazioni	87
7.4.2	Consigli per lo studio	89
7.4.3	Complimentare gli alunni	89
7.4.4	Rassicurare gli alunni	91
7.4.5	Proporre sostegno agli alunni	91
7.5	Varie	91
7.5.1	Internet	91
7.5.2	Espressioni a funzione fatica	92
8	Fine della lezione	92
8.1	Quando arriva la fine della lezione	92
8.2	Dare dei compiti	93
8.3	Anticipare la prossima lezione	94
8.4	Salutare gli alunni	94
	CONCLUSIONE	95
	ALLEGATI	
	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	

INTRODUZIONE

A settembre 2014, ho scelto di dedicarmi alla didattica delle lingue moderne. Mentre stavo preparando le prime lezioni per il tirocinio, sono sorte difficoltà relative all'autenticità della lingua che intendevo utilizzare nelle mie interazioni in classe. Come direbbe un docente in Italia *remets-toi en ordre pour le prochain cours, fluorez toute cette partie o mets-toi au travail?* Come fare per usare una lingua autentica, dal primo fino all'ultimo minuto della lezione e proporre un modello linguistico corretto agli studenti? Ho cercato di informarmi e ho constatato che esistono elenchi lessicali in lingua inglese, tedesca, olandese e spagnola ai quali possono attingere i docenti per proporre una lingua (più) autentica nelle interazioni con gli studenti. Purtroppo ho anche accertato l'assenza di simili strumenti relativi alla lingua italiana. Queste circostanze mi hanno suscitato il desiderio di riflettere sul modo di colmare tale carenza e di proporre un elenco lessicale dedicato a questo argomento.

La tesi è divisa in due parti. Nella prima parte, si cerca di determinare il contenuto dell'elenco che andrà proposto rispondendo a tre domande di ricerca:

- Con quale lingua devono interagire i docenti non madrelingua nella loro classe?
- Qual è la lingua parlata in Italia dai docenti?
- Questa lingua è padroneggiata dai docenti di italiano L2/L3 a Liegi?

L'obiettivo dei due primi capitoli è di rispondere alla prima domanda di ricerca. Il primo capitolo propone un riassunto dei metodi d'insegnamento delle lingue per capire l'orientamento consigliato oggi e quale sia, in questo contesto, l'importanza attribuita all'uso dell'italiano. Si esaminerà poi quanto viene raccomandato dal Consiglio d'Europa e dai documenti ufficiali del Belgio sempre riguardo al parlato del docente. Nella scia di quanto detto, il secondo capitolo farà il punto sui lavori dedicati al parlato del docente in Italia e all'estero e si focalizzerà sulle chiavi linguistiche proposte in merito al futuro docente di italiano durante la formazione nel nostro ambito universitario.

Nel terzo capitolo, si risponderà più dettagliatamente alla seconda domanda, oggetto di questa tesi, e si cercherà quindi di caratterizzare il parlato del docente individuando i suoi tratti più salienti a partire da un corpus di lezioni audioregistrate presso varie scuole italiane. Questa raccolta permetterà tra l'altro di compilare uno strumento linguistico adeguato agli

eventuali bisogni degli insegnanti.

Per identificare questi bisogni, verrà analizzato nel quarto capitolo un corpus di lezioni audioregistrate presso tirocinanti alle prese con le loro prime lezioni. Infine, per completare quest'indagine, è stato somministrato agli stessi tirocinanti e a docenti con più esperienza un questionario dedicato alle eventuali difficoltà incontrate nel padroneggiare la lingua del docente in aula. In tal modo si risponderà pure alla terza domanda, oggetto di questo lavoro. Le conclusioni tratte da queste ultime osservazioni dovrebbero permettere di strutturare il lavoro proposto in seguito.

Nella seconda parte si presenta, come prodotto finale delle riflessioni e delle analisi precedenti, un contributo linguistico in cui gli insegnanti di italiano L2/L3 potranno selezionare, a seconda dei loro bisogni, espressioni esistenti o modi di dire autentici, utili in vari contesti didattici.

IL PARLATO DEL DOCENTE: ANALISI RIFLESSIVA

1 Contesto metodologico e istituzionale

1.1 Metodologie delle lingue straniere

Sofferarsi brevemente sui metodi e approcci più salienti che si sono susseguiti nella storia dell'insegnamento delle lingue permette di capire come il loro influsso si sia trasmesso fino a oggi. Prevalentemente alla luce dei rapporti tra lingua materna e lingua target, verrà presentata una sintesi della storia delle metodologie dell'insegnamento delle lingue dal Settecento in poi.

Nel Settecento, s'insegna il latino come lingua seconda. Infatti è la lingua franca di allora, usata a scopo comunicativo, nella letteratura, in ambito scientifico, nel campo commerciale¹. Ma poco a poco perde questo status, rimane tuttavia molto presente nei curricula scolastici, diviene “esercizio mentale per lo sviluppo delle capacità logiche²”, si immobilizza, si cristallizza nella lingua dei classici, in un insieme di regole grammaticali e loro eccezioni, si allontana dal mondo reale e dalla sua quotidianità.

Infatti l'industrializzazione, lo sviluppo del commercio e dei mezzi di comunicazione e, in conseguenza, delle relazioni internazionali hanno dato vita progressivamente a un nuovo paradigma: la conoscenza delle lingue moderne entra progressivamente a far parte del cursus scolastico per comunicare con altri paesi, principalmente europei.

1.1.1 Il metodo indiretto

L'insegnamento delle lingue moderne si diffonde quindi poco a poco nelle scuole nel corso dell'Ottocento. Puren spiega che la prima metodologia per insegnare le lingue moderne ricalcava quella in cui venivano insegnate le lingue classiche³. Questo primo metodo viene chiamato *metodo indiretto*, *metodo di grammatica e di traduzione* o ancora *metodo*

¹ Hay J., “Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : réflexion sur l'anglais *lingua franca*”, Cahiers de l'APLIUT, vol. 28, 1, 2009, p. 63.

² Vedasi “Approcci e metodi della glottodidattica”, *Approccio Lingua Italiana Allievi Straniere*, Università Ca'Foscari. <<http://venus.unive.it>> (ult. cons. 19/04/2015)

³ Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, décembre 2012, p. 18. <www.christianpuren.com>

tradizionale. Gli studenti fanno soprattutto esercizi di versione e di traduzione alla lingua straniera studiata, si esercitano a decodificare e analizzare le regole di grammatica, che poi sono imparate a memoria. I discenti devono essere capaci di accostarsi alle opere letterarie in lingua originale e, spesso, passaggi interi di testi culturalmente importanti sono memorizzati. Questa metodologia è frontale, il docente presenta delle regole di grammatica e gli alunni le attuano tramite esercizi di traduzione (sul modello dell'insegnamento del latino). Il procedimento didattico adottato è quindi la memorizzazione seguita da una restituzione. Insegnare la lingua per adoperarla nelle varie situazioni della vita quotidiana non va preso in considerazione nei programmi scolastici ed è questa la critica principale rivolta a questo metodo. Infatti, dopo anni di studio, gli studenti possono recitare a memoria interi poemi o tradurre frasi complesse, ma non sanno come ordinare un pranzo al ristorante⁴.

1.1.2 Il metodo diretto

In Belgio, nel 1895, una circolare ministeriale condanna *il metodo indiretto* ed ufficializza *il metodo diretto* che punta sull'importanza di un insegnamento dedicato alla lingua parlata e pratica⁵. Questo metodo sottolinea l'importanza dell'uso costante della lingua target durante le lezioni e limita moltissimo il ricorso alla lingua materna degli apprendenti. Inoltre la competenza scritta viene pure trascurata per focalizzare l'attenzione sulla competenza orale. Nel 1907, Wickerhauser osserva quanto segue:

“Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe.
Nous allons appeler *nouvelle méthode* ou *méthode directe* celle qui évite :

1. le détour par la langue maternelle,
2. le détour par l'orthographe,
3. le détour par des règles de grammaire superflues.”⁶

L'insegnamento delle lingue secondo il *metodo diretto* punta dunque su un insegnamento quasi esclusivamente nella lingua straniera. L'insegnamento grammaticale e le traduzioni del metodo indiretto vengono ridotti. Infatti, l'obiettivo del *metodo diretto* è, come lo spiega Puren, di fare in modo che l'alunno riesca a riflettere in lingua straniera.

⁴ Simons G., *Aperçu historique des principales méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères*, Syllabus, Université de Liège, 2011, p. 7.

⁵ Simons G., *op cit.*, p. 9.

⁶ Wickerhauser N., *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Die Neueren Sprachen, Band XV, Heft 4, Juli, 1907, p. 213.

“C’est le grand postulat de la MD⁷, l’homologie nécessaire entre la fin et les moyens, qui est utilisée pour justifier cette méthode directe : si l’enseignement/apprentissage doit se faire directement, sans utiliser l’intermédiaire du français, c’est parce que l’objectif est d’amener l’élève à s’exprimer directement, sans traduction mentale, c’est-à-dire, selon l’expression couramment utilisée, à «*penser directement en langue étrangère*».”⁸

Poco a poco, però, nascono critiche riguardo al *metodo diretto* e, già nel 1917, Palmer formula l’ipotesi che il continuo rigetto della lingua madre sia uno sbaglio:

“It is frequently urged that the use of the mother tongue during the lesson is a dangerous proceeding, and one to be avoided in the largest possible measure. (...) the exclusion of the mother tongue is generally, if not always, a vicious procedure productive of most harmful results.”⁹

Questa sua riflessione all’avanguardia viene presa in considerazione e, infatti, negli anni 30’, emerge una crescente voglia di colmare le lacune del *metodo diretto*.

1.1.3 Il metodo attivo

Appare dunque un nuovo metodo, il *metodo attivo*, chiamato pure *metodo eclettico* o *metodo misto*. Questo metodo nasce in risposta ai metodi precedenti e si propone come via alternativa. Puren documenta i vari modi in cui viene identificato il metodo attivo e che dimostrano quanto sia una via di compromesso:

“(…) pour reprendre quelques expressions révélatrices des manières différentes de considérer cette méthode active comme de «*synthèse*» (PFRIMMER P. 1953, p. 55), de «*combinaison*» (ROGER G. 1953, p. 30, CLOSSET F. 1950, p. 43), de «*conciliation*» (DELPY G., *Initiation à l’espagnol*, Hachette, éd. 1959, p. 3), de «*compromis*» (DOLEANS R. 1956, p. 263) ou de «*juxtaposition*» (PARIGOT H. 1907, p. 144) entre procédés et techniques directs et traditionnels.”¹⁰

Nel 1942, Closset pubblica *Didactique des langues vivantes*, opera in cui spiega, tra l’altro, i limiti del *metodo diretto* che considera allo stesso modo l’apprendimento di chi impara la lingua materna e di chi, invece, impara una lingua seconda:

⁷ Abbreviazione utilizzata per *méthode directe*.

⁸ Puren C., *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, décembre 2012, p. 82. <www.christianpuren.com>

⁹ Palmer H.E., *The Scientific Study and Teaching of Languages. A review of the factors and problems connected with the learning and teaching of modern languages with an analysis of the various methods which may be adopted in order to attain satisfactory results*, London, Harrap & Company, 1917, p. 251.

¹⁰ Puren C., *op cit.*, p.143.

“Ce fut une erreur de croire que l’élève pouvait être assimilé à l’enfant qui apprend sa langue maternelle. Celui-ci n’entend généralement parler que cette langue ; la parler lui-même est pour lui une nécessité vitale. (...) L’élève, lui, étudie une langue étrangère sans en voir, bien souvent la réelle utilité (...) il ne peut entendre cette langue, la parler, l’utiliser oralement ou par écrit, que pendant un nombre limité d’heures par semaine, pendant un nombre limité d’années (...)”¹¹

L’uso unico del *metodo diretto* deve dunque essere tralasciato, conservandone nondimeno i contributi (come lo sviluppo della competenza orale) al miglioramento dell’insegnamento delle lingue straniere. Ed occorre procedere nello stesso modo con il *metodo indiretto* del quale Closset non respinge, ad esempio, né l’insegnamento della grammatica, né gli esercizi di traduzione che andrebbero sempre attuati, ma con più moderazione.

Così il *metodo attivo* viene adottato da molti insegnanti per la sua coerenza metodologica e, ancora oggi, molti docenti insegnano “alla Closset”¹². Infatti, se, nella metodologia attiva, l’uso della lingua target rimane ancora la priorità, non esclude però il ricorso occasionale alla lingua madre per spiegare punti grammaticali o semantici complessi. Gli studenti non sono considerati unicamente come recettori di *input*, ma anche come produttori di *output*. Closset ha riassunto uno dei principi fondamentali del *metodo attivo* spiegando che il dovere del “professore attivo” era di “donner la préférence au travail réfléchi sur la pure imitation”.¹³ Infatti, la metodologia attiva dà il via alla partecipazione attiva degli alunni che diventano attori del loro apprendimento:

“Le professeur s’abstiendra de questionner et de répondre, chaque fois qu’il jugera que l’élève peut le faire aussi bien que lui (...). Ainsi, maintenus en haleine par le jeu des questions et des réponses, les élèves s’habituent à réfléchir en commun, outre qu’ils apprennent à interroger dans la langue étrangère, pratique qui a été trop longtemps négligée.”¹⁴

“De même, le professeur s’abstiendra de corriger les fautes, chaque fois qu’il juge que la classe peut le faire aussi bien que lui. Ce procédé tient la classe en éveil, habitue les élèves à trouver eux-mêmes les fautes et à les expliquer.”¹⁵

¹¹ Closset F., *Didactique des langues vivantes*, Bruxelles, Marcel Didier, 1942, p. 37.

¹² Simons G., *Aperçu historique des principales méthodes et approches de l’enseignement des langues étrangères*, Syllabus, Université de Liège, 2011, p. 11.

¹³ Closset F., *op. cit.*, p. 43.

¹⁴ Closset F., *op. cit.*, p. 37.

¹⁵ Closset F., *op.cit.*, p. 38.

1.1.4 Il metodo audio-orale

Il *metodo audio-orale* si impone soprattutto nelle classi di lingue degli Stati Uniti negli anni 30' e 50'. Impostata principalmente sulla teoria linguistica dello strutturalismo e psicologica del comportamentismo¹⁶, la metodologia audio-orale considera come fondamentale lo sviluppo delle abilità orali e si fonda sul principio dell'uso esclusivo della lingua target¹⁷. Un output in lingua target è proposto dal docente (o da un *native speaker* che aiuta il docente) e viene memorizzato dagli alunni attraverso ripetizioni imitative. Le abilità scritte sono relegate al secondo piano. Questo metodo, come gli altri, è lacunoso: propone essenzialmente una serie di tappe per principianti e non suggerisce nulla per il proseguimento dell'acquisizione della lingua straniera. “La méthode audio-orale (...) laisse ses élèves désarmés pour la poursuite de l'apprentissage”¹⁸ spiega Puren, ed è chiaramente una delle tante critiche rivolte al *metodo audio-orale* (accanto, ad esempio, alla critica sulla competenza scritta palesemente trascurata e all'apprendimento tramite l'imitazione e la ripetizione¹⁹ in contesti precisi che impediscono quindi il *transfert* in altri contesti).

1.1.5 Il metodo audiovisivo

Appare negli anni 50' un nuovo metodo che prende il suo volo negli anni 60' e 70' in Francia, *il metodo audiovisivo*. I progressi compiuti ogni giorno nel campo dei supporti tecnici permettono di fare entrare nella classe diapositive, proiettori, film,... La metodologia audiovisiva punta moltissimo sull'esposizione massimale all'immagine in quanto si sa che essa motiva molto l'alunno. Inoltre, si considera che le immagini bastino per agevolare la comprensione e che, quindi, spiegazioni nella lingua materna non siano più necessarie. Puren spiega che *il metodo audiovisivo* mette in scena :

“(...) des dialogues de base, montrant des personnages eux-mêmes en action, (...) et proches des élèves (...) afin qu'ils puissent aisément s'identifier à eux (...) « *L'élève doit absolument sentir qu'il est le personnage qui s'exprime sur l'écran : il doit le faire sien au point de ne pouvoir dire autre chose que ce que dit le personnage lorsqu'il se trouve dans la même situation psychologique que lui et de ne pouvoir le dire qu'à la manière même de ce personnage (mots, intonation, gestes)* » (CUREAU

¹⁶ Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, décembre 2012, p. 202. <www.christianpuren.com>

¹⁷ Simons G., *Aperçu historique des principales méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères*, Syllabus, Université de Liège, 2011, p. 15.

¹⁸ Puren C., *op. cit.*, p. 202.

¹⁹ A causa della permanente paura della “fossilisation de la faute”.

J. 1968, p. 10)”²⁰

Tuttavia, il docente diventa presto un semplice tecnico dei media²¹. Inoltre con questo metodo così sistematico e meccanico, lo studente, meramente considerato come un recettore d’output e un produttore di frasi modello, vede trascurato il suo potenziale creativo e cognitivo.²²

1.1.6 L’approccio comunicativo

Dagli anni 70’ in poi, la comunicazione diventa il fulcro di tutti i dibattiti. L’uomo è un “essere comunicante”²³ e, come è stato già detto in precedenza, si diffonde a livello europeo la volontà di favorire gli scambi tra popoli. Si sviluppa pertanto *l’approccio comunicativo* nella glottodidattica, approccio tuttora in uso, insieme all’*approccio orientato all’azione*. Ci preme sottolineare che non si tratta di un metodo, ma di un approccio. Infatti, come lo segnala Christian Puren:

“(…) l’absence de noyau théorique ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie, et par conséquent de créer sa propre génération de matériels didactiques.”²⁴

Permettere agli apprendenti di essere in grado di utilizzare la lingua straniera adeguatamente in vari contesti di comunicazione reale è l’obiettivo dell’*approccio comunicativo*. Sono perciò al centro dell’apprendimento i bisogni comunicativi dei discenti, diventano operative tutte e quattro le competenze (lettura, audizione, scrittura e espressione orale) e sono attuate le attività linguistiche o *les fonctions langagières* (come chiedere aiuto, come presentare delle scuse, come chiedere la strada, ...). Si parla più precisamente di scopi comunicativi universali da raggiungere, di atti linguistici (salutare, offrire, chiedere,...). Al fine di permettere agli apprendenti di riuscire a padroneggiare tali competenze, la conoscenza grammaticale e la memorizzazione di liste di vocabolario non sono oramai più un fine in sé, ma diventano strumenti che permettono all’alunno di esprimersi nella lingua straniera a

²⁰ Puren C., *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, décembre 2012, p. 218. <www.christianpuren.com>

²¹ Simons G., *Aperçu historique des principales méthodes et approches de l’enseignement des langues étrangères*, Syllabus, Université de Liège, 2011, p. 17.

²² Simons G., *op. cit.*, p. 17.

²³ Simons G., *op. cit.*, p. 18.

²⁴ Puren C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l’éclectisme*, Paris, Didier, 2003, p. 33.

partire da un contesto reale. Lo studente diventa parte attiva del suo apprendimento che si svolge il più possibile in lingua target.

1.1.7 L'approccio orientato all'azione

Già all'inizio del Novecento, Dewey riflette su una pedagogia che permetta di imparare "tramite l'azione" (il famoso *learning by doing*) e Freinet sviluppa *la pédagogie du projet*²⁵, punti di partenza dell'*approccio orientato all'azione*.²⁶ Nel 2001 e, per la prima volta, i termini *approccio orientato all'azione* appaiono nel *Cadre européen commun de référence pour les langues* (la cui traduzione in italiano avverrà l'anno dopo). Questo documento propone una nuova finalità all'insegnamento delle lingue: contribuire alla formazione di attori sociali²⁷. L'*approccio orientato all'azione* si fonda sulla nozione di *compiti* (*tâches* in francese).

"Si parla di "compiti" in quanto le azioni sono compiute da uno o più individui che usano strategicamente le proprie competenze per raggiungere un determinato risultato. L'approccio orientato all'azione prende dunque in considerazione anche le risorse cognitive e affettive, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate da un individuo in quanto attore sociale."²⁸

Ancora poco utilizzato oggi in Belgio, l'*approccio orientato all'azione* si sta tuttavia sviluppando accanto all'*approccio comunicativo*.

1.1.8 Conclusione

Si è potuto osservare nel corso di questa breve rassegna che i vari metodi glottodidattici che si sono susseguiti nel corso degli anni sono stati costantemente emendati, migliorati o anche revocati. Se alcuni metodi sconsigliano o proibiscono l'uso della lingua madre, altri invece giudicano indispensabile permettere l'alternanza tra la lingua materna e la lingua target.

²⁵ Tramite la realizzazione di un progetto, le conoscenze scolastiche non sono fini a se stesse, ma diventano necessarie per eseguire un compito (*une tâche*).

²⁶ Perrichon E., "Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective" in *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, Boulogne, Université du Littoral, 2009, p. 93.

²⁷ Puren C., *Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle*, Université Régionale de Formation, Dhar Mahraz, Fès, Conférence du 26 septembre 2012.

²⁸ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 11.

Ora va privilegiato il “bain de langue”²⁹ (senza negare l’uso prezioso della lingua madre), si parte dall’analisi dei bisogni comunicativi dell’apprendente proponendo situazioni comunicative autentiche e verosimili³⁰ e si predilige la competenza orale.

A questo punto, è utile valutare il punto di vista del Consiglio d’Europa riguardo all’insegnamento delle lingue.

1.2 Insegnamento L2 a livello europeo

1.2.1 Il punto di vista teorico del Consiglio d’Europa

Il Consiglio d’Europa incoraggia l’elaborazione di varie politiche per favorire il multilinguismo. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*³¹ sottolinea più volte l’importanza della comunicazione ricordando che gli studenti dovranno essere capaci di gestire diversi problemi comunicazionali nel contesto di un’Europa multilingue e multiculturale.

Il Consiglio d’Europa chiarisce perché la competenza comunicazionale rappresenta uno scopo così importante da conseguire:

“Il Consiglio d’Europa è interessato a migliorare la qualità della comunicazione tra i cittadini europei di lingue e culture diverse, perché la comunicazione consente la mobilità e gli scambi, che a loro volta favoriscono la comprensione reciproca e la cooperazione.”³²

Chiaramente, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* raccomanda un approccio orientato all’azione :

“Un quadro di riferimento per l’apprendimento, l’insegnamento delle lingue moderne e la relativa valutazione che sia il più esaustivo, trasparente e coerente possibile deve riferirsi a una concezione molto generale dell’uso, dell’apprendimento e dell’insegnamento delle lingue. L’approccio adottato qui è, in termini generali,

²⁹ Simons G., *Aperçu historique des principales méthodes et approches de l’enseignement des langues étrangères*, Syllabus, Université de Liège, 2011, p. 19.

³⁰ Simons G., *op.cit.*, p. 24.

³¹ È stato curioso osservare che tra le 39 versioni linguistiche esistenti del *Quadro comune europeo* la versione italiana è una delle rare a non esistere in linea (eccetto le 27 pagine del Capitolo 3 dedicate ai Livelli comuni di riferimento). La versione cartacea è esaurita. L’unica versione italiana in Belgio è conservata all’Università di Bruxelles (tempo limitato di prestito in loco e consultazione a domicilio proibita).

³² Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 4.

orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come "attori sociali", vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione."³³

Il *Quadro comune europeo* raccomanda approcci da seguire, metodologie da adottare, obiettivi da raggiungere, ma senza imporli. Infatti, è opportuno ricordare al lettore che il *Quadro comune europeo di riferimento* non pretende imporre regole da seguire imperativamente, come lo chiarisce il brano seguente:

“Vorremmo chiarire innanzitutto che non intendiamo dire a chi si occupa professionalmente delle lingue che cosa si debba fare e come lo si debba fare. Noi poniamo domande, non diamo risposte. La funzione del *Quadro di riferimento* non è di definire gli obiettivi che gli utenti dovrebbero perseguire e i metodi che dovrebbero utilizzare.”³⁴

Simons, nel suo articolo *Le cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe. (Partie 1)*, sottolinea però l'ambiguità del testo e spiega come il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* pur volendo, apparentemente, lasciare al docente uno spazio didattico notevole, invero, lo limita :

“On comprend donc que l'approche préconisée par le CECRL³⁵ est une approche actionnelle reposant sur un lourd héritage communicatif qui a pour objectif la réalisation de tâches qui mobilisent des compétences. Relevons donc qu'une conception de ce qu'est l'apprentissage des langues est (clairement) énoncée, et que des choix méthodologiques sont p(rop)osés (...)”³⁶

1.2.2 Raccomandazioni pratiche

Concretamente, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* cerca di aiutare gli insegnanti a mettere in atto attività di comunicazione tra i loro studenti :

“Per realizzare dei compiti comunicativi occorre impegnarsi in attività linguistico-

³³ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 15.

³⁴ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 4.

³⁵ Abbreviazione di *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

³⁶ Simons G., “Le cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe. (Partie 1)”, in *Puzzle 29*, CIFEN, Université de Liège, 2011, p. 15.

comunicative e far uso di strategie comunicative. Molte attività comunicative, quali la conversazione e la corrispondenza, sono *interattive*: ciò significa che i soggetti si alternano nel ruolo di emittenti e destinatari, spesso scambiandosi ripetutamente i ruoli.”³⁷

Queste attività devono svolgersi in una lingua target standard ed autentica. Tuttavia, questi ultimi termini non vengono mai né spiegati, né definiti. Questa problematica verrà sviluppata nel capitolo 3.

Il *Quadro comune europeo* affronta altri argomenti cruciali nell’ambito dell’insegnamento delle lingue come il ruolo importante della madrelingua nell’apprendimento di una lingua straniera. *Il Quadro* consiglia (ma non impone) a questo proposito di ricorrere quanto possibile alla lingua target:

“In genere ci si aspetta che l’apprendimento di una lingua seconda o straniera (L2) avvenga in uno o più dei modi seguenti:

- a. esposizione diretta all’uso autentico della lingua seconda (...)
- b. esposizione diretta a enunciati orali e testi scritti in L2 (...)
- c. partecipazione diretta a interazioni comunicative autentiche in L2 (...)
- d. partecipazione diretta a compiti in L2 (...)
- (...)
- f. combinazione di presentazione, spiegazione, esercizi (ripetitivi) e attività di reimpiego, ma con uso della L1 per la gestione della classe, le spiegazioni ecc.
- g. combinazione di attività come quelle indicate in *f*, ma con uso esclusivo della L2 per qualsiasi scopo
- h. una qualche combinazione delle attività citate, partendo probabilmente da *f*, ma con progressiva riduzione dell’uso della L1 (...)³⁸

Chiaramente, e verrà spiegato ulteriormente, il ricorso alla lingua madre degli alunni può essere prezioso, ad esempio per le prime lezioni a principianti, per spiegare vari punti grammaticali a volte già confusi nella lingua madre.

Siccome il professore è il mediatore tra l’alunno e la lingua e la cultura che insegna,

³⁷ Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 48.

³⁸ Consiglio d’Europa, *op.cit.*, p. 111.

deve fare in modo di creare un ambiente che favorisca il bagno linguistico e culturale. L'impiego quasi esclusivo della lingua target in classe è inoltre avallato e raccomandato dagli ispettori di lingue straniere della Fédération Wallonie Bruxelles. Tenendo in conto le poche ore di contatto (2 o 4) che hanno gli studenti nelle nostre scuole secondarie con la lingua target, gli obiettivi da raggiungere e il livello degli alunni, ogni professore di lingua deve operare la migliore scelta bilanciando tra l'uso della lingua target e della madre lingua.

In questo contesto, viene precisato al lettore che l'elenco che gli verrà proposto nella seconda parte di questa tesi non sottintende l'utilizzazione esclusiva della lingua target a scapito della lingua madre, ma cerca semplicemente di offrire al docente uno strumento che gli permetterà, quando utilizzerà la lingua target, che essa sia la più autentica possibile. Verranno individuate e spiegate nel capitolo 4 del presente lavoro alcune delle difficoltà incontrate a questo proposito dai tirocinanti, dai giovani insegnanti, ma anche dagli insegnanti più esperti non madrelingua.

1.3 Insegnamento L2 a livello regionale belga

Dopo avere osservato come il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* mette in risalto la necessità di apprendere una o più lingue straniere, vengono ora esaminate quali sono le disposizioni previste a livello della Communauté française de Belgique.

Nel 1997, per la prima volta, il mondo politico belga francofono definisce esplicitamente le missioni della scuola con il *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*³⁹, i cui obiettivi generali vogliamo qui ricordare:

“La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

³⁹ Anche chiamato *Décret Missions*.

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.”⁴⁰

Appare quindi chiaramente che le varie missioni assegnate all'insegnamento vertono ad aiutare i giovani a realizzarsi sia al livello personale che professionale ed a prepararli tutti ad essere futuri cittadini responsabili. Viene espresso più avanti nel testo (all'articolo 9) quanto sia importante l'insegnamento delle lingue straniere per favorire l'apertura alle altre culture: “(...) l'importance de connaître des langues autres que le français et, principalement, de communiquer dans ces langues (...)”⁴¹

Come era già stato sottolineato nel *Quadro comune europeo*, il fine dell'insegnamento di una lingua straniera è di agevolare la comunicazione. Occorre a questo punto soffermarsi sul tipo di comunicazione che deve venire attuato tramite dei *messages authentiques*⁴². Infatti, come lo sottolinea il “référentiel” *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*, lo studente deve, alla fine del suo percorso secondario, essere capace di capire messaggi scritti e messaggi all'ascolto in L2 in contesti autentici di lingua quotidiana.⁴³ Siccome, tramite le lezioni multimediali, i documenti (articoli scelti nella stampa, blogs, sondaggi, testi di canzoni, menù, programmi televisivi, ma anche interviste, estratti di film...) ai quali viene sottoposto lo studente riflettono questa autenticità, pare ovvio che la lingua del docente presenti altresì le stesse caratteristiche. Chiaramente, se l'alunno viene immerso in situazioni reali e significative, sarebbe illogico che il modello orale proposto dal professore stesso non sia altrettanto autentico. Va quindi valutata, nel capitolo seguente, l'importanza a livello linguistico-comunicativo del ruolo dell'insegnante di lingua straniera.

⁴⁰ Conseil de la Communauté française de Belgique, Décret Missions du 24 juillet 1997, *Moniteur belge*, 23 septembre 1997, p. 4.

⁴¹ Conseil de la Communauté française de Belgique, Décret Missions du 24 juillet 1997, *Moniteur belge*, 23 septembre 1997, p. 5.

⁴² Ministère de la Communauté française, *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*, 1999, pp. 5-6.

⁴³ Ministère de la Communauté française, *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*, 1999, pp. 5-6.

1.4 Sintesi

Seguire il percorso cronologico della glottodidattica permette di scoprire i risvolti pratici delle varie teorie e, in particolare, come oggi si prediliga l'approccio orientato all'azione. Il *Quadro comune europeo* raccomanda ai docenti di adattare concretamente le attività didattiche alle necessità comunicative insistendo, in particolare, sull'autenticità dei documenti proposti durante il percorso formativo che si deve svolgere in lingua target.

Il docente deve quindi essere in grado di proporre costantemente una lingua che sia autentica, e come mezzo e come fine.

2 Il parlato del docente

2.1 Premessa

Poiché nella letteratura scientifica italiana dedicata al parlato dell'insegnante nella classe di lingua viene utilizzata l'espressione *parlato del docente* o *parlato dell'insegnante*⁴⁴, è stato deciso di adottare gli stessi termini in questa tesi per motivi di coerenza e per rispettare l'autenticità linguistica ambita. L'espressione *langage de la classe* sarà quindi riservata ai documenti (questionari) redatti in francese e sottoposti in questa lingua ai tirocinanti e ai docenti di italiano L2/L3 (vedasi capitolo 4).

2.2 Spazio comunicazionale orale del docente in lingua straniera

Lo spazio comunicazionale devoluto in aula al docente di lingua straniera è molto ampio. Invero, egli deve interagire di continuo in un ambito multidimensionale, metodologico, organizzativo e relazionale. L'insegnante parla moltissimo: "Parlare è uno strumento essenziale dell'insegnamento"⁴⁵ asseriscono Brighetti e Minuz. Il docente appare come "il regista della lezione"⁴⁶ come osserva Orletti. È lui, infatti, che delimita la lezione, ne decreta l'inizio e la fine, introduce i temi di cui parlare, controlla la messa in moto delle varie sequenze didattiche (pone la domanda e, dopo la risposta, emette il feedback), gestisce i turni dell'interazione e il tempo di parola. È lui pure che padroneggia la lingua mentre gli apprendenti aspettano input comprensibili⁴⁷ a seconda del loro livello di conoscenza della lingua. Tutte ragioni per cui si parla di "asimmetria comunicazionale"⁴⁸ o di "conversazione diseguale"⁴⁹ nel corso delle lezioni. I lavori di Chaudron hanno dimostrato che il docente occupa lo spazio orale didattico durante i due terzi della lezione⁵⁰. La lingua del docente è

⁴⁴ Ad esempio Corradi D., "Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua", in *Italiano LinguaDue*, 1, 2012, p.226 o Monami E., *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*, Perugia, Guerra, 2013, p. 25 o Diadori P., Cotroneo E., Pallecchi F., "Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali", in *La DITALS risponde*, 5, Perugia, Guerra, 2007, p. 339.

⁴⁵ Brighetti C., Minuz F., *Abilità del Parlato*, Perugia, Guerra, 2008, p. 140.

⁴⁶ Orletti F., *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci, 2000, p. 23.

⁴⁷ Il principio del *comprehensible input* è stato sviluppato da Krashen nel 1981. Secondo lui, l'apprendimento avviene quando ci si confronta ad un input che è comprensibile e che contiene *i+1*, cioè quando l'input proposto è un passo più avanti dal proprio livello secondo una scala progressiva senza salti (*i* rappresenta il livello di lingua già acquisito).

⁴⁸ Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 37.

⁴⁹ Orletti F., *op.cit.*

⁵⁰ Chaudron C., *Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 52.

l'unica che gli studenti sentono per quasi il 70% della lezione.

Bisogna ricordare che non è raro che, in una classe di italiano L2 o L3, il docente sia, per alcuni studenti, l'unico contatto che hanno con la lingua straniera. Da tempo i linguisti, nel sottolineare la dimensione di trasversalità della lingua, affermano che tutti i docenti sono anche docenti di educazione linguistica e che tutto il parlato del docente (le interazioni in classe e, in particolare, il parlato relativo ai contenuti disciplinari) serve da esempio, anche se implicito, per gli alunni. Diadori insiste nel precisare che “spesso il parlato dell'insegnante è l'unico input orale a cui è esposto lo studente”⁵¹ (specialmente nei primi livelli di apprendimento) o comunque è il più comprensibile, rispetto agli altri possibili input dell'ambiente acustico in lingua straniera, per molti versi “opachi” e impenetrabili (le canzoni, la radio, la TV, il cinema) e Desideri ha dimostrato come l'acquisizione avviene tramite un “effetto-imitazione discorsivo del sapere del insegnante”⁵². “Dire è fare educazione”⁵³ evidenzia Lumbelli. Il parlato del docente si rivela quindi molto importante perché funge anche da modello agli apprendenti, insieme alla lingua dei libri di testo, degli esercizi distribuiti in fotocopia, dei brani delle canzoni ascoltati in aula o dei film proiettati.

L'insegnante dispone quindi di poche ore di insegnamento per ogni classe, ma in compenso dispone di un periodo rilevante (70% della lezione) per proporre un modello di interazione linguistica autentico. Si cercherà in seguito di individuare le caratteristiche di questo parlato che viene proposto agli studenti.

2.3 Lavori sull parlato del docente L2

2.3.1 Docente madrelingua

Esistono molti articoli e numerosi saggi pubblicati in Italia che vertono sulle caratteristiche del parlato del docente di italiano L2. Ma ci preme sottolineare che riguardano più specificamente la lingua degli insegnanti madrelingua che insegnano in Italia ad un pubblico di immigrati o di stranieri venuti a studiare in Italia. Ad esempio, il progetto

⁵¹ Diadori P., “Teacher-talk/ foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca”, in Maddii L. (cur.), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze, IRRE Toscana, p. 2.

⁵² Desideri P., “Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe”, in Brasca L., Zambelli M.L. (cur.), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 194.

⁵³ Lumbelli L., *Educazione come discorso: quando dire è fare educazione*, Bologna, Il Mulino, 1981. p. 1.

CLODIS (Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri) iniziato nel 2003 (e sempre in corso) dall'Università per Stranieri di Siena ha raccolto registrazioni (finora 15 ore) e fatto analisi del parlato del docente in aula. I primi risultati sono stati utilizzati nell'intento di migliorare la formazione dei futuri docenti madrelingua di italiano L2, che si preparano all'esame DITALS⁵⁴. Sono state così individuate varie strategie linguistiche messe in atto in varie situazioni (dare istruzioni, fornire spiegazioni, correggere errori), quali le pause, le ripetizioni, le riformulazioni, l'uso di deittici, l'uso di gesti, i vari tipi di feedback,... Monami precisa inoltre che la lingua dell'insegnante rientra tra le varietà di lingua "modificate", varietà cioè utilizzate in casi in cui "la competenza linguistica dell'interlocutore è limitata."⁵⁵ In effetti, Ellis parla di *foreigner talk* "When natives speakers talk to L2 learners they also modify their speech; the resulting register is known as *foreigner talk*"⁵⁶ e di *teacher talk* quando succede nell'ambito scolastico.⁵⁷

Si trovano pure parecchie analisi sull'importanza molto particolare del metalinguaggio nell'insegnamento. È stato studiato il rapporto tra la terminologia scientifica e la prassi formativa sottolineando quanto fosse rilevante il metalinguaggio nella didattica delle lingue⁵⁸. Tanto è vero che in questi ultimi decenni si moltiplicano le enciclopedie, i dizionari, i lessici settoriali, più recentemente anche sotto forma elettronica, per proporre una terminologia multilingue coerente nel campo della linguistica e delle scienze del linguaggio. L'uso adeguato ed appropriato della terminologia grammaticale e metalinguistica è fondamentale in quanto strumento universale nell'apprendimento delle lingue straniere ed è insegnata all'università.

Osserviamo quindi che la letteratura scientifica è ricca di studi che vertono sul parlato del docente madrelingua che insegna italiano a stranieri spesso sul territorio italiano (più raramente all'estero). Vengono più particolarmente esaminate le strategie linguistiche operate dagli insegnanti italiani per favorire l'interazione e fornire un input comprensibile agli studenti (semplificazioni, rallentamenti, monologo didattico, ...).

⁵⁴ Il centro DITALS (didattica dell'italiano come lingua straniera) ha per scopo il rilascio della Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri.

⁵⁵ Monami E., "Il ruolo del docente di italiano L2 nei nuovi scenari didattici", Università per Stranieri di Siena, 2014, p. 2. <<http://www.unistrasi.it>> (ult. cons. 15/2/2015).

⁵⁶ Ellis R., *The Study of second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994, p. 247.

⁵⁷ In una classe di studenti L2 /L3, il docente madrelingua semplifica il suo parlato in vari modi (modifica la sintassi, adatta il lessico, fa più pause,...).

⁵⁸ È stato studiato in particolare da Chaudron (1983), DeKeyser (2003) ed Ellis (2004).

2.3.2 Docente non madrelingua

Ancora sembra che non esista né una definizione, né studi sul parlato del docente non madrelingua, sul *langage de la classe* nel quadro dell'insegnamento dell'italiano L2 fuori Italia. La definizione che segue è stata proposta ad insegnanti di italiano della regione di Liegi ed è stata convalidata da tutti gli undici docenti e tirocinanti che hanno accettato di dare il loro parere. Il parlato dell'insegnante potrebbe venire definito come segue:

“Dans le cadre de l'enseignement d'une langue 2 ou 3, le *langage de la classe* désigne l'ensemble des pratiques langagières que l'enseignant met en œuvre dans la langue cible pour enseigner, c'est-à-dire pour organiser l'apprentissage, gérer et animer la classe.”⁵⁹

In seguito alla proposta di definizione sottoposta nel sondaggio precitato (allegato A e B), i cui risultati verranno esplicitati ulteriormente nel capitolo 4, uno degli insegnanti ha indicato legittimamente che anche la gestuale è parte del parlato dell'insegnante. Si precisa quindi che, nello svolgimento di questo lavoro, non andranno presi in conto la gestualità dell'insegnante, le mimiche, i vari toni, i suoi spostamenti in classe, i suoi silenzi... tutti modi di trasmissione che aumentano il tempo di comunicazione del docente e ne intensificano il significato. Questo aspetto della comunicazione, per la sua complessità e la sua ricchezza, richiederebbe la redazione di una seconda tesi. Inoltre, nelle tre scuole e nell'università per stranieri in cui sono state svolte le audioregistrazioni, l'uso della telecamera non ci è stato concesso dai tre Presidi e dalla Direttrice dell'Università di Siena. Per tale motivo, qualsiasi raccolta di dati è risultata impossibile. Questo problema riguardo alla videoregistrazione verrà spiegato più avanti nel capitolo 3.

I lavori esistenti per i docenti non madrelingua sono spesso dedicati all'alternanza L1/L2. Ad esempio, O'Riordan dimostra in particolare come sia complesso insegnare la grammatica di una lingua straniera (ovvero in questo caso la grammatica del francese ad allievi irlandesi) unicamente nella lingua target⁶⁰. Littlewood sottolinea l'importanza della L1 nell'apprendimento di una lingua straniera, ma punta anche sul senso di colpa che provano i

⁵⁹ Questa definizione è stata valutata con il Professore Simons et il Professore Delbrassine.

⁶⁰ O'Riordan S., “Etude de la métalangue grammaticale employée dans deux cours de FLE en Irlande : analyse des recours à la première langue des apprenants”, in *Mélanges*, 31, Centre for Applied Language studies, University of Limerick, 2009, p. 61.

docenti quando usano la L1 in classe⁶¹. Infatti, lo studioso ha evidenziato la consapevolezza dei professori di togliere spazio all'input in lingua target, e quindi come viene percepito in modo negativo il ricorso alla L1, anche quando sia necessario. Occorre pure tenere presente l'impatto affettivo e incoraggiante che può avere il ricorso alla L1 in certe circostanze.

Si osserva quindi che, nell'ambito dell'insegnamento dell'Italiano L2, esistono soprattutto lavori dedicati al parlato del docente madrelingua in Italia, mentre pochi sono dedicati ai docenti non madrelingua all'estero (tranne per l'alternanza L1/L2). Mancano anche studi legati all'autenticità del parlato del docente di italiano non madrelingua. Esistono però vari strumenti didattici, già pubblicati e segnalati di seguito, per l'inglese, il tedesco, l'olandese e lo spagnolo che vertono precisamente ad aiutare il docente di lingue moderne ad avvalersi di una lingua (più) autentica nell'ambito delle interazioni in classe.

2.4 Riferimenti didattici esistenti

2.4.1 Il caso dell'inglese

Due opere che aiutano il docente ad utilizzare una lingua precisa, autentica ed idiomatica nell'ambito delle lezioni e degli scambi con gli apprendenti sono disponibili sul mercato editoriale dal 1981. L'obiettivo di *A Handbook of Classroom English* viene così descritto in quarta di copertina:

“This is a practical book for both trainee and experienced teachers. Based on research in actual teaching situations in Britain, the book contains the authentic language of classroom management from the straightforward conducting of a lesson to dealing with discipline problems.”⁶²

Chiaramente lo scopo di questo libro è di proporre ai docenti e ai tirocinanti espressioni, modi di dire, idiomatismi raccolti in reali contesti di insegnamento in Gran Bretagna e suddivisi in categorie varie ben distinte, che cercano di coprire l'intero decorso di una lezione (*Getting things done in the classroom, Blackboard activity, Games and songs, Encouragement and confirmation,...*). Inoltre, questo contributo esiste anche sotto forma elettronica e si può consultare parzialmente e gratuitamente online.

⁶¹ Littlewood W., Yu B., “First language and target language in the foreign language classroom.” in *Language Teaching*, 44, 1, 2011, p. 72.

⁶² Hughes G., *A Handbook of Classroom English*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

Un altro lavoro che mira a dare una mano al professore di lingua inglese è il *Teaching English through English* di Willis pubblicato presso Longman nel 1981 in cui l'autrice elenca una serie di frasi autentiche da adoperare nelle situazioni esposte. Come lo spiega la quarta di copertina, questo lavoro “is suitable for both native and non-native speaker teachers⁶³”.

Infine, basta digitare sulla tastiera di un computer per trovare varie piattaforme che propongono all'utente pagine dedicate al *classroom language*.

2.4.2 Il caso del tedesco

Nel 1996, viene pubblicato dall'editore Hueber uno strumento molto simile, ma per il tedesco. *Unterrichtssprache Deutsch: Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, elaborato e redatto da Butzkamm, è pure consultabile in grande parte su Google Books. Questo lavoro fornisce numerose frasi autentiche per aiutare il docente a dare istruzioni, porre domande, correggere esercizi, discutere con gli alunni... Lo scopo di questo contributo viene chiaramente indicato:

“Dieses Buch will Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern im Ausland helfen, die wechselnden Unterrichtssituationen sprachlich souveräner zu meistern, konkrete Sprechansätze spontan auszunutzen und eine natürliche deutschsprachige Unterrichts Atmosphäre zu schaffen.”⁶⁴

Inoltre, questo lavoro propone anche esempi di scambi studente (-i)/ docente affinché l'insegnante possa valutare tramite questi dialoghi le eventuali possibilità di interazione nella propria classe.

2.4.3 Il caso dell'olandese

Nel 1999, nel dipartimento di lingue e letterature germaniche dell'Università di Liegi una tesi viene presentata da Stéphanie Doutrewe sotto la direzione del Professore Guy Janssens. Questa tesi propone di aiutare il docente ad appropriarsi di una lingua più autentica

⁶³ Willis J., *Teaching English through English*, Harlow, Longman, 1981.

⁶⁴ Butzkamm W., *Unterrichtssprache Deutsch : Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, Ismaning, Hueber, 1996.

“Questo libro si offre come un aiuto per gli insegnanti di tedesco all'estero, affinché possano padroneggiare linguisticamente alla perfezione situazioni d'insegnamento varie, utilizzare con maggiore profitto in modo spontaneo argomenti di discussione e creare un'atmosfera naturale per l'insegnamento del tedesco.”

in classe. Stéphanie Doutrewe propone un elenco bilingue *Hoe zeg ik het in de klas?/ Comment le dire en classe?* pubblicato, in seguito, dall'editore Van In.

L'impostazione scelta è cronologica e segue le varie fasi dello svolgimento di una lezione (inizio della lezione, lavoro con gli alunni, attività specifiche, espressioni tipiche e fine della lezione). Nell'introduzione si rammenta che :

“S'exprimer en classe dans un néerlandais courant, clair et varié en toute situation n'est pas chose aisée. Cela peut parfois poser problème, surtout à ceux dont le néerlandais n'est pas la langue maternelle, ce qui est le cas de la plupart des enseignants de néerlandais en Belgique francophone et en France.”⁶⁵

Si chiarisce pure lo scopo del lavoro indicando che:

“Ce manuel veut offrir une aide concrète à la formulation correcte des nombreuses “communications” (remarques, explications, encouragement, requêtes, questions, etc.) que fait l'enseignant en classe. Il contient quelque 2000 phrases types (...)”⁶⁶

2.4.4 Il caso dello spagnolo

Lorenzo Facchini, studente all'Università di Liegi in lingue e letterature moderne indirizzo didattico ha, nel 2011, presentato una tesi dove compara la lingua proposta da docenti spagnoli madrelingua in classe e quella invece che viene proposta da docenti non nativi. Lorenzo Facchini e il Professore Delbrassine, suo relatore, hanno in seguito, con l'aiuto della *Consejería de Educación* dell'Ambasciata di Spagna a Bruxelles, elaborato una versione online⁶⁷ dell'elenco presentato nella tesi.

Come nell'elenco olandese di Stéphanie Doutrewe, le varie voci sono raggruppate secondo lo schema cronologico del decorso di una lezione: si comincia dall'inizio della lezione (entrare in classe, prendere le presenze), si continua con varie tappe didattiche (espressione orale, chiedere il silenzio, complimentare) e si conclude (dare compiti, uscire di classe, salutare). Va sottolineato che, al contrario di quanto è stato proposto nella tesi, l'elenco proposto online non include nessuna traduzione al francese (come negli elenchi proposti in inglese e in tedesco) al fine di non limitarne l'uso al solo utente francofono.

⁶⁵ Doutrewe S. e Janssens G., *Hoe zeg ik het in de klas?*, Louvain-la-Neuve, Van In, 1999.

⁶⁶ Doutrewe S. e Janssens G., *op.cit.*

⁶⁷ Vedasi <<http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejeriasexteriores/belgica/publicaciones/El-espa-ol-en-el-aula/El%20español%20en%20el%20aula.pdf>> (ult. cons. 8/4/2015)

2.4.5 Conclusione

Esistono vari lavori che aiutano i docenti e i tirocinanti di tedesco, di inglese, di olandese e di spagnolo a migliorare l'autenticità della lingua con la quale insegnano, mentre il docente di italiano ne è tuttora sprovvisto. Quando l'insegnante di lingua italiana L2/L3 deve fronteggiare le problematiche che sorgono in classe, non dispone di nessun riferimento che gli permetta di essere sicuro dell'adeguatezza della propria lingua in classe. Inoltre, durante il cursus accademico gli è stata tramandata una realtà linguistica molto differente come viene dimostrato di seguito.

2.5 Il parlato del docente universitario

A quale input dialogico è esposto l'apprendente universitario durante il suo cursus accademico? Quale modello linguistico gli viene proposto? Sembra che finora l'argomento non abbia suscitato molto interesse presso i linguisti. Gli studi al proposito sono rari. Tempesta ha dedicato un breve articolo alla situazione del parlato nei corsi universitari umanistici e si è interessata alla lingua dello studente nel contesto peculiare dello svolgimento degli esami. Osserva che il parlato dello studente è un parlato speciale, riportato, che rimanda allo scritto, ai testi del programma e al parlato delle lezioni accademiche. Qui accenna brevemente alla lingua del docente in quanto egli è un leader interazionale data l'asimmetria enciclopedica presente nella relazione docente/studente. Aggiunge poi quanto segue:

“Questo tipo di interazione rimanda alle lingue speciali, a lessici e costrutti morfosintattici altamente tecnici. Anche se conserva la simultaneità del feedback, l'irreversibilità del parlato comune, il parlato universitario ha caratteri diversi per altri aspetti. La progettualità e la densità informativa sono molto alte. Le ripetizioni, le ridondanze, i segnali discorsivi e i riempitivi, i connettivi pragmatici, le concordanze ad sensum, i cambi di progetto, normali nel parlato comune, diventano, soprattutto se troppo presenti, fattori di disturbo (...) Valutare il parlato è uno dei compiti che l'Università è continuamente chiamata ad assolvere, ma né la scuola superiore, in uscita, né l'Università, nelle prove d'accesso (...) hanno ancora definito un ruolo e una modalità adeguati per educare e valutare il parlato dell'alta formazione.”⁶⁸

Il parlato dell'alta formazione non può essere quello dell'insegnamento linguistico della scuola secondaria ove il parlato del docente è l'unico input orale cui sono sottoposti gli

⁶⁸ Tempesta I., “Il parlato all'università. Competenze e valutazione”, in Leone P., Mezzi T. (cur.), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 184.

alunni, e deve quindi essere assolutamente comprensibile. Nella pratica didattica, lo stile discorsivo della lingua del docente della scuola secondaria presenterà precisamente alcune delle caratteristiche che vengono spesso negate nell'ambito universitario. Ripetizioni, semplificazioni a livello lessicale e morfosintattico, rallentamento del ritmo, ad esempio, risultano efficaci nella scuola secondaria perché le competenze linguistiche degli interlocutori, ovvero degli alunni, sono limitate⁶⁹. Il parlato del docente universitario è quindi ben diverso dal parlato dell'insegnante delle scuole secondarie. Tuttavia un altro parametro rilevante va preso in considerazione: i vari campi lessicali presentati, poi progressivamente gestiti, in ambito universitario sono molto differenti da quelli che dovrebbero essere padroneggiati e trasmessi agli alunni nel quadro dell'insegnamento delle lingue straniere. I temi da insegnare nella scuola secondaria sono quattordici⁷⁰ e riguardano l'identificazione personale, l'abitazione e l'ambiente, la vita quotidiana, il tempo libero e i divertimenti, i viaggi, i rapporti con gli altri, la salute e il benessere, l'educazione, gli acquisti, i cibi e le bevande, i servizi, i luoghi, la lingua e il tempo meteorologico. Questi ultimi sono stati stabiliti nel 1975 nel *Threshold Level*⁷¹, documento pubblicato dal Consiglio d'Europa e tuttora in auge, secondo le raccomandazioni dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*⁷² e secondo i programmi di lingue moderne della *Communauté française*⁷³.

Chiaramente, il docente universitario, da una parte, propone un parlato molto diverso da quello che va praticato nelle scuole secondarie con alunni di L2 o L3 e, da un'altra parte, usa raramente questi vari campi lessicali insegnando letteratura, storia e linguistica. Pertanto, il modello linguistico accademico non è integralmente trasferibile nelle classi di L2 o L3 per quanto è decisamente diverso sia dal punto di vista tematico che di registro.

2.6 Sintesi

Si è constatato che il docente di lingua dispone di uno spazio interazionale molto superiore a quello degli apprendenti in quanto organizza l'interazione e gestisce la classe. È stata notata anche la carenza di studi sul parlato del docente L2/L3 non madrelingua ed è stata

⁶⁹ Ovvero il *Teacher Talk*.

⁷⁰ I vari temi sono tutti divisi in numerosi sottotemi.

⁷¹ Council of Europe, *Threshold Level*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. (prima edizione 1975)

⁷² Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 65.

⁷³ Ministère de la Communauté française, *Humanités générales et technologiques, Deuxième et troisième degrés, Programme d'études Italien langue moderne II et III*, Bruxelles, p. 35.

evidenziata l'assenza di strumenti linguistici didattici dedicati a questo argomento per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana. La lingua aulica proposta dall'Università può solo parzialmente venire usata nella scuola secondaria. Inoltre, i contesti didattici e disciplinari all'Università e nella scuola secondaria sono molto diversi. La formazione degli insegnanti di lingua italiana in Belgio appare incompleta in quanto non prende in considerazione i bisogni linguistici nella loro futura prassi quotidiana. Si deduce da quanto appena osservato che uno strumento lessicale⁷⁴ potrebbe aiutare a colmare, almeno parzialmente, tale lacuna.

⁷⁴ Non va esclusa l'utilità di un corso universitario dedicato al parlato del docente in classe L2/L3.

3 Caratteristiche del parlato del docente in Italia

3.1 Osservazioni in scuole italiane

Poiché, a livello europeo come nazionale, viene raccomandato all'insegnante/tirocinante (vedasi capitolo 1) l'uso della lingua target come lingua veicolare in classe, egli dovrebbe poter disporre di riferimenti autentici su cui fondarsi. Purtroppo ancora tali strumenti didattici non esistono sotto forma cartacea per la lingua italiana. Sotto forma elettronica, una rassegna di ciò che offre la rete dimostra la scarsità e la povertà di quanto è disponibile online in proposito: alcuni elenchi di qualche decina di parole (a volte con la registrazione audio) per principianti. Ci è quindi parsa utile, come detto precedentemente, l'elaborazione di uno strumento didattico che potesse ovviare a questa carenza.

Chiaramente esiste una richiesta per questo tipo di sostegno, poiché i contributi pubblicati per l'inglese, il tedesco e l'olandese riscontrano un grande successo nella nostra università presso gli studenti in didattica delle lingue straniere, particolarmente nei periodi di tirocinio. Riguardo allo spagnolo, l'elenco proposto è unicamente disponibile online.

Per comunicare ed interagire con la classe, il docente deve adattare gli strumenti linguistici alle esigenze dell'espressione, conoscere i valori e le norme della cultura italiana e ricorrere a una lingua autentica e standard⁷⁵. È stato quindi deciso di costituire un corpus sulla base di esempi reali audioregistrando in Italia lezioni di insegnanti italiani in tre scuole di istruzione secondaria. È stata pure ottenuta l'autorizzazione di audioregistrare il parlato di una docente di italiano L2 in una classe di stranieri⁷⁶ all'Università per Stranieri di Siena. Stabilire il campo di indagini in Italia è stato un modo di assicurarsi di raccogliere dati linguisticamente "non contaminati". Se avessi svolto osservazioni anche in Belgio, ad esempio nelle scuole europee presso docenti italiani, non si sarebbero potute escludere possibili interferenze con la lingua francese. Questo fenomeno è già stato accertato da Lorenzo Facchini⁷⁷ mentre stava osservando la lezione di spagnolo L2 di un docente di madrelingua spagnola in Belgio.

⁷⁵ Viene raccomandato dal *Quadro comune europeo* e dal "référentiel" *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes* a pagina 5.

⁷⁶ Tutti erano cinesi.

⁷⁷ Per informazioni più dettagliate, si rimanda alla tesi di Lorenzo Facchini, *El español en el aula: análisis comparativo y propuesta de una herramienta lingüística*, Université de Liège, 2010.

Per entrare in contatto con le varie scuole, ho telefonato in segreteria e spiegato brevemente il mio progetto. Dopo aver ottenuto il recapito personale del/della Preside, gli/le ho inviato una lettera elettronica di presentazione (allegato C) accompagnata da una lettera di sostegno della Professoressa Moreno (allegato D). Le istituzioni scolastiche cui mi sono rivolta (tre scuole secondarie e un'Università per stranieri) hanno accettato che alcuni docenti venissero osservati e/o registrati durante le loro lezioni. Le osservazioni si sono svolte nel Centro Italia al Liceo Ginnasio Statale Luigi Galvani di Bologna (gennaio 2014), all'Istituto Statale di Istruzione Secondaria Superiore Raffaele Casimiri di Gualdo Tadino (settembre 2014), all'Istituto Tecnico Statale Maria Letizia Cassata di Gubbio (settembre 2014) e all'Università per Stranieri di Siena (agosto 2014).

Le osservazioni si sono svolte durante le lezioni di storia, di latino, di italiano, di inglese, ma anche di matematica e di scienze. Ci è, infatti, parso essenziale accomunare gli insegnanti di italiano e di altri indirizzi per non limitare lo studio alla sola lingua usata in classe dal professore di lettere. Le classi osservate andavano dalla prima alla quinta liceo, gli studenti più giovani erano quattordicenni, mentre i più anziani avevano circa diciannove anni⁷⁸. Va segnalato che la pianificazione iniziale comportava anche un progetto di videoregistrazioni in quanto si voleva osservare anche la gestualità del docente. Purtroppo tale consenso ci è stato rifiutato da tutte le scuole. I dirigenti scolastici avrebbero dovuto informare adeguatamente tutte le famiglie degli studenti presenti durante le videoregistrazioni e ottenere il loro consenso esplicito.

3.2 Metodologia

Ho assistito a sessantasette ore di lezione, purtroppo solamente trentuno ore sono state state audioregistrate, in parte perché non sempre i docenti hanno permesso che registrassi, a volte sono stati gli studenti ad esternare reticenze, a volte il troppo rumore in aula non ha consentito una registrazione di qualità (lavori di gruppo o problemi di disciplina). In tutte queste situazioni disagiati, ho preso appunti per iscritto. Inoltre è successo anche che un docente mi accogliesse in classe, per poi chiedere agli studenti di fare una prova scritta. Infine, durante la settimana che ho trascorso a Bologna, erano organizzati tre giorni di

⁷⁸ Gli studenti cinesi dell'Università per Stranieri di Siena frequentavano un corso di lingua italiana per ottenere la certificazione CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera). Avevano tutti circa diciotto anni.

cogestione durante i quali era difficile raccogliere materiale legato al parlato del docente, poiché erano gli studenti a programmare dibattiti su vari temi. La cogestione è una particolarità del sistema scolastico italiano: durante una o più giornate, gli studenti pianificano assemblee, confronti, dibattiti su un tema di attualità. Dimostrano così di sapersi organizzare nel dividere le aule, gestire la pulizia della scuola, strutturare i corsi e i vari colloqui dove invitano anche personalità esterne come docenti universitari, scrittori, politici. È un progetto che mette in evidenza la possibilità di un'altra didattica, non frontale, ma che parte dai veri protagonisti della scuola, coinvolgendo anche i professori. Raccogliere dati sul parlato dell'insegnante durante questo periodo era impossibile, ma mi è stato consentito di osservare e vivere un'esperienza didattica unica che mi è sembrata altamente formativa e valorizzante per gli studenti.

Dopo le registrazioni e la trascrizione del corpus, è stata eseguita una selezione delle espressioni utilizzabili da un insegnante di italiano L2/3 e la loro trascrizione definitiva. I criteri di selezione sono stati delineati in base ai bisogni strettamente didattici dell'insegnante non madrelingua. Ad esempio si è pensato di permettergli di gestire le prime relazioni interpersonali con la classe sfruttando le funzioni comunicative relative alla socializzazione (come salutare, presentarsi...), alle interazioni più strettamente didattiche o relative alla disciplina. Si è voluto pure rispondere alle esigenze della quotidianità trascrivendo le espressioni idiomatiche, i modi di dire in relazione con la vita scolastica italiana. I tre principi ai quali mi sono attenuta per riportare gli esempi più salienti sono lo scarto delle rarissime espressioni dialettali (interessanti in sé, ma inservibili in classe di lingua L2/3 dove l'insegnante deve proporre un modello linguistico che permetta agli studenti di essere capaci di interagire in una lingua neutra, non marcata territorialmente⁷⁹), il rifiuto di parole troppo specifiche (parole limitate alle dimostrazioni di matematica o di biologia), l'estromissione dei momenti in cui il docente italiano non interagisce con gli studenti perché, ad esempio, monologa sulla biografia di un poeta. La massima attenzione è stata quindi prevalentemente prestata alla lingua usata durante le interazioni.

⁷⁹ È tuttavia importante di proporre agli studenti esercizi di ascolto con varie colorazioni regionali com'è inoltre richiesto dal documento *Compétences mininales en matière de communication en langues modernes* a pagina 5.

È sancita l'autenticità di tutti i dati raccolti, ma non va escluso però che un possibile effetto Hawthorne⁸⁰ abbia potuto influire sui locutori in presenza. È molto probabile che, sapendo di essere osservati e audioregistrati, i docenti, come pure i discenti, abbiano modificato il loro uso abituale della lingua anche se per un breve periodo. Infatti durante un esperimento i partecipanti tendono a dare il meglio di loro perché sanno di essere i protagonisti di uno studio. Il lettore dovrà tenere presente questo parametro nell'uso eventuale dei dati forniti in questo capitolo.

3.3 Quid dell'autenticità della lingua

Com'è già stato spiegato nei due primi capitoli, appare indispensabile che il parlato del docente sia naturale, quotidiano ed autentico. Ma che cosa significa esattamente *autentico*? A quale lingua deve assomigliare un *parlato autentico*? A che cosa ci riferiamo per parlare *di lingua autentica o non autentica*?

Il *Quadro comune europeo* non fa nessun riferimento preciso all'autenticità dell'output fornito dall'insegnante. Precisa però numerose volte che lo studente deve essere esposto a materiale linguistico autentico e coinvolto in situazioni autentiche. Si contano in effetti 29 occorrenze⁸¹ della parola "authentique" nel documento: per 15 volte è associata ai termini "texte" o "document" e 9 volte è associata a "tâche" o "situation". Una volta si parla anche della presenza di "item authentique" nei questionari forniti agli studenti. Solo 4 volte la si ritrova accanto a voci che fanno riferimento all'oralità ("utilisation authentique de la langue" e "interaction authentique" a p. 109, "discours oral authentique" a p. 115 e "énoncés oraux authentiques" a p. 116). Osserviamo quindi che, nel *Quadro comune europeo*, si trovano più ricorrenze relative all'autenticità del documento scritto che all'autenticità della lingua del docente. A confermare questa disparità, si osserva che nella letteratura scientifica numerosi articoli propongono chiarimenti a proposito del concetto stesso di *autenticità*, ma sempre in relazione con il documento scritto. Ad esempio, Defays definisce il documento autentico come segue:

⁸⁰ F. G. Roethlisberger et W. J. Dickson spiegano in *Management and the Worker* (1939) l'esperimento realizzato da Elton Mayo presso il personale della Western Electric di Cicero, la *Hawthorne Works*. Mayo ha osservato che le operaie avevano spontaneamente aumentato la produttività perché sapevano di essere oggetto dell'interesse scientifico di ricercatori.

⁸¹ Non essendo disponibile una versione elettronica del *Quadro comune europeo*, le ricorrenze della parola *authentique* sono state verificate nella versione in lingua francese.

“Par principe, le document authentique n’a pas été prévu à l’origine pour enseigner la langue à des étrangers. On regroupe donc sous cette même appellation les textes littéraires, les conseils de sécurité affichés dans l’ascenseur, les chansons de Jacques Brel, le plan d’une ville, un ticket de caisse d’un magasin, un article de journal, la notice explicative d’un appareil électroménager, la liste des ingrédients sur une boîte de conserve... en fait tout ce qui provient du monde cible et qui peut conduire à une communication plus vraisemblable en langue-cible et à une familiarisation plus directe avec la culture-cible.”⁸²

Parecchi sono anche gli studi sulla permanenza dell’autenticità del documento presentato allo studente. Sörman si chiede se “esiste il testo autentico fuori dal suo contesto, rimane quindi autentico anche se tolto dal suo contesto originale e viene collocato in un altro contesto per ragioni didattiche?”⁸³ Osserviamo dunque una reale preoccupazione a riguardo del materiale autentico, riferimento obbligato nei manuali e nei corsi di lingua.

Concludiamo brevemente constatando quindi che i testi ufficiali alludono raramente all’autenticità della lingua orale e che l’autenticità della lingua stessa del docente è poco evocata negli articoli scientifici. Inoltre il sintagma *lingua autentica* non viene mai definito. Sembra legittimo dedurre che anche la lingua del docente debba essere autentica poiché è il canale prioritario di trasmissione in classe. Ci si può a questo punto interrogare sul senso esatto della parola *autentica* quando si chiede che lo studente venga esposto a una lingua autentica. Nel Vocabolario Treccani⁸⁴ la parola “autentico” viene definita come “che è vero, cioè non falso, non falsificato” e per estensione “che corrisponde esattamente alla realtà e perciò merita fede”.

Lo spazio insufficiente a disposizione in questa tesi non ci consente di approfondire il concetto complesso dell’*autenticità del parlato del docente*. Ci sembra cionondiméno che la realtà della lingua si può certamente trovare presso i parlanti italiani in Italia. Le osservazioni svolte in varie scuole ci hanno permesso di individuare alcuni tratti salienti della lingua italiana adoperata dai docenti italiani nelle loro classi e di proporre, nella seconda parte di questa tesi, un corpus autentico di parole, espressioni e frasi raccolte in quelle classi.

⁸² Defays J.M., Deltour S. (avec la collaboration de), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga, 2003, p. 263.

⁸³ Sörman E. T., “*Che italiano fa*” oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*, Stockholm, Stockholm University, 2014, p. 70.

⁸⁴ Treccani, Vocabolario online, s.v. “autentico”, (ult. cons. il 10/5/ 2015).

3.4 Italiano standard e italiano neostandard

Il *Quadro comune europeo* precisa più volte (41 volte) che l'apprendente deve essere capace di capire una lingua standard, di formulare idee in una lingua standard e più particolarmente quando vengono elencate le competenze ai livelli A1, A2, B1 e B2. Definire cosa sia la lingua standard è un'impresa complessa. Chi stabilisce lo standard?

Rebeggiani precisa che la denominazione *standard* indica l'italiano della tradizione letteraria, modellata sul fiorentino, ma sgomberata dalle peculiarità regionali.⁸⁵ Secondo Berruto, l'italiano standard è il modello di riferimento che vale come modello per l'uso corretto della lingua e per l'insegnamento scolastico.⁸⁶ È una lingua sovraregionale, diffusa come modello unitario in tutta Italia. È una lingua colta e formale, una lingua di prestigio che viene insegnata dalle grammatiche almeno fino agli anni Settanta. Non è la lingua materna dell'Italiano, è una lingua neutra, non marcata dal punto di vista diatopico. Il suo uso più frequente è limitato alle varie istituzioni italiane.

Dagli anni 80' in poi, molti linguisti hanno osservato una ristandardizzazione dell'Italiano. La lingua cosiddetta standard, letteraria, colta, usata da pochi, si arricchisce progressivamente di numerose strutture linguistiche più espressive e il suo patrimonio lessicale va incrementando man mano che aumentano i suoi utenti, in particolare grazie alla scuola sempre più frequentata e alla diffusione dei vari mezzi di comunicazione quali il cinema, la radio, la televisione e più recentemente internet con i suoi vari servizi di rete sociale (MSN nel 2003, il boom di Facebook nel 2008,...)

Sabatini ha assegnato nel 1985 a questa varietà il nome di *italiano dell'uso medio*⁸⁷ e ne ha evidenziato in un primo tempo 35 tratti distintivi⁸⁸, mentre nel 1987 Berruto preferisce parlare della lingua *neostandard*⁸⁹. Secondo Berruto, l'italiano neostandard è la lingua realmente parlata in tutta l'Italia.

⁸⁵ Rebeggiani L., *L'italiano neo-standard*, Leibniz Universität Hannover, Romanisches Seminar, Wintersemester 2002-2003, p. 3.

⁸⁶ Berruto G., "Italiano standard", in *Enciclopedia*, Treccani, 2010.

<http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/> (ult. cons. 3/4/2015)

⁸⁷ Sabatini, F., "L'italiano dell'uso 'medio'. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Holtus G., Radtke E. (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, p. 171.

⁸⁸ Ridotti a 14 nell'edizione del 1990.

⁸⁹ Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 60.

In questo capitolo, tramite osservazioni, si cerca di individuare quale tipo di lingua venga adoperato dal docente italiano nelle interazioni con gli apprendenti. Si è cercato di reperire nel corpus raccolto se esistono eventuali tratti del neostandard o se l'insegnante italiano usa esclusivamente un parlato formale ed istituzionale, senza escludere altre conclusioni. Molto soggettivamente, si è deciso che un tratto reperito almeno tre volte nel corpus andava considerato come rilevante. Sono inoltre pienamente consapevole dell'impossibilità di analizzare tutte le peculiarità del parlato del docente che esistono nel corpus audioregistrato e che questo corpus stesso non rappresenta nell'assoluto che una fotografia di un sistema che meriterebbe uno studio più panoramico.

3.5 Osservazioni sintattiche

3.5.1 Segmentazione della frase

3.5.1.1 Dislocazione a sinistra

Tutte le parole, le dovete scrivere.

Questo verbo, l'abbiamo già incontrato.

La lettura del testo di Dante, la facciamo la prossima volta.

La dislocazione è una costruzione dove viene sovvertito l'ordine normativo della frase in italiano (soggetto-predicato-oggetto).⁹⁰ La dislocazione a sinistra anticipa il tema dell'enunciato ponendolo all'inizio della frase. Inoltre l'elemento dislocato viene poi ripreso nella frase da un pronome. Nei casi riscontrati nel corpus, l'elemento dislocato è sempre il complemento oggetto diretto. Costruzioni del genere si trovano facilmente nelle conversazioni in italiano⁹¹. Questa costruzione permette di focalizzare immediatamente l'attenzione degli studenti sul tema della frase. Ha chiaramente una funzione pragmatica: evidenzia il tema come se l'elemento dislocato già fosse conosciuto. La conversazione è più dinamica e viva. Secondo Sornicola⁹², questo fenomeno sintattico permetterebbe di agevolare

⁹⁰ Faloppa F., "Dislocazioni", in *Enciclopedia*, Treccani, 2010. <http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/> (ult. cons. 3/4/2015).

⁹¹ Durante A., Ochs E., "La pipa la fumi?", Uno studio sulla dislocazione a sinistra nelle conversazioni", in *Studi di Grammatica italiana*, vol. 8, Firenze, Accademia della Crusca, 1979, p. 270.

⁹² Sornicola R., *Sul parlato*, Bologna, Il Mulino, 1981, p. 60.

la pianificazione propria alla lingua parlata. Sabatini⁹³, Berruto⁹⁴, D'Achille⁹⁵ fanno osservare che questa costruzione non è una novità e che si riscontra in tutte le epoche della storia dell'italiano.

3.5.1.2 Dislocazione a destra

La devo scrivere alla lavagna, questa parola?

Lo conoscete tutti, il poeta Pasolini?

Me lo consegna, il compito?

La capisci, Angelo, la differenza?

Questo costrutto non va considerato come simmetrico alla dislocazione a sinistra. L'ordine tradizionale SVO è rispettato: nessun costituente è stato spostato alla destra del verbo. Il complemento si trova al termine dell'enunciato, ma è isolato al di fuori dal gruppo frasale da una virgola. Inoltre è anticipato da un clitico cataforico ad inizio frase. Anche tale costruzione è presente in italiano già in fasi molto antiche come lo riporta D'Achille⁹⁶. Crocco sottolinea che “questo fenomeno conosce nell'italiano informale attuale una diffusione abbastanza ampia, benché solitamente ritenuta inferiore rispetto alla corrispondente dislocazione a sinistra”⁹⁷. Secondo Berruto, questo tipo di dislocazione è usato per mantenere una forte coesione nell'enunciato in quanto l'anticipazione con il clitico si riferisce a un tema del discorso già conosciuto e rimanda a un presupposto noto⁹⁸. L'elemento dislocato a destra in molti casi serve come spiegazione.

Questa costruzione negli anni 70' veniva considerata come scorretta e pertinente a registri colloquiali più bassi. Ma secondo De Benedetti, dopo indagini effettuate su campioni sempre più importanti e grazie a valutazioni di tipo grammaticale e relative alla progressione dell'informazione nell'enunciato, si accetta ormai l'uso della dislocazione in tutti i registri del

⁹³ Sabatini, F., “L'italiano dell'uso 'medio'. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, p. 178.

⁹⁴ Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 66.

⁹⁵ D'Achille P., *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci, 1990, p. 194.

⁹⁶ D'Achille P., *op. cit.*, p. 126.

⁹⁷ Crocco C., “La dislocazione a destra tra italiano comune e variazione regionale” in Pettorino M., Giannini A., Dovetto F.M. (cur.), *La comunicazione parlata III*, Atti del congresso internazionale, 23-25 febbraio 2009, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, 2009, p. 194.

⁹⁸ Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 67.

discorso.⁹⁹

3.5.1.3 Frasi scisse

Marco, è la prima volta che vedi la neve? Concentrati!

È ovvio che se non studiate mai, il voto finale sarà basso

Marco, dimmi, quali erano le parole che mancavano nel testo?

La frase scissa è una costruzione che risulta dalla suddivisione di una frase non marcata (con ordine canonico SVO) in due parti. La prima parte viene introdotta dal verbo *essere* e evidenzia, secondo il parlante, l'elemento informativo più importante per l'interlocutore. Questo elemento viene presentato come il focus dell'informazione. Ne permette la "mise en relief"¹⁰⁰. La seconda parte è collegata alla prima con un *che* generico di subordinazione. È una struttura presente nell'italiano sia orale che scritto.

La frase scissa non è una novità nella lingua italiana. Già presente nella letteratura italiana del Duecento e del Trecento, è stata condannata nell'Ottocento per il suo carattere francese (gallicismo). Gavazzi¹⁰¹, citando Roggia¹⁰², fa notare che la frase scissa non è una caratteristica esclusiva dell'oralità spontanea contemporanea e che va utilizzata piuttosto in situazioni comunicative più formali e in particolare in situazioni di parlato monodirezionale (conferenze, lezioni accademiche) e asimmetrico. La frase scissa va considerata oggi del tutto integrata nello standard.¹⁰³

Gavazzi osserva ancora che questa costruzione viene già trattata in alcuni manuali scolastici nell'insegnamento dell'italiano a stranieri e raccomanda di insegnarla per familiarizzare gli studenti con una costruzione pragmalinguistica che tenga conto della dimensione reale ed autentica della lingua odierna.¹⁰⁴

⁹⁹ De Benedetti A., *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*, Bari, Laterza, 2009, p. 47.

¹⁰⁰ D'Achille P., Proietti D., Iviani A., "La frase scissa in italiano: aspetti e problemi", in Korzen I. e D'Achille (cur.), P. *Tipologia linguistica e società. Due giornate italo-danesi di studi linguistici*, 27-28 novembre 2003, Roma, Franco Cesari, p. 249.

¹⁰¹ Gavazzi S., "La frase scissa. Un costrutto marcato nell'insegnamento dell'italiano a stranieri", in *Revista Italiano*, vol. 3, 1, Instituto de Letras, Universidad do Rio de Janeiro, 2012, p. 3. <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/4037>> (ult. cons. 3/4/2015)

¹⁰² Roggia C.E., *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*, Genève, Slatkine, 2009.

¹⁰³ Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 68.

¹⁰⁴ Gavazzi S., *op.cit.*, p. 5.

3.5.2 Frasi nominali

Tutto bene?

Tutti presenti?

Tutto chiaro ragazzi?

Altre parole sconosciute o difficili?

Allora... attenzione!

Non tutti insieme!

Laura, domanda numero 1 e risposta

La frase priva di un verbo in funzione di predicato è una modalità sintattica che permette di mettere a fuoco immediatamente il tema della domanda o dell'osservazione. L'enunciato nominale ha quindi maggiore potere persuasivo in quanto possiede un'alta densità informativa (le informazioni contestuali sono assenti). Sabatini considera che è un tratto dell'italiano dell'uso medio.¹⁰⁵

3.5.3 Strutture presentative

3.5.3.1 C'è presentativo

C'è un volontario che vuole provare a leggere?

C'è qualcosa d'altro che vi viene in mente?

C'è qualcuno di voi che vuole provare a fare l'esercizio 8?

Qui un sintagma nominale viene incastonato tra il presentativo *c'è* e una pseudo relativa esplicativa in modo da venire messo in rilievo. Berruto osserva che questa costruzione è molto diffusa anche se ignorata dalle grammatiche e che il costrutto permette di evitare che una frase contenga in blocco troppa informazione nuova¹⁰⁶.

3.5.3.2 Ma a inizio frase

Ma come, non hai capito niente?

¹⁰⁵ Sabatini, F., "L'italiano dell'uso 'medio'. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Holtus G., Radtke E. (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, p. 171.

¹⁰⁶ Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 67.

Ma la testa ce l'avete oggi?

Ma siete bravissimi!

Ma cosa stai facendo?

Si diffonde sempre di più l'uso di *ma* ad inizio frase, non con valore avversativo ma con uso enfatico. È un uso particolare poiché, secondo le norme grammaticali, la congiunzione coordinante *ma* congiunge due frasi, nessuna delle quali può mancare.

Questo costrutto non è una novità, anzi è molto frequente nei testi di ogni epoca, presente anche in autori famosi. Secondo Sabatini, quest'uso deve venire considerato in “una prospettiva comunicativa”, detta anche “pragmatica” e aggiunge che “questo uso è frequentissimo nella comunicazione parlata e dialogata”.¹⁰⁷

3.5.3.3 Come mai a inizio frase

Come mai sei in ritardo?

Come mai nasce la letteratura in volgare?

Come mai non hai fatto il compito?

Questo uso di *come mai* con il valore di *perché* in frasi interrogative si ritrova in antiche attestazioni ed è considerato da Sabatini come un tratto tipico dell'italiano dell'uso medio contemporaneo. Sabatini aggiunge che:

“Rispetto all'uso di *perché*, il *come mai* esprime una maggiore disponibilità preventiva ad ascoltare e accettare le spiegazioni dell'interlocutore; perciò è preferito nelle interrogazioni che, appunto, colpiscono più direttamente la persona interrogata (o altra persona al centro della discussione) e che si vuole trattare con una certa delicatezza, sia pure apparente.”¹⁰⁸

¹⁰⁷ Sabatini F., “Lettera sul ‘ritorno alla grammatica’. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi”, in *Insegnare italiano*, Settembre 2007. p. 3.

<<http://www.unige.ch/lettres/roman/italien/Articles/SabatiniLetterasullagrammatica2007.pdf>> (ult.cons 11/5/2015).

¹⁰⁸ Sabatini, F., “L'italiano dell'uso ‘medio’. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, p. 166.

3.6 Osservazioni morfologiche

3.6.1 *Ci* attualizzante

La penna e un foglio, ce l'avete tutti?

Ma la testa ce l'avete?

Sara, non ce l'hai il libro?

In queste frasi, il clitico *ci* ha perso il valore semantico originario locativo per rafforzare il verbo *avere*. Questa modifica di funzione non è particolare all'italiano odierno, è già nota dalla metà del Cinquecento e accettata dalla tradizione grammaticale¹⁰⁹. È stato Sabatini ad introdurre la parola *attualizzante* per significare come l'uso del *ci* fosse un modo di mettere il costrutto in consonanza emotiva con la situazione comunicativa del momento¹¹⁰.

Il suo uso è ormai consolidato e tipico della lingua parlata¹¹¹. Berruto precisa che l'uso del *ci attualizzante* è “consolidato nel parlato anche colto e piuttosto formale”¹¹².

3.6.2 *Che* polivalente

Questo, segnatevelo voi che nel manuale non c'è.

Attenti che domani interrogo.

Attento che il prossimo voto di atteggiamento potrebbe essere più basso.

L'uso del *che* polivalente è certamente il tratto di cui si parla di più quando viene studiata la ristandardizzazione dell'italiano contemporaneo. Non si sono reperiti esempi di *che indeclinato*¹¹³ durante le audioregistrazioni, mentre sono state osservate varie occorrenze della congiunzione semplice *che* per introdurre una subordinata di significato causale quando esistono altri connettivi specializzati più precisi (*perché, poiché*). Berutto afferma che “Si possono cautelativamente ritenere in via di integrazione nello standard impieghi del genere

¹⁰⁹ Carro L., “Alcune tendenze linguistiche attuali in prospettiva diacronica”, p. 7.
<www.academia.edu/4263955/tendenze_della_lingua_italiana> (ult.cons. 12/3/2015).

¹¹⁰ Sabatini, F., “L'italiano dell'uso 'medio'. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, p. 160.

¹¹¹ Berretta M., “I pronomi clitici nell'italiano parlato”, in Holtus G., Radtke E. (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, p. 187.

¹¹² Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 76.

¹¹³ Si parla di *che indeclinato* quando *che* viene usato nelle frasi relative anche per i complimenti indiretti, con o senza ripresa tramite un pronome atono. (Enciclopedia Treccani, ult.cons. 15/5/2015.)

esplicativo-consecutivi; a meno che non lo si voglia considerare fondamentalmente causale”¹¹⁴.

Dai, che fra 5 minuti vi faccio leggere quello che avete scritto.

Silenzio che scelgo io!

In queste altre due frasi, si nota che *che* estende il suo impiego. Non si può determinare in assoluto né il suo valore semantico, né sintattico (potrebbe essere congiunzione o coordinazione). In una lingua più sostenuta, verrebbe utilizzato un connettivo più preciso. Ecco alcune possibilità interpretative possibili con il secondo esempio.

- *Silenzio che scelgo io => Fate silenzio e poi scelgo io.* (congiuntiva con idea di successione temporale)
- *Silenzio che scelgo io => Fate silenzio affinché io possa scegliere.* (proposizione finale)
- *Silenzio che scelgo io => Fate silenzio perché scelgo io.* (proposizione causale)
- *Silenzio che scelgo io => Fate silenzio mentre scelgo.* (proposizione temporale)

In larghissime attestazioni letterarie, si può incontrare il caso in cui il *che*, ex-pronome relativo, acquisisce una funzione in più, e diventa il segnale generico della subordinazione senza che sia possibile stabilire una nitida distinzione tra i possibili valori. Oggi, l’uso del *che* “tuttofare” è ritenuto come tipico dei parlati bassi e popolari.¹¹⁵

3.6.3 Presente pro futuro

Domani facciamo la verifica orale.

Vi ricordo che martedì non c’è lezione.

Dunque, ragazzi, domani parliamo di Milano.

È affermata ormai la propensione dell’uso del presente indicativo nei contesti riservati nello standard al futuro semplice. L’idea del futuro viene affidata ad indicatori temporali esterni alla forma verbale (*domani, martedì*). Questo uso è molto comune nell’oralità e nella

¹¹⁴ Berruto G, *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 69.

¹¹⁵ Fiorentino G., “Che polivalente”, in *Enciclopedia*, Treccani, 2010. <<http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente>> (ult. cons. 3/5/2015)

scrittura informale. Berruto segnala che “questa possibilità è già ben attestata nello standard tradizionale¹¹⁶” e Bertinetto afferma che il presente pro futuro è una modalità molto frequente nella lingua colloquiale¹¹⁷.

3.7 Osservazioni a livello culturale

3.7.1 Uso di parole affabili

Un tratto interessante reperito nel corpus raccolto è l’uso di parole affettuose quando l’insegnante si rivolge agli studenti.

Ciao cara. Come stai?

Che cosa ha scritto la nostra Valentina?

L’uso di *cara* in espressione vocativa e la presenza dell’aggettivo possessivo *nostra* davanti al cognome di un’alunna traducono l’approccio sciolto e informale dell’insegnante, il tono è amichevole e cordiale. Si tratta di un uso ormai consolidato nella cultura italiana quando si è entrati in confidenza con gli interlocutori.

3.7.2 Uso del noi

Un altro tratto rinvenuto nel corpus è rappresentato dall’utilizzo della prima persona del plurale quando il docente si rivolge alla classe.

Allora, dobbiamo leggere il testo e rispondere alle domande.

È chiara questa frase o la dobbiamo scrivere alla lavagna?

Ci avviciniamo pian piano alla risposta giusta.

Lunedì, facciamo l’interrogazione sulla “Divina Commedia”.

Monami riferisce che quando il docente si rivolge agli interlocutori “fa in modo di evitare atti troppo direttivi o offensivi secondo il principio della cortesia: ecco perché

¹¹⁶ Berruto G., *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia. 1987, p. 70.

¹¹⁷ Bertinetto P. M., *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell’indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca, 1986, p. 336.

l'insegnante userà più spesso il 'noi collettivo' rispetto a un verbo all'imperativo¹¹⁸».

3.7.3 Riferimenti al *caffé*

Francesca, sei sveglia? Hai preso il caffè stamattina?

Vi porto il caffè la settimana prossima che avete facce addormentate!

Il caffè in Italia è una vera istituzione. Il suo uso si è diffuso in Italia nel Settecento ed ora si beve in qualsiasi momento, è un'abitudine, quasi un rituale. Il caffè permette di socializzare, di fare una pausa o di ricaricare le batterie. Il riferimento al caffè in classe per stimolare uno studente è come usare uno dei "più significativi stereotipi generalmente associati a questa bevanda, il suo essere 'nemica al sonno', che sin da subito ha favorito un'associazione tra l'azione galvanizzante del caffè e la promozione di una vivace vitalità, specialmente intellettuale (...) ¹¹⁹». Osserviamo negli esempi qui sopra come il legame tra l'azione nervina del caffè e lo stimolo dell'acume intellettuale degli studenti sia allo stesso tempo un riferimento culturale e un incoraggiamento umoristico.

3.7.4 Tracce di umorismo

Come mai sei così addormentato oggi? Sei andato in discoteca ieri?

Non andate su google traduction, se no vi stacco la testa!

Marco, è la prima volta che vedi la neve? Concentrati!

Va bene? Lo so che vi divertite da morire.

Queste frasi del corpus stanno a dimostrare come le battute spiritose possano essere una risorsa educativa. Stabiliscono una complicità tra l'insegnante e gli studenti che "può essere molto utile per giungere a indicare con più leggerezza errori e comportamenti sbagliati, stili relazionali pesanti, depressioni da incomprendimento dei saperi dati, stress da studio, ecc.¹²⁰».

Gironzetti suggerisce di impartire addirittura lezioni sull'umorismo italiano in quanto

¹¹⁸ Monami E., *Strategie correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*, Perugia, Guerra, 2013, p. 27.

¹¹⁹ Maldina N., "Caffè, tè, cioccolata e biscotti", in Anselmi G. M., Ruozzi G. (cur.), *Banchetti letterari. Cibi, pietanze e ricette nella letteratura italiana da Dante a Camilleri*, Roma, Carocci, 2011, p.72.

¹²⁰ Spaccazocchi M., "Umorismo pedagogico", versione online, <http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Umorismo_pedagogico&p=1&f=676> (ult. cons. 13/3/2015).

“è in grado di trasmettere contenuti (...) relativi alla cultura, alla società, alle abitudini e costumi della lingua in questione. Pertanto, l’insegnamento dell’umorismo può contribuire a formare gli apprendenti come parlanti interculturali e far sì che sviluppino una coscienza interculturale.”¹²¹

3.7.5 Allocutivi

Buongiorno ragazzi.

Ciao cara, come stai?

Scusatemi del ritardo, ragazzi.

Maria, tocca a te leggere.

In situazione di dialogo o per richiamare l’attenzione degli studenti, l’insegnante usa il vocativo. Chiama l’allievo per nome o con un aggettivo (*cara* in senso affettivo) che proietta sul destinatario una connotazione positiva. Si rivolge alla classe con il vocativo *ragazzi/e*.

Si precisa che, nelle scuole dove si sono svolte le audioregistrazioni, il docente dà del tu agli studenti.

Per quanto riguarda la lingua degli studenti, di cui non trattiamo in questa indagine, ci preme far osservare che il discente della scuola secondaria chiama l’insegnante con la forma abbreviata *Prof!*¹²², mentre all’università si usa il titolo per intero *Professore/Professoressa*.

3.7.6 Espressioni idiomatiche

Bentornati!

Dimmi così a pelo.

Fochino! Acqua!

Questa me la segno!

In bocca al lupo.

¹²¹ Gironzetti E., “L’umorismo nella didattica dell’italiano per stranieri. Proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, vol. 2, 1, 2010, p. 128. <riviste.unimi.it> (ult.cons. 1/5/2015)

¹²² Ne testimoniano ad esempio titoli di libri recenti: *Prof, non capisci niente! Manuale di sopravvivenza per insegnanti sotto stress* di Nardo, 2014 o *Arrivo, prof! Attività per prepararsi all’ingresso nella scuola secondaria di primo grado* di Friso, Carretti, Paiano e Cornoldi, 2013 o ancora *Salve prof! A proposito degli attuali assestamenti nel sistema dei saluti* di Canobbio nel 2003.

Le espressioni idiomatiche sono espressioni tipiche di una lingua, intraducibili letteralmente. È sembrato utile raccogliere durante le nostre indagini quelle parole, quei modi di dire italiani anche se non strettamente peculiari all'ambito della scuola. Questa sezione, lungi dall'essere esaustiva, andrebbe arricchita con indagini e audioregistrazioni addizionali.

Conoscere le espressioni proprie ad una lingua, ad un sistema come quello scolastico, permette al locutore di esprimersi in modo più genuino, evitando le interferenze con la propria lingua poiché, come lo sottolinea Calvi, “quando due o più sistemi linguistici si trovano in contatto si manifesta nel parlante la tendenza a trasporre parole e costrutti da una lingua all'altra¹²³”. I modi di dire sono un po' la personalità di ogni lingua ed aiutano ad addentrarsi in modo più autentico nella conoscenza di una lingua straniera.

3.8 Sintesi

Tradizionalmente, la lingua dell'insegnante è sempre stata un modello di riferimento per gli studenti. È una lingua corretta, complessa, codificata da una serie di norme spiegate nelle grammatiche e ammesse dalle Accademie. Questa lingua standard trova un raggio d'azione nazionale, conoscerla è segno di distinzione sociale. Però la storia stessa della lingua italiana mostra quanto essa sia flessibile e variabile.

Ci si può chiedere allora a quale tipo di lingua si attengano i docenti di oggi e quale lingua venga trasmessa oggigiorno nella scuola italiana. Le osservazioni e le analisi dei tratti più salienti rinvenuti nel corpus di dati linguistici raccolti nelle varie classi di docenti italiani dimostrano che il parlato dei docenti ha assorbito vari tratti, soprattutto morfosintattici, della lingua italiana dell'uso medio o neostandard. Si osservano in effetti cambiamenti nell'ordine dei costituenti della frase con l'obiettivo di offrire maggior rilievo a certi elementi o di dare all'enunciato maggiore enfasi. Il docente ricorre a dislocazioni, a frasi scisse, a varie strutture presentative per distribuire le informazioni in modo più pragmatico per gli studenti. Non sempre la struttura canonica (soggetto/verbo/complemento) dell'italiano coincide con la struttura informativa dell'enunciato. L'uso del *che polivalente*, del *ci attualizzante* o ancora del *presente pro futuro* si ritrovano pure nel suo parlato. Il docente nativo offre una lingua che

¹²³ Se la ben nota somiglianza tra l'italiano ed il francese permette di agevolare l'apprendimento, a volte è anche questa somiglianza che determina l'interferenza. Calvi ha verificato questo fenomeno per l'italiano e lo spagnolo. Vedasi Calvi M.V., “Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo”, in *Atti del Convegno de L'Aquila*, 14-15 settembre 1981, p. 9.

risponde alle esigenze della quotidianità con funzionalità comunicative più espressive.

Sono stati ugualmente reperiati altri elementi linguistici funzionali: partecipazione empatica del docente con l'utilizzo di vocativi con *caro/a* e uso di idiomatismi. Fioretto ha notato che “spesso l'italiano che si studia (specie all'estero), l'italiano standard, non corrisponde ai registri linguistici attuali (italiano neostandard)¹²⁴”. Se vogliono offrire ai loro studenti una lingua autentica, gli insegnanti non madrelingua all'estero devono essere consapevoli della ricchezza delle diverse varietà linguistiche dell'italiano e della sua flessibilità e prestare un'attenzione particolare a questi tratti.

Più avanti in questo studio, si potranno paragonare, almeno parzialmente, le lingue rispettive dei docenti italiani in Italia e dei tirocinanti di italiano L2/L3 in Belgio. In tal modo si potrebbe verificare se la lingua italiana proposta nelle scuole dell'area di Liegi rispecchi o meno l'italiano usato nelle classi in Italia.

¹²⁴ Fioretto N., “L'italiano neo-standard. Per parlare l'italiano di oggi”, in *Altritaliani*, 31 agosto 2010. <http://www.altritaliani.net/spip.php?page=article&id_article=341> (ult. cons. 4/4/2015).

4 Indagini in Belgio

4.1 Osservazioni di lezioni proposte da tirocinanti

4.1.1 Premessa

Per scoprire se il modello linguistico proposto dai futuri insegnanti di italiano L2/3 in provincia di Liegi si avvicina al modello autentico in auge nelle classi italiane, per reperire le eventuali difficoltà linguistiche incontrate da essi e, infine, per presentare un elenco utile ed adeguato ai bisogni individuati, si è deciso di assistere a lezioni impartite da tirocinanti e di audioregistrarle.

Ci preme a questo punto spiegare le ragioni per cui la scelta si è concentrata su tirocinanti. Durante il tirocinio, gli aspiranti insegnanti convogliano progressivamente nella loro prassi le conoscenze teoriche acquisite precedentemente, sono sempre in fase di apprendimento e monitorati dal loro tutor. Verificare la qualità dell'output proposto dai neoinsegnanti può permettere di generare riflessioni utili alla formazione didattica. Inoltre tutti i futuri insegnanti hanno accolto con interesse la mia richiesta di audioregistrare un'ora di lezione al fine di produrre un elenco lessicale sul parlato del docente. Riguardo ai docenti con più esperienza, si può legittimamente supporre che, con il passare degli anni, essi abbiano acquisito una padronanza del parlato in classe superiore a quella di insegnanti principianti. L'audioregistrazione del loro parlato avrebbe comunque probabilmente consentito di raccogliere dati fruibili. Infine, siccome la trascrizione di una registrazione richiede molto tempo (pur permettendo di procedere ad analisi accurate dei dati raccolti) e poiché erano minori le probabilità di individuare bisogni linguistici presso tali docenti, è sembrato logico dedicare il tempo a disposizione e lo spazio della tesi ai futuri insegnanti.

Infine lo strumento che viene proposto come lavoro finale della nostra riflessione è soprattutto destinato ai tirocinanti e ai giovani docenti, anche se, ovviamente, non si esclude che questo lavoro possa parzialmente essere utile pure a docenti provetti.

4.1.2 Metodologia

Per raggiungere gli obiettivi elencati più sopra, è stato necessario definire un campo di indagine, ovvero il parlato dei laureandi in didattica della lingua italiana dell'anno accademico 2014-2015 dell'Università di Liegi. Gli intervistati sono sei. Hanno un percorso

assai differente poiché cinque tra loro sono già laureati: tre in “Langues et Littératures romanes à finalité approfondie”, uno in “Langues et Littératures modernes à finalité approfondie”, l’ultimo è in possesso di un Master in traduzione. Tutti e cinque hanno ovviamente studiato la lingua italiana, ma in contesti differenti: francese/italiano (laurea in lettere) o inglese/italiano (laurea in lingue moderne e laurea in traduzione). Questi tirocinanti quindi studiano durante questo anno accademico la didattica per ottenere l’*AESS*, cioè “l’agrégation de l’enseignement secondaire supérieur” ed essere in grado di insegnare il prossimo anno scolastico. Il sesto tirocinante ha la laurea triennale e sta facendo l’ultimo anno del Master in “Langues et Littératures modernes à finalité didactique”.

Come specificato precedentemente, i sei tirocinanti e i loro tutor mi hanno permesso di assistere a una lezione e di audioregistrarla. Tutti sono stati informati dell’oggetto del mio studio. Il tempo a disposizione e lo spazio riservato a una tesi di Master non ci hanno consentito di estendere l’oggetto dell’indagine ai tirocinanti di tutte le Università francofone.

È stato concordato che la tecnica di raccolta di dati più etica e idonea fosse quella dell’audioregistrazione aggiunta alla raccolta di appunti scritti, da un angolo in fondo all’aula dietro agli studenti. Ci è sembrato che questo procedimento discreto implicasse maggiore rispetto per i futuri colleghi in un contesto, difficile per loro, in cui sono valutati dal tutor. Inoltre la registrazione di quanto viene detto consente di poter tornare più volte sul parlato registrato e di cogliere eventualmente nuovi aspetti che possono esserci sfuggiti o di confortare (o meno) una prima analisi, ciò che permette un esame più accurato dei dati raccolti.

Non sono state tenute in conto le intonazioni della voce, le esitazioni, le ripetizioni e, evidentemente, sono stati esclusi dall’analisi i comportamenti non verbali, perché non sono oggetto del presente lavoro.

Devono anche essere evidenziati i possibili rischi di distorsione di una tale indagine. Come indicato in precedenza, da una parte, i tirocinanti sono oggetto di una valutazione da parte del tutor e questa situazione stressante potrebbe modificare la loro lingua; da un’altra parte, il sapersi registrati a scopo di uno studio potrebbe indurli a modificare il loro parlato¹²⁵, anche se l’osservatore cercasse di mantenere una posizione di puro ascolto, evitando forzature

¹²⁵ Effetto Hawthorne, vedasi sotto-capitolo 3.2.

e aspettative.

Dopo le registrazioni e le trascrizioni, sono stati individuati gli elementi più salienti. Questa fase esplorativa, per quanto accurata, non può essere né totalmente oggettiva, né esaustiva. Non può essere pienamente oggettiva perché il reperimento va effettuato mediante il filtro dei nostri schemi e probabilmente delle nostre attese. Non può essere esaustiva perché va realizzata una selezione di dati considerati come salienti.

Per mantenere l'anonimato, non sono stati indicati i nomi e cognomi dei tirocinanti.

È stata adottata la struttura seguente. Prima saranno elencati uno a uno i tratti salienti reperiti con lo scopo di offrire, in un primo tempo, una panoramica di quanto si è osservato. In seguito, i dati elencati verranno descritti in un linguaggio neutro e denotativo, esente da giudizi e pregiudizi nell'analisi riflessiva globale. Solo alcuni fenomeni osservati saranno esaminati più dettagliatamente per ovvi motivi di spazio. In allegato E, si troveranno le forme corrette corrispondenti ai tratti rinvenuti qui sotto.

Gli esempi riportati sono la trascrizione fedele di quanto è stato registrato. Per motivi di maggiore chiarezza, i tratti studiati sono evidenziati in grassetto e in corsivo. Le altre devianze sono evidenziate solo in corsivo.

4.2 Osservazioni a livello fonologico: spostamento dell'accento tonico

Elena

Paola

Sogliola

Non c'è una sola risposta. *Potrebbe esserci parecchie espressioni.*

4.3 Osservazioni a livello morfologico

4.3.1 Mancato uso del pronome

Se non capite quello che dico, ***ditemi***. Va bene?

Potete ***dire*** anche in francese... Non c'è problema.

Devo ***dire*** anche in francese?

Cominciamo con una piccola intervista di Eros Ramazzotti. ***Conoscete?***

Dovete sottolineare ***tutto che*** vedete nel testo.

4.3.2 Mancato accordo femminile/maschile o singolare/plurale

Ci sono *parecchie errori* nel testo.
Esistono *parecchie espressione*.
Scegliete *qualche piatti*.
Ci vuole *un uova* per fare la torta.
Vi lascio *da solo* un momento.
Le persone che erano *assente*.

4.3.3 Coniugazione erronea

Vorrei che tu mi *ripetassi* la frase completa.
Se ci sono parole che non *capiscate*, vi posso aiutare.
Arrangiate voi.
Che cosa *ha* detto? (docente rivolgendosi a uno studente a cui da del tu solitamente)

4.4 Osservazioni a livello sintattico

4.4.1 Errata collocazione dell'avverbio tra l'ausiliare e il participio passato

Avete *tutto* capito?
Avete un *po' più* capito?

4.4.2 Mancato uso dell'articolo per esprimere la forma possessiva.

Tu, tuo nome?

4.5 Osservazioni a livello lessicale

4.5.1 Trasferimento vocalico

Sono state individuati items ove le vocali /i/ e /e/ vengono intercambiate.

Potete *respondere* alle domande.
Potete *corrigere* sul vostro testo.
Sì ... questo esercizio *se* ripete molto.

4.5.2 Faux amis/ Calchi dal francese

Va bene? Per essere certa ve lo *passo* un'altra volta (a proposito di una registrazione per un esercizio di ascolto).
Guardate le *proposizioni* del menù.
Basta *ricopiare* le desinenze.
Rachel non parla abbastanza *alto*.
Puoi *metterti in ordine* con Isabelle.
Il futuro l'avete già visto con *la signora* e con me che cosa abbiamo fatto?

4.5.3 Predilezione per l'uso di *avere*

Poi *avete* un esercizio con delle *immagini*.

Qui *avete* una tabella.

Avete l'inizio a pagina 11.

4.5.4 Uso inadeguato di alcuni termini

A volte sono utilizzate parole italiane (nomi, verbi, preposizioni) in contesti in cui l'italiano usa altri vocaboli o espressioni.

L'accento non va... lo puoi *ridire*?

Vedete, la seconda *feuille*...

Cominciamo con Alessandro e poi... un'altra *persona*.

Devi *mettere sulla* lavagna.

Avete delle piccole istruzioni che dovete abbinare con le immagini.

4.6 Analisi riflessiva

Sono state riscontrate devianze dalla norma in vari settori: fonologici, morfologici, sintattici e lessicali.

Da un lato, si riscontrano errori di competenza, scarti momentanei dalla norma o dall'uso. Si osservano scelte grammaticali sbagliate (*parole che non capiscate, le persone assente, vi lascio da solo*), un mancato uso del pronome o dell'articolo (*potete dire anche in francese, tu tuo nome?*), a volte l'ordine delle parole è errato (*avete tutto capito?*), alcune parole vengono accentuate in modo sbagliato (*Paola* per *Paola*). Come già premesso, non è obbiettivo di questo contributo indagare dettagliatamente sulle cause di tali scarti. È possibile che questi errori siano indici di una non corretta acquisizione di nozioni linguistiche. È ancora possibile che siano dovuti allo stress. Si può anche pensare che il parlante si sia reso conto dell'errore, ma che l'autocorrezione non sia stata possibile per via della sua scarsa progettualità quando usa oralmente una lingua seconda. L'autocorrezione nel testo orale bloccherebbe forse la comunicazione e si farebbe a scapito della spontaneità. "Aggiustare il tiro" immediatamente dopo l'errore ostacolerebbe temporaneamente la comunicazione e questo potrebbe sconcentrare gli studenti. Non si può escludere un'altra ipotesi: è possibile che il neoinsegnante consideri degradante il fatto di autocorreggersi, ammettendo dunque di avere sbagliato. Per quanto riguarda più precisamente l'accento tonico delle parole, Matthiae

ha osservato che i francofoni tendono a collocare in modo erroneo l'accento tonico quando le parole non sono tronche o piane.¹²⁶ Sono state reperite parole sdrucchiole o bisdrucchiole dove l'accento tonico era posto sulla penultima sillaba.

Da un altro lato, si osservano interferenze con la lingua francese, che non ostacolano la comprensione del messaggio. A livello lessicale, parole francesi quasi simili alle parole italiane ne contaminano la pronuncia, in particolare con il mutamento i/e (*répondre/ rispondere vs rispondere*). Per quanto riguarda i *faux amis* e i calchi dal francese, il parlante utilizza un termine italiano che assomiglia alla parola francese che vuole utilizzare, ma che presenta un significato molto differente. Così *passare* non si usa mai per *ascoltare un brano*, la *proposizione* è un termine grammaticale, *ricopiare* significa soprattutto *trascrivere in bella copia*. Si riscontrano allo stesso modo calchi di costrutti francesi come negli esempi ove l'avverbio viene inserito tra l'ausiliare e il participio passato come in *Avete un po' più capito?* Si riscontra anche più volte l'uso di parole italiane esistenti, ma che non verrebbero mai usate adoperando un italiano "autentico", come *ridire* per *ripetere*, *vedete* per *guardate*, *persona* per *studente*. Talvolta troviamo anche un uso eccessivo di *avere* per *trovare*, *esserci*. Tutto quanto osservato qui sopra potrebbe far parte di una strategia compensatoria conscia o inconscia che permette all'insegnante di portare avanti il discorso senza interrompersi per cercare la parola giusta.

4.7 Studio di casi

Per ovvi motivi di spazio, analizzare dettagliatamente tutte le devianze osservate risulta purtroppo impossibile. Ci è sembrato utile proporre alla riflessione alcuni casi concreti relativi all'uso di parole o espressioni che testimoniano chiaramente quanto possa essere difficile raggiungere l'autenticità ambita nell'uso della lingua in classe. Questi casi sono stati scelti o in base alle ricorrenze, o perché permettevano un'apertura più spiccata, a parere nostro, alla problematicità della lingua propria alla lezione di L2/L3.

4.7.1 Signora / Professoressa

Allora, cosa abbiamo fatto la settimana scorsa? Sì... Il futuro... l'avevate già visto con *la signora*... con me che cosa abbiamo fatto?

¹²⁶ Matthiae C., "Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini, ma non troppo", in *Italiano LinguaDue*, 1, 2011, p. 142. <riviste.unimi.it> (ult.cons. 12/4/2015).

Metà dei tirocinanti utilizzano sistematicamente la forma *signora* per rivolgersi all'insegnante accogliente o quando si riferiscono a lei come riportato dall'esempio qui sopra. In Italia gli appellativi sono associati a determinate cariche, a titoli di studio.¹²⁷ Quindi l'appellativo allocutivo esatto è *Professore/Professoressa* e anche quando si fa riferimento al docente si usa lo stesso appellativo. In effetti, nelle tre scuole secondarie e nell'Università per Stranieri nelle quali abbiamo effettuato le nostre osservazioni (vedasi capitolo 3), gli studenti chiamavano il loro docente *professore* o *prof.* Il diminutivo della parola *professore/professoressa* è, in effetti, ormai adottato sia dagli studenti, sia dai docenti italiani, come lo ha osservato Canobbi nel suo studio dedicato ai cambiamenti del sistema dei saluti a scuola. Canobbi segnala che gli studenti salutano il loro docente con la formula *Salve, prof!* senza essere meno rispettosi. Inoltre, Canobbi propone un esempio reale molto chiarificatore di una studentessa che scrive una mail alla sua professoressa iniziando con *Salve, prof!* e scrivendo invece, per concludere, la formula di cortesia *Distinti saluti*.¹²⁸

Oltre all'esempio riportato qui sopra, altri due tirocinanti hanno chiesto al tutor all'inizio della prima loro lezione se fosse corretto chiedere agli alunni di cominciare le domande con *Signora*. Il tutor ha informato i tirocinanti rispondendo che in Italia si usa interpellare il docente con l'appellativo *Professore* o *Professoressa*.

Questo esempio mette in evidenza che, accanto alla lingua con la quale i tirocinanti sono stati a contatto durante i cinque anni di cursus universitario, esiste un'altra lingua, quella della classe.

4.7.2 Le ragazze

E voi, **le ragazze**, che cosa avete fatto durante il week end?
Allora, **le ragazze**, avete completato le domande del piccolo quiz?
Voi, **le ragazze**, avete capito la domanda?

Un tirocinante ha commesso più volte un errore nell'utilizzare il vocativo *le ragazze*, ricalcando il francese *les filles*, quando si rivolgeva alle ragazze della classe (composta quel giorno di due femmine e di un maschio). In italiano, per rivolgere la parola a un interlocutore, come per attirare la sua attenzione se già è coinvolto nel dialogo, si usa un vocativo. Però,

¹²⁷ Bocchiola M., Gerolin L., *Grammatica pratica dell'italiano dalla A alla Z*, Milano, Hoepli, 1999, p. 50.

¹²⁸ Canobbio M. S., "Salve prof! A proposito degli attuali riassetamenti nel sistema dei saluti, in Italiano strana lingua? ", in Marcato C. (cur.), *Atti del Convegno*, 3-7 luglio 2002, Padova, Unipress, 2003, p. 152.

mentre in francese vocativo e nominativo adottano la stessa costruzione (articolo più nome), in italiano invece l'articolo va omissivo. Questo tipo di interferenza, come gli altri, nuoce all'autenticità della lingua proposta alla classe, non rispecchia l'identità, la cultura del paese di cui anche la lingua è vettore.

4.7.3 Mettersi in ordine

*Puoi metterti in ordine con Isabelle*¹²⁹?

La formula francese *se mettre en ordre* viene qui tradotta letteralmente con *mettersi in ordine*. Questa traduzione letterale è scorretta e susciterebbe stupore presso un interlocutore italiano che non conoscesse la lingua francese perché, in italiano, *mettersi in ordine* significa *ordinarsi nell'aspetto e nel vestiario*¹³⁰. Il parlante ha ricalcato la struttura della lingua materna. Le frasi utilizzate dai docenti italiani sarebbero piuttosto *Devi aggiornarti* o *Devi metterti in paro* (anche *pari*) o ancora *Rimettiti in pari dai compagni*¹³¹. È anche stata registrata, durante le nostre osservazioni al Liceo Cassata di Gubbio, l'espressione umoristica *O ti aggiorni o ti abbandono*.

4.7.4 Bravo

Bravo ragazze!
Bravo ragazzi!
Bravo Maelle!
Bravissimo ragazzi!

Bravo è un aggettivo molto usato in ambito scolastico come voce di approvazione, di esortazione o di incoraggiamento. Anche quando è usato in frasi esclamative, deve essere accordato in genere e numero. Due tirocinanti non hanno mai accordato l'aggettivo *bravo* considerando forse che era un avverbio come in francese. In tal modo, propongono sistematicamente un output (che diventa un input per gli studenti) deviante che nuoce all'autenticità della lingua.

4.7.5 Ricorso alla lingua francese

Oui, bien sûr ! (Risposta alla domanda: Madame, je peux avoir un mouchoir ?)

¹²⁹ I nomi degli studenti sono stati cambiati.

¹³⁰ Dizionario Sabatini Coletti, versione online, s.v. "ordine", (ult. cons. il 10/05/2015)

¹³¹ Questi esempi fanno parte dell'elenco lessicale proposto nella seconda parte di questa tesi.

C'est le présent qu'il faut transformer au conditionnel.
Tu préfères refaire le contrôle en première ou en deuxième heure ?
Tu n'as pas tes feuilles ? Pourquoi ? Bon, regarde avec ta voisine alors.
Chut Nicolas ! Allez !

Tutti i tirocinanti hanno fatto ricorso alla lingua francese episodicamente durante la loro lezione, per un chiarimento grammaticale o per una spiegazione lessicale, ma anche per accogliere uno studente in classe. Il più delle volte però si osserva che ricorrono alla lingua madre soprattutto per gestire problemi legati alla gestione della classe (conferma per la richiesta del fazzoletto, consenso per l'aiuto della compagna di banco, richiesta di silenzio). Forse è un modo più sicuro di farsi capire bene, una strategia per ottenere una risposta più veloce e permettere così di continuare la lezione senza perdere tempo. Chiaramente così facendo, ci si allontana dall'obiettivo di usare il più possibile la lingua target.

4.8 Sintesi

In tutti i casi riscontrati, le devianze notate non ostacolano mai la comprensione del messaggio. Abbiamo osservato che il parlante propone realizzazioni linguistiche dovute a interferenze con il francese e che non sono appropriate al contesto comunicativo. Altre devianze di competenza sembrano essere errori occasionali, isolati (eccetto per l'uso di *signora* per *professoressa* e l'uso di *bravo* invariabile riscontrati in modo più sistematico presso la metà dei tirocinanti).

Come interpretare quanto osservato precedentemente? L'output fornito dal docente non corrisponde a quanto un insegnante nativo direbbe in una classe in Italia in quanto deviante dalla norma, dall'uso e non autentico. Si evidenzia così una carenza a livello della formazione didattica dei futuri insegnanti che, forse, il contributo lessicale proposto nell'ultima parte di questo lavoro potrebbe contribuire a colmare almeno parzialmente.

Dopo avere individuato le difficoltà incontrate dai tirocinanti, ci è parso importante indagare sul modo in cui docenti sperimentati, giovani docenti e tirocinanti in lingua italiana L2/L3 valutano la propria padronanza della lingua italiana in classe con lo scopo di presentare uno strumento lessicale adeguato alle loro richieste.

4.9 Sondaggi: metodologia e obiettivi

I sondaggi¹³² sono stati inviati per posta o somministrati a mano a dieci docenti e a sei tirocinanti di italiano L2/3 in Provincia di Liegi. I docenti di italiano sono stati individuati con il database del servizio di didattica dell'Università di Liegi. Bisogna precisare che quasi la totalità dei docenti sondati sono *maîtres de stage*¹³³ per la lingua italiana e lavorano dunque con il dipartimento di didattica dell'Università di Liegi.

Sono stati elaborati due tipi di questionari¹³⁴: uno rivolto ai docenti con molta esperienza (oltre 20 anni) e un altro dedicato più particolarmente ai docenti con meno esperienza (meno di 5 anni) e ai tirocinanti¹³⁵. La fascia di insegnanti con un'esperienza media (dai 5 ai 20 anni) è poco rappresentata nell'insegnamento della lingua italiana. Secondo i vari contatti che abbiamo avuto con insegnanti di italiano L2/L3 nell'area di Liegi, questa categoria in pratica non esiste affatto (salvo possibili omissioni).

Ovviamente, da una parte per conservare l'anonimato degli insegnanti, e dall'altra anche per incentivare risposte sincere, questi sondaggi sono stati redatti in modo del tutto anonimo, senza nessuna richiesta di nome e di cognome. Undici documenti su sedici inviati ci sono stati rinviiati (ovvero il 68,75%) e quindi sono stati analizzati.

Il primo obiettivo di questa indagine è scoprire se gli insegnanti partecipanti hanno evidenziato durante la loro esperienza professorale qualche difficoltà nell'usare una lingua specifica come il parlato in classe, e in caso affermativo, come abbiano colmato tali lacune o come, nel caso dei tirocinanti e dei giovani docenti, faranno nel futuro per migliorare.

Il secondo scopo era di appurare se, tramite la formazione universitaria proposta loro, essi avevano ricevuto le chiavi glottodidattiche per insegnare l'italiano ricorrendo con agevolezza ad un parlato autentico nel contesto della classe. Poi, è stato pure chiesto agli insegnanti se occorresse loro uno strumento linguistico per aiutarli a padroneggiare in modo più autentico *le langage de la classe*. È stato domandato se già conoscevano un prontuario, un

¹³² Ogni sondaggio è stato inviato con una lettera di presentazione consultabile in allegato F.

¹³³ Questi docenti collaborano con il servizio di didattica dell'Università di Liegi e accettano di aiutare tirocinanti ad imparare il mestiere d'insegnante accogliendoli nelle loro classi, dando loro consigli e valutandone i progressi.

¹³⁴ I due questionari sono stati redatti, in collaborazione con il servizio di didattica, in lingua francese per non ostacolare la spontaneità delle eventuali risposte.

¹³⁵ Allegati A e B.

repertorio, un manuale dedicato a tale argomento. Infine, in tutti e due i sondaggi, gli insegnanti sono stati invitati a descrivere il tipo di strumento di cui vorrebbero disporre.

Ovviamente, sono consapevole dei limiti imposti dall'ambito contestuale dei sondaggi svolti: sedici insegnanti e tirocinanti sono stati sollecitati e undici hanno risposto (ovvero il 68,75%), non la totalità. Si deve anche tenere presente il fatto che, anche se l'indagine era anonima, i vari intervistati forse non hanno riferito l'intera verità della loro prassi in classe. Inoltre, gli insegnanti esperti fungono tutti da *maîtres de stage*, conoscono quindi perfettamente le aspettative del dipartimento di didattica e questa consapevolezza potrebbe interferire nelle loro risposte. Infine, l'indagine, con più tempo, avrebbe potuto essere svolta a livello della Vallonia e il numero dei partecipanti si sarebbe quindi esteso. Pertanto le analisi delle risposte e le conclusioni devono essere interpretate con cura e prudenza per non generalizzare in modo eccessivo i risultati. Ci preme anche ricordare al lettore che l'indagine proposta ha un carattere prettamente esplorativo e non valutativo.

4.10 Caratteristiche dei intervistati

Sulle undici risposte:

- tre provengono da docenti esperti¹³⁶ (più di venti anni d'insegnamento),
- due provengono da docenti che insegnano italiano da poco¹³⁷ (meno di cinque anni d'insegnamento),
- sei provengono da tirocinanti.¹³⁸

Con le prime domande, si voleva chiarire l'esperienza didattica in lingua italiana dei partecipanti. I due docenti della categoria *docenti con poca esperienza* insegnano rispettivamente l'italiano da tre anni (D1) e da tre mesi (D2). Ciò non significa che insegnano esclusivamente l'italiano poiché il docente D1 insegna anche il francese e il docente D2 insegna pure l'inglese. Ovviamente l'esperienza nelle altre lingue non va presa in considerazione. Il docente D1 è laureato in *Langues et littératures romanes*, mentre il docente D2 si è laureato in *Langues et littératures modernes*, tutti e due presso l'Università di Liegi. Entrambi hanno imparato l'italiano all'università, ma specificano che conoscevano già alcune basi della lingua italiana prima di iniziare i loro studi universitari perché hanno una

¹³⁶ L'abbreviazione utilizzata per i docenti esperti sarà DE.

¹³⁷ L'abbreviazione utilizzata per i giovani docenti sarà D.

¹³⁸ L'abbreviazione utilizzata per i tirocinanti sarà T.

famiglia di origine italiana.

I tre docenti esperti insegnano l'italiano da venti anni (DE3), da trenta anni (DE1) e da trentaquattro anni (DE2). I docenti DE2 e DE3 sono di madrelingua francese, mentre il docente DE1 è di madrelingua italiana. Tutti e tre hanno svolto l'AESS dopo studi di *philologie romane* all'Università di Liegi. I docenti DE3 e DE2 insegnano, oltre all'italiano, anche il francese, mentre il docente DE1 insegna esclusivamente la lingua italiana (prima però ha insegnato contemporaneamente anche il francese per venti anni). Il docente DE2 insegna in *Promotion sociale*, cioè principalmente ad adulti. I docenti DE1 e DE3 insegnano invece l'italiano L2/L3 a classi di studenti in scuole secondarie. Ogni docente ha già soggiornato in Italia: il docente DE3 ha fatto più di venti soggiorni di almeno 10 giorni, il docente DE2 precisa che viaggia in Italia quasi tutti gli anni per un periodo di approssimativamente un mese. Infine il docente DE1 precisa semplicemente che soggiorna in Italia ogni anno.

I sei tirocinanti sondati sono quelli presentati all'inizio di questo capitolo. Tutti sono studenti dell'Università di Liegi e hanno scelto di orientarsi verso l'insegnamento. Quasi tutti i tirocinanti sono di madrelingua francese, tranne il tirocinante T4 che è di madrelingua italiana. I tirocinanti T1, T2, T3 e T4 hanno compiuto un'esperienza Erasmus in Italia. Inoltre, T2, T3 e T4 trascorrono regolarmente le vacanze in Italia. T4 ha anche insegnato il francese come lettrice in una scuola secondaria a Roma per un anno. Il tirocinante T5 precisa che ha trascorso più volte vacanze, dai quattro giorni a tre settimane, in Italia. Infine, il tirocinante T6 ha scritto anche lui che trascorre generalmente un mese all'anno in Italia per le vacanze.

Tranne il tirocinante T1, tutti gli altri tirocinanti hanno indicato che conoscevano l'italiano prima di iniziare gli studi universitari. Il tirocinante T2 ha seguito corsi in *Promotion sociale* e indica che, prima di entrare all'università, già conosceva un po' l'italiano scritto e orale. Il tirocinante T3 indica che padroneggiava la lingua orale e scritta prima di entrare all'università. Il tirocinante T4 ha sottolineato che, pur essendo di madrelingua italiana, ha comunque imparato a scrivere l'italiano all'università. Il tirocinante T5 ha iniziato a studiare l'italiano durante la scuola secondaria come terza lingua, quindi prima di iniziare l'Università aveva già studiato l'italiano per due anni. Il tirocinante T6 indica invece che, durante i suoi studi secondari, ha scelto l'italiano come lingua seconda e quindi studiava già l'italiano da quattro anni prima di entrare all'Università. Se per la competenza scritta, i due tirocinanti T5 e T6 avevano nozioni di

base, hanno invece indicato che erano più bravi per la competenza orale prima di iniziare gli studi universitari.

4.11 La nozione di "langage de la classe"

È stata proposta agli intervistati una definizione del *langage de la classe*¹³⁹, poi è stata posta loro la domanda: *Cette notion de langage de la classe a-t-elle été abordée/ développée durant votre formation didactique ?* Le risposte sono diverse, 8 docenti (73%) hanno risposto di no, mentre 3 rispondenti (27%) hanno risposto di sì.

A questi ultimi (due tirocinanti ed un giovane docente) è stato chiesto: *Si oui, expliquez de quelle manière cette notion a été développée.* Il giovane docente ha spiegato che “Pendant l’AESS, on nous a expliqué en quoi cela consistait et on nous a renseigné des manuels de référence (surtout en anglais)”. Un tirocinante ha ricordato “On attire notre attention sur les niveaux de langue utilisés (formel, informel) ” e il terzo ha specificato che si insiste sull’ “Importance de donner des consignes brèves et précises dans la langue enseignée (mais explications très brèves)”.¹⁴⁰

A chi aveva risposto di no, è stato chiesto: *Si non, pensez-vous que l’enseignement du langage de la classe serait utile dans le cursus universitaire du futur enseignant?* Tutti gli intervistati (quindi anche i tre insegnanti a cui la domanda non era rivolta direttamente) hanno confermato l’utilità di una tale formazione. È molto significativo osservare che gli insegnanti concordano all’unanimità su questo punto fondamentale.

In seguito, si è cercato di individuare per quali ragioni il parlato del docente dovrebbe far parte del cursus didattico.¹⁴¹

“Il faudrait consacrer quelques heures à ce chapitre. Trop souvent, les jeunes enseignants doivent se débrouiller seuls sur le terrain!” (DE1)

“Il est difficile au début d’une carrière de faire la différence entre des expressions “correctes” et des expressions couramment employées par des locuteurs natifs en situation d’apprentissage.” (DE2)

¹³⁹ Viene ricordata qui la definizione valutata con il Professore Simons et il Professore Delbrassine: “Dans le cadre de l’enseignement d’une langue 2 ou 3, le langage de la classe désigne l’ensemble des pratiques langagières que l’enseignant met en oeuvre dans la langue cible pour enseigner, c’est-à-dire pour organiser l’apprentissage, gérer et animer la classe.”

¹⁴⁰ Le risposte degli intervistati vengono trascritte fedelmente.

¹⁴¹ I tirocinanti T2 e T5 non hanno dato il loro parere su questa domanda.

“Il permettrait au futur professeur d’être plus à l’aise dans ses pratiques langagières.” (DE3)

“Apprendre (ou étudier) une langue est bien différent de l’enseigner et nous n’y sommes pas préparés.” (D1)

“Car les manuels ne sont pas faciles à trouver, surtout en italien.” (D2)

“Quand on enseigne dans une langue qui n’est pas la maternelle, on doit revoir la façon même de s’exprimer, on fait table rase de beaucoup de choses et il serait intéressant d’avoir connaissance du langage de la classe, car je fus très perturbée lors de ma première heure de cours.” (T1)

“Cela permettrait de fournir un langage adéquat et correct. Ce serait aussi rassurant pour les étudiants.” (T3)

“Il faudrait aussi fournir à chaque futur enseignant qui n’est pas bilingue (ou “natif”) un livre du langage de la classe.” (T4)

“Parfois, le langage le plus basique utilisé en classe est celui que l’on connaît le moins.” (T6)

Gli insegnanti sono consapevoli del divario che esiste tra la lingua studiata e quella con la quale devono insegnare. Evidenziano il disagio delle prime lezioni (DE1, DE3, D1, T1, T6) e la carenza di manuali dedicati a questo argomento (D2 e T4).

Secondo le nostre ricerche, aggiornate ad aprile 2015, nessun cursus (né in Belgio, né in Francia) per i futuri insegnanti include lo studio del parlato del docente nella scuola secondaria. Tale carenza è stata evidenziata chiaramente in Provincia di Liegi sia dai tirocinanti, sia dai giovani docenti, ma anche dai docenti con maggiore esperienza. Questa riflessione non mira minimamente a mettere in dubbio l’organizzazione del cursus del futuro insegnante, ma esplicita semplicemente il malessere dei tirocinanti come quello dei docenti riguardo alla mancanza di mezzi per aiutarli ad utilizzare una lingua più autentica in classe. Ne emerge pure l’esistenza di un divario significativo tra la lingua insegnata all’Università e la lingua utilizzata per insegnare nelle scuole secondarie.

4.12 Valutazione della padronanza del “*langage de la classe*”

4.12.1 Docenti esperti

Nel sondaggio, veniva anche chiesto ai docenti esperti se, all’inizio della loro carriera professionale, padroneggiavano *le langage de la classe*. Dei tre che hanno risposto, due hanno dichiarato di no e uno (PE1) ha risposto di sì.

Il docente PE1 spiega che, da bambino, ha seguito per cinque anni corsi di italiano organizzati dal Consolato italiano di Liegi. L'intervistato PE1, che utilizza quasi sempre la lingua target, insiste sullo scoraggiamento degli studenti, che si ripete ogni anno quando iniziano l'apprendimento dell'italiano, perché non capiscono quanto dice. Precisa però che con il passare delle settimane, gli studenti progrediscono.

I docenti PE2 e PE3 spiegano invece che, all'inizio della loro carriera, hanno incontrato effettivamente alcune difficoltà legate al *langage de la classe*. Infatti, alla domanda *Quel genre de difficulté, liée au langage de la classe, avez-vous rencontré lors des premiers échanges avec les élèves ?* rispondono:

“D’abord un problème de vocabulaire élémentaire: comment dire “craie” etc. ensuite, emploi d’expressions trop soutenues et pas assez quotidiennes. Enfin, la communication authentique sur des sujets très “prosaïques” (alimentation, loisirs, etc.)” (PE2)

“Parfois des hésitations liées à la terminologie” (PE3)

Il problema maggiormente incontrato è quindi quello lessicale. Alla domanda successiva che puntava a capire come avessero risolto questo problema, i docenti hanno risposto:

“Par des contacts développés lors de mes séjours en Italie, lors des échanges avec des écoles italiennes” (PE2)

“Echange avec des professeurs natifs. Accueil d’assistants en langue italienne.” (PE3)

Notiamo dunque che nel caso dei tre docenti esperti, di cui abbiamo ricevuto dati, la padronanza del *langage de la classe* è stata ottenuta mediante un contatto ripetuto con la lingua autentica (soggiorni in Italia, organizzazione di scambi con scuole italiane, accoglienza di assistenti di lingua, corsi al Consolato).

4.12.2 Tirocinanti e docenti con poca esperienza

È stato chiesto ai neoinsegnanti (sei tirocinanti e due neoinsegnanti) di valutare la loro padronanza del *langage de la classe*. Tra le tre risposte suggerite, 4 intervistati (50%) hanno scelto *Elle est perfectible*, tre (37 %) hanno scelto *Elle est positive* e uno solo (13%) ha risposto *Elle gagnerait à être renforcée*.

I tirocinanti T3 e T4 stimano che la loro conoscenza del *langage de la classe* è positiva, quindi che lo padroneggiano, e spiegano come l'hanno imparato:

“Par mes propres moyens, en cherchant des mots au dictionnaire, et en conversant avec mon entourage d'origine italienne.”

“Il s'agit de ma langue maternelle et pour les mots manquants spécifiques à la classe, j'ai observé 2 profs d'italien donnant cours à Rome lors de mon année d'assistanat.”

Il giovane docente D2 considera che la sua padronanza del *langage de la classe* sia positiva e spiega che l'ha imparato:

“sur le tas + le vocabulaire m'était assez familier et je m'aide souvent des manuels où les énoncés sont écrits en langue cible.”

I tirocinanti T1, T2, T5 e T6 e il giovane docente D1 hanno invece considerato che la loro padronanza del *langage de la classe* fosse *perfectible* o *gagnerait à être renforcée*. Danno anche esempi delle difficoltà legate al *langage de la classe* che hanno già incontrato. Si osserva che queste difficoltà sono spesso legate a carenze lessicali per gestire la quotidianità della classe (T2, T6, T1, D1). T5 teme le interferenze con il dialetto siciliano, lingua della famiglia.

“C'est souvent lié au public qui se trouve face à nous. Certains sont d'origine italienne, d'autres pas du tout. Il faut alors trouver un équilibre.” (D1)

“Désigner les élèves, donner des devoirs, etc.” (T2)

“Dans mon cas, l'influence de mes origines (Sicile) qui me font parfois faire des fautes à l'oral (fautes dialectales).” (T5)

“Je suis consciente de l'artificialité de ma langue: si je dois dire quelque chose à un élève, mais que je ne connais pas l'expression exacte, je m'arrange pour la reformuler.” (T6)

Il tirocinante T1 spiega che la sua padronanza del *langage de la classe* *gagnerait à être renforcée* perché ha incontrato numerose difficoltà nell'insegnare la lingua italiana e cita:

“Le manque d'expressions liées au cadre de la classe ou aussi échanges spontanés avec les élèves.”

Infine, è stato chiesto ai docenti e tirocinanti per cui la padronanza non è totalmente acquisita (risposte *Elle est perfectible* o *Elle gagnerait à être renforcée*) quali siano i suggerimenti necessari per migliorare le *langage de la classe*.

“Avoir plus d'outils didactiques qui permettraient de nous aider” (D1)

“Être plus précise afin que les élèves entendent des “vraies expressions qui sont utilisées en Italie” (T6)

“Mon expression orale en langue cible en général” (T5)

“Des outils de référence ou des cours à l’université sur le langage de la classe” (T2)

4.13 Un elenco lessicale per i docenti di lingua italiana L2/L3

L’ultima domanda del sondaggio era la seguente: *Si un ouvrage de référence sur le langage de la classe en italien était disponible sur le marché, l’utiliseriez-vous ?* Tutti gli undici intervistati hanno risposto affermativamente: 9 insegnanti (82%) rispondono *oui* e 2 (18%) scelgono la risposta *peut-être*. Ci preme far notare che i due intervistati che si sono mostrati meno convinti scegliendo la risposta *peut-être* sono due tirocinanti. Osserviamo dunque che tutti i docenti, esperti o meno, considerano che sia importante disporre di un tale strumento.

Per quanto riguarda il tipo di strumento gradito, i docenti e futuri docenti hanno espresso il desiderio di avere a disposizione un manuale di piccole dimensioni o una versione online dell’elenco lessicale che intendiamo proporre. I partecipanti hanno anche sottolineato l’importanza di essere aiutati con un contesto molto chiaro per consultare lo strumento lessicale. Quattro sondati hanno suggerito di aggiungere una traduzione per ogni item.

Ci è anche parso importante chiedere agli insegnanti di lingua italiana L2/L3 quale registro gradirebbero di più nell’elenco. A questo punto, le risposte variano. Eccone alcuni esempi:

“Soutenu n’est pas nécessaire car les profs que j’ai rencontrés tutoient généralement leurs élèves et leur parlent de façon assez familière” (T4)

“Familier et soutenu” (DE 1)

“Plus familier, il me semble que c’est plus approprié pour des interactions entre un professeur et ses élèves.” (T6)

“Il pourrait contenir différents registres, mais peut-être davantage un registre familier.”(T3)

“C’est justement l’ajustement du registre qui m’intéressera: les nuances entre soutenu et familier.” (DE 2)

Cinque hanno risposto che preferirebbero un registro familiare e gli sei altri gradirebbero invece un elenco con un registro familiare e un registro alto. Quindi tutti gli

undici intervistati che hanno risposto concordano sulla necessità di disporre di un lessico colloquiale.

Riguardo al contenuto, è stato chiesto agli intervistati quali sarebbero le loro attese a proposito dei temi e delle espressioni e se hanno desideri specifici. Le otto risposte ottenute sono molto concrete: il lessico deve essere legato alla vita in classe e classificato secondo tematiche pratiche.

“Tous les thèmes et toutes les expressions liés à la vie en classe” (DE1)

“Tout ce qui peut enrichir une pratique authentique: mots familiers, expressions ‘estudiantines’, équivalence des structures, etc ” (DE2)

“De nouvelles idées sont toujours les bienvenues. Cela permet d’enrichir le cours. notamment l’aspect culturel (littérature, poésie,...)” (D1)

“Tous les thèmes qui pourraient être abordés en classe, en rapport éventuellement aux référentiels d’enseignement” (T1)

“Thèmes = mobilier, travail et élèves. Expressions = courantes et quotidienne selon les mêmes thèmes” (T2)

“Il devrait contenir des mots de vocabulaire et expressions classés pas thèmes (objets de la classe, consignes, évaluations, actions,...)” (T3)

“Vocabulaire de la classe (tableau, craie,...) + actions de la classe (écouter, se taire, aller au tableau, travaux de groupe,...)” (T4)

“Par exemple: ‘pour accueillir les élèves’” (T6)

4.14 Conclusion

Molti insegnanti (7 su 11) ammettono di avere incontrato difficoltà legate al parlato del docente in classe. Chiaramente, la redazione di un contributo linguistico sarebbe accolta con favore (unanimità delle risposte) sia dai tirocinanti, sia dai docenti nella zona di Liegi. Si è preso atto di ogni richiesta dei docenti e dei tirocinanti che hanno accettato di dare il loro parere rispondendo alla nostra indagine e si spera che la seconda parte di questa tesi, ovvero la proposta di un elenco lessicale, riscuoterà l’approvazione dei docenti di italiano L2/L3 che vorrebbero aggiungere più colori sulle loro tavolozze linguistiche.

PROPOSTA DI UN CONTRIBUTO LINGUISTICO

5 Premessa

Questo elenco è stato elaborato e compilato con l'intento di soddisfare al massimo le richieste dei docenti non madrelingua che insegnano l'italiano L2/3 (vedasi capitolo 4), così come dei tirocinanti, sulla scorta dei risultati dei sondaggi raccolti nella regione di Liegi da novembre 2014 a marzo 2015. Quasi tutti hanno inoltre espresso il desiderio di avere a disposizione uno strumento lessicale con traduzioni chiare che non trascurino il contesto.

Di fatto, questo elenco non vuole essere ridotto ad una prigione lessicale¹⁴², ad un magazzino di unità lessicali o sintagmatiche. Questo elenco vuole essere uno strumento flessibile e adattabile ai bisogni di ogni insegnante. Ad esempio, la frase *Lunedì, facciamo l'interrogazione sulla Divina Commedia* può diventare *Venerdì, facciamo l'interrogazione sui pronomi relativi*. Inoltre, si è prestata la massima attenzione ai criteri di organizzazione e alla coerenza delle varie rubriche, al contesto in cui certe espressioni vengono utilizzate e sono state considerate le complessità della lingua per proporre una traduzione accurata nella lingua di arrivo, sempre tenendo conto della realtà del contesto.

Poiché questo strumento lessicale è destinato all'insegnante desideroso di padroneggiare in modo migliore un parlato più autentico, va premesso che il lavoro di traduzione va oltre il quadro linguistico. Si è quindi preferita la traduzione a equivalenza funzionale. Infatti, ci è sembrato che questo tipo di traduzione, detta idiomatica, comunicasse meglio il senso del testo sorgente, per cui il lettore avvertirà talora nelle traduzioni modifiche nell'ordine dei termini, nella grammatica (persona del verbo, uso del tempo...) e troverà pure qualche volta indicazioni relative al particolare contesto. Ad esempio, in Italia, i docenti si rivolgono molto spesso agli studenti con la forma vocativa "Ragazzi", mentre in francese "Jeunes gens" ha uno stampo decisamente antiquato. In questo caso peculiare, è stato deciso di non tradurre il vocativo italiano, perché in francese semplicemente non si usa. Altri esempi sono "Bentornati", "E va bene, bravi !", "Mi raccomando"... che non trovano nessuna corrispondenza letterale esatta in lingua francese.

¹⁴² Tradotto dall'espressione *Lexicon jail/prison* in Di Sciullo A.M., Williams E., *On the definition of word*, Cambridge, MIT Press, 1987, p. 3.

Tenendo presenti le difficoltà varie che gli insegnanti non madrelingua incontrano nelle varie situazioni comunicative ed espressive della lezione di italiano L2/3, si è mirato soprattutto a proporre uno strumento dinamico. Ci è quindi sembrato che una struttura alfabetica non sarebbe stata di grande aiuto all'utilizzatore, per la mancanza di coerenza al livello didattico. L'articolazione delle varie voci di questo elenco è ordinata secondo la logica dello svolgimento cronologico di una lezione e si propone di prendere in considerazione le varie fasi della lezione. Così, mentre all'inizio del lessico, l'insegnante potrà trovare varie espressioni su come dare il benvenuto agli alunni o come introdurre una lezione, alla fine del lessico, egli riscontrerà un elenco di espressioni usate per dare un ultimo compito o per anticipare la prossima lezione. Inoltre, questa scelta di classificazione per aree tematiche si vuole anche coerente con quella degli strumenti linguistici precedentemente elaborati presso l'Università di Liegi e pubblicati (in versione cartacea per l'olandese e online per lo spagnolo). Con questa scelta pragmatico-didattica, si spera di offrire uno strumento pertinente e più facile da utilizzare permettendo all'insegnante di ricorrere al lessico man mano che elabora la sua lezione.

Verrà indicato, quando necessario, il tono scherzoso (*scherz*)¹⁴³ o ironico (*iron.*)¹⁴⁴ in cui alcune frasi sono state pronunciate. Tuttavia, il lettore rimane libero di dare ad ogni item proposto il tono che desidera, a seconda del contesto.

Anche se il contesto istituzionale orienta il docente verso un registro formale, il lettore incontrerà frasi che presentano tratti dell'italiano del medio uso (o neostandard) poiché, come è stato esplicitato nel capitolo 3, il parlato del docente ha esteso le sue risorse linguistiche per rispondere a nuove esigenze comunicative.

Allo scopo di favorire l'approccio comunicativo vero e tenendo presente le eventuali difficoltà che incontrano i docenti impegnati nella ricerca di materiale autentico, si mette a loro disposizione questo elenco lessicale che si spera pratico e dinamico in quanto lo si desidera in continuo aggiornamento.

¹⁴³ Si dice del comportamento in cui si dice o si fa qualcosa non sul serio, ma per divertimento o per burla. Sabatini, Coletti. *Dizionario della lingua italiana*, s.v. "scherzo" (online, ult.cons. il 11/05/2015)

¹⁴⁴ Quando si nasconde il proprio pensiero o la verità, affermando il loro contrario o parzialmente nascondendoli. Sabatini, Coletti. *Dizionario della lingua italiana*, s.v. "ironia" (online, ult.cons. il 11/05/2015)

6 Prima di iniziare la lezione

6.1 Salutare

Buongiorno ragazzi.	Bonjour à tous.
Vi do il benvenuto in questa scuola!	Je vous souhaite la bienvenue dans cette école !
Ragazzi, ben arrivati!	Bienvenue à tous !
Ciao cara, come stai?	Bonjour, comment vas-tu ? (manière chaleureuse de saluer une élève)
Ben tornati ragazzi!	Heureux de vous revoir !
Buongiorno a tutti, come va?	Bonjour à tous, comment allez-vous ?
Tutto bene?	Tout va bien ? / Vous allez bien ?
Allora ragazzi, come state?	Alors, comment allez-vous ?

6.2 Presentarsi

Mi chiamo Simonetta Antonio.	Je m'appelle Simonetta Antonio.
Sono la professoressa Lalli.	Je suis Madame Lalli.
Insegno italiano e storia e sarò con voi sei ore a settimana.	J'enseigne l'italien et l'histoire et je serai avec vous six heures par semaine.
Saremo insieme per quattro ore settimanali.	Nous serons ensemble quatre heures par semaine.
Sarò con voi ogni giorno e quindi mi dovrete sopportare pazientemente. <i>scherz.</i>	Je serai avec vous tous les jours et donc vous devrez me supporter patiemment.
Stamattina, presentiamoci tutti.	Ce matin, présentons-nous tous.
Va bene, andiamo avanti con le presentazioni.	Alors, continuons avec les présentations.

6.3 Prendere le presenze

Tutti presenti?	Est-ce que tout le monde est là ?
Chi manca?	Qui est absent ?

Maria non c'è... come mai? Cos'è successo?	Maria n'est pas là... comment ça se fait ? Qu'est-il arrivé ?
Manca chi mancava ieri?	Il manque les mêmes élèves que hier ?
Alessia c'è?	Est-ce que Alessia est là ?
Abbiamo due ragazzi nuovi.	Nous avons deux nouveaux élèves.
Mi ricordi il tuo nome?	Tu me rappelles ton prénom ?
Siete in 28?	Vous êtes 28 ?
Siete veramente tanti.	Vous êtes vraiment nombreux.
Nell'elenco, ho visto che ci deve essere un nuovo studente.	Dans le cahier des présences, j'ai vu qu'il doit y avoir un nouvel élève.

6.4 Conoscere meglio gli alunni

Ditemi a turno il vostro cognome, nome e materia preferita.	Dites-moi tour à tour vos nom, prénom et matière préférée.
Vorrei sapere quali sono le vostre aspettative per l'anno scolastico.	Je voudrais savoir quelles sont vos attentes pour l'année scolaire.
Chi ha fatto lo stage quest'estate?	Qui a fait son stage cet été ?
Chi è stato bocciato?	Qui a redoublé ?
Chi ha avuto la sventura di aver già fatto il quarto anno?	Qui a malheureusement déjà fait sa quatrième année ?

6.5 Essere in ritardo (docente/alunno)

Sì, avanti!	Oui, entrez !
Come mai sei in ritardo?	Comment se fait-il que tu sois en retard ?
Scusatemi del ritardo, ragazzi.	Excusez-moi du retard.

6.6 Porre domande varie agli alunni

Avete preso la pioggia?	Vous avez été surpris par la pluie ?
Avete mangiato bene?	Vous avez bien mangé ?

Intanto avete passato una buona giornata?	Quoi qu'il en soit, avez-vous passé une bonne journée ?
Il primo giorno di scuola vi è piaciuto?	Le premier jour d'école vous a plu ?
Nessuno si è pentito della scelta?	Personne n'a regretté son choix ?
Qualcuno vuole cambiare posto?	Est-ce que quelqu'un veut changer de place ?
Avete lavorato durante l'estate?	Avez-vous travaillé durant l'été ?
Come mai sei così pallido oggi? Hai dormito male? Poco?	Comment se fait-il que tu sois si pâle aujourd'hui ? Tu as mal dormi ? Peu dormi ?
Avete fatto colazione stamattina? Avete energia? <i>scherz.</i>	Avez-vous pris votre petit déjeuner ce matin ? Avez-vous de l'énergie ?
Francesca, sei sveglia? Hai preso il caffè stamattina? <i>scherz.</i>	Francesca, tu es éveillée ? Tu as pris un café ce matin ?
State bene? Stanchi? Affamati? <i>scherz.</i>	Vous allez bien ? Vous êtes fatigués ? Affamés ?

6.7 Spiegare il programma dell'anno

Passo in rassegna le principali informazioni del programma.	Je vais passer en revue les informations principales du programme.
Il programma di quest'anno è più difficile.	Le programme de cette année est plus difficile.
Quest'anno faremo cose diverse.	Cette année nous ferons des choses différentes.
Vedrete che ci saranno continui rimandi al programma dell'anno scorso.	Vous verrez qu'il y aura des références continues au programme de l'année passée.
Studieremo i capitoli 1, 3 e 5 quest'anno.	Nous étudierons les chapitres 1, 3 et 5 cette année.
Se dovessimo trovare una parola che sarebbe il filo conduttore di questa lezione, sarebbe <i>rivoluzione</i> .	Si nous devons trouver un mot qui serait le fil conducteur de ce cours, ce serait <i>rivoluzione</i> .
Vedrete che quest'anno il programma è più interessante.	Vous verrez que cette année le programme est plus intéressant.
Ho scomposto il mio programma in 9 parti.	J'ai découpé mon cours en 9 parties.
Ho suddiviso il programma in 7 parti.	J'ai divisé le cours en 7 parties.
Le verifiche scritte verranno sempre annunciate.	Les test écrits seront toujours annoncés.
Vi illustro subito il programma di questa materia.	Je vous explique tout de suite le programme de cette matière.
Adesso, vi parlo un po' di questa nuova materia.	Maintenant, je vais un peu vous parler de cette nouvelle matière.

Allora, che cosa studieremo quest'anno? Da una parte il classicismo, dall'altra il romanticismo.	Alors, qu'allons-nous étudier cette année ? D'une part le classicisme, d'autre part le romantisme.
L'anno scorso, avete fatto un primo approccio, invece quest'anno lavoreremo molto di più la letteratura italiana contemporanea.	L'année passée, vous avez fait une première approche, mais cette année nous travaillerons beaucoup plus la littérature contemporaine italienne.
Le attività di conversazione sono parallele con le lezioni di grammatica.	Les activités de conversation sont parallèles aux leçons de grammaire.
Andiamo a vedere come organizzeremo quest'anno scolastico.	Voyons voir comment nous organiserons cette année scolaire.
Il primo quadrimestre finisce a gennaio.	Le premier quadrimestre se termine en janvier.
Adesso vi leggo l'orario.	Maintenant je vous lis l'horaire.
Domande da fare sul nostro programma?	Des questions à poser sur notre programme ?

6.8 Spiegare il regolamento

Quali sono le regole della classe?	Quelles sont les règles de la classe ?
Quali regole ricordate?	Quelles règles vous rappelez-vous ?
Ve lo devo rinfrescare il regolamento?	Dois-je vous rappeler le règlement ?
Durante le lezioni non si consumano bevande.	Durant les leçons il est interdit de boire.
Non si mangia durante la lezione.	On ne mange pas durant le cours.
Vi ricordo che il cellulare è vietato.	Je vous rappelle que le gsm est interdit.
Dovete fare silenzio quando entro in classe.	Vous devez vous taire quand j'entre en classe.
Cosa non voglio vedere quando suona la campanella?	Qu'est-ce que je ne veux pas voir quand la cloche sonne ?
Non vi voglio vedere mettere tutto a posto e mettere la giacca appena sentite il suono della campanella.	Je ne veux pas vous voir tout ranger et mettre votre veste dès que vous entendez la sonnerie.
Non vi voglio vedere con la gomma in bocca!	Je ne veux pas vous voir avec avec un chewing-gum en bouche !

6.9 Dare il via alla lezione

Dai ragazzi... iniziamo.	Allez... on commence.
--------------------------	-----------------------

Ci siamo?	On y est ?
Allora, ci siete?	Alors, vous y êtes ?
Eccoci!	Nous y voilà !
Iniziamo?	On commence ?
Siete pronti?	Vous êtes prêts ?
Siete svegli? <i>scherz.</i>	Vous êtes éveillés ?

7 Il lavoro in classe

7.1 Inizio

7.1.1 Il materiale

Avete tutti il libro d'italiano?	Avez-vous tous votre livre d'italien ?
Avete le fotocopie?	Avez-vous les photocopies ?
Alzi la mano chi non ha il manuale.	Levez la main ceux qui n'ont pas leur manuel.
Vi serve un lessico per questo corso.	Il vous faut un dictionnaire pour ce cours.
Non fa niente se ancora non avete il libro.	Cela ne fait rien si vous n'avez pas encore votre livre.
Prendete un foglio qualsiasi.	Prenez n'importe quelle feuille de papier.
Prendete il vostro libro.	Prenez votre livre.
La penna e un foglio, ce l'avete tutti?	Avez-vous tous un bic et une feuille ?
Comprate una rubrica dove scrivete tutte le parole che imparate ogni giorno.	Achetez un répertoire où vous écrivez les mots que vous apprenez chaque jour.
Il libro d'italiano, non lo dovete portare se non ve lo dico io.	Le livre d'italien, vous ne devez pas l'apporter si je ne vous le dis pas.
Non m'interessa il tipo di quaderno, siete abbastanza grandi per scegliere da soli.	Le type de cahier ne m'intéresse pas, vous êtes assez grands pour choisir seuls.
Dovete sempre avere il vostro materiale, se no come fate a seguire?	Vous devez toujours avoir votre matériel, sinon comment faites-vous pour suivre ?
Dalla prossima lezione, portate sempre il libro.	A partir de la prochaine leçon, apportez toujours votre livre.

7.1.2 Scrivere alla lavagna

La devo scrivere alla lavagna, questa parola?	Est-ce-que je dois l'écrire au tableau ce mot ?
Ve lo devo scrivere alla lavagna?	Je dois vous l'écrire au tableau ?
Lo scriviamo alla lavagna?	On l'écrit au tableau ?
Posso cancellare?	Je peux effacer ?
Puoi cancellare tutto, Nicola.	Tu peux tout effacer, Nicola.
Ma dov'è il cancellino?	Mais où est l'éponge ?
Non c'è più gesso!	Il n'y a plus de craie !
Scriviamo alla lavagna le parole più difficili e i concetti chiavi.	Ecrivons au tableau les mots les plus difficiles et les concepts clefs.
Cesare, vuoi venire alla lavagna a fare l'esercizio?	Cesare, tu veux venir au tableau faire l'exercice ?

7.1.3 Verificare le conoscenze degli alunni

Ma l'avete già studiato Dante? O no?	Mais vous avez déjà étudié Dante ? Ou pas ?
Avete fatto il testo narrativo l'anno scorso?	Avez-vous vu le texte narratif l'année passée ?
Avete già letto un libro in italiano?	Avez-vous déjà lu un livre en italien ?
Sapete tutti chi è Umberto Eco?	Savez-vous tous qui est Umberto Eco ?
Avete sicuramente sentito parlare di Goldoni?	Vous avez sûrement entendu parler de Goldoni ?
Vediamo quello che vi ricordate sul passato remoto.	Voyons voir ce dont vous vous souvenez à propos du passé simple.
Avete mai sentito parlare della <i>Primavera</i> di Botticelli?	Vous avez déjà entendu parler du <i>Printemps</i> de Botticelli ?
Vorrei sapere chi ha già studiato letteratura italiana?	Je voudrais savoir qui a déjà étudié la littérature italienne ?
Chi non conosce il latino?	Qui ne connaît pas le latin ?
Lo conoscete tutti il poeta Pasolini?	Vous le connaissez tous le poète Pasolini ?
Chi sa chi è Manzoni e che cosa ha fatto?	Qui sait qui est Manzoni et ce qu'il a fait ?
Sapete tutti quando si deve utilizzare il congiuntivo?	Vous savez tous quand on doit utiliser le subjonctif ?

Vi ricordate cos'è la <i>Chanson de Geste</i> ?	Vous vous rappelez ce qu'est la <i>Chanson de Geste</i> ?
L'abbiamo già fatto, ma era alla fine dell'anno.	Nous l'avons déjà fait, mais c'était à la fin de l'année.
L'abbiamo già visto, ma troppo di corsa.	Nous l'avons déjà vu, mais trop vite.

7.1.4 Fare un ripasso globale

Facciamo un breve ripasso.	Faisons un bref rappel.
Che cosa avete imparato l'anno scorso?	Qu'avez-vous appris l'année passée ?
Ricordatevi ragazzi, ne abbiamo parlato la settimana scorsa.	Rappelez-vous, nous en avons parlé la semaine dernière.
Ricordate che l'altra volta abbiamo parlato della <i>Divina Commedia</i> ?	Vous vous rappelez que la dernière fois nous avons parlé de la <i>Divina Commedia</i> ?
Qual era il programma d'italiano dell' anno scorso ?	Quel était le programme d'italien de l'année passée ?
Non vi ricordate? Dai... l'abbiamo studiato l'anno scorso.	Vous ne vous rappelez pas ? Allez... nous l'avons étudié l'année passée.
Ci sono due tipi di discorso, vi ricordate?	Il y a deux types de discours, vous vous rappelez ?
Carlo, ti ricordi di che parla <i>La vita nuova</i> ?	Carlo, tu te souviens de quoi parle <i>La vita nuova</i> ?
Vi ricordate qual è la caratteristica della metafora?	Vous vous rappelez quelle est la caractéristique de la métaphore ?
Vi ricordate l'anno scorso abbiamo parlato un po' di Aldo Moro... chi è?	Vous vous rappelez que l'année passée on a un peu parlé d'Aldo Moro... qui est-ce ?
Alice, ti devi aggiornare! Consulta gli appunti di Giulia.	Alice, tu dois te remettre en ordre ! Regarde les notes de Giulia.
Devi metterti in paro/pari!	Tu dois te remettre en ordre !
Rimettiti in pari dai compagni.	Remets-toi en ordre avec tes camarades.
O ti aggiorni o ti abbandono. <i>scherz.</i>	Ou tu te remets en ordre ou je te laisse tomber.

7.1.5 Ricordarsi dell'ultima lezione

Che cosa abbiamo fatto ieri?	Qu'avons-nous fait hier ?
Alice, mi puoi fare un riassunto del corso precedente?	Alice, tu peux me faire un résumé du cours précédent ?
Di cosa abbiamo parlato mercoledì?	De quoi avons-nous parlé mercredi ?

Su cosa abbiamo puntato l'attenzione ieri?	Sur quoi avons-nous porté notre attention hier ?
Vi ricordate che ieri abbiamo parlato di Manzoni?	Vous vous rappelez que hier nous avons parlé de Manzoni ?
Martedì, abbiamo studiato il passato remoto.	Mardi, nous avons étudié le passé simple.
Chi si ricorda dell'ultima lezione?	Qui se rappelle la dernière leçon ?
Chi mi può fare un breve riassunto di quello che abbiamo detto la volta scorsa?	Qui peut me faire un bref résumé de ce que nous avons dit la fois passée ?
Facciamo il punto insieme sulla lezione di lunedì.	Faisons le point ensemble sur la leçon de lundi.
Cosa dovevate fare per oggi?	Qu'est-ce que vous deviez faire pour aujourd'hui ?
Vi faccio alcune domande sull'ultima lezione, poi ripassiamo insieme.	Je vous pose quelques questions sur la dernière leçon, puis on révise ensemble.

7.1.6 Spiegare gli obiettivi della lezione

Oggi discutiamo delle città più belle al mondo.	Aujourd'hui, nous allons discuter des villes les plus belles au monde.
Oggi parliamo di Milano.	Aujourd'hui, nous allons parler de Milan.
Oggi cercheremo di capire quando si usa il congiuntivo.	Aujourd'hui, nous essayerons de comprendre quand utiliser le subjonctif.
Oggi iniziamo con le prove di lettura.	Aujourd'hui, nous commençons avec les épreuves de lecture.
La lezione di oggi è strutturata su 6 elementi.	La leçon d'aujourd'hui s'organise autour de 6 éléments.
Oggi cerchiamo di capire cos'è la linguistica.	Aujourd'hui, essayons de comprendre ce qu'est la linguistique.
Oggi facciamo le prove dell'esame del 2011.	Aujourd'hui, nous allons faire les tests de l'examen de 2011.
Stamattina facciamo il test, poi nel pomeriggio scopriamo la città di Torino.	Ce matin, nous allons faire le test, puis l'après-midi nous allons découvrir la ville de Turin.
Oggi abbiamo finito l'unità sull'ambiente e quindi cominciamo l'unità sul cinema.	Aujourd'hui, nous avons terminé l'unité sur l'environnement et nous commençons donc l'unité sur le cinéma.
Dopo questa lezione, sarete capaci di prenotare una camera in albergo.	Après cette leçon, vous serez capables de réserver une chambre d'hôtel.
Oggi, mi concentrerò sulla storia d'Italia.	Aujourd'hui, je me concentrerai sur l'histoire d'Italie.
Oggi, leggerò l'introduzione con voi.	Aujourd'hui, je lirai l'introduction avec vous.
Oggi, studiamo il passato, ma prima ripassiamo il presente.	Aujourd'hui, nous étudierons le passé, mais d'abord revoyons le présent.

Andiamo a vedere quali sono le caratteristiche del cinema italiano neorealista.	Voyons voir quelles sont les caractéristiques du cinéma italien néoréaliste.
---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

7.2 Attività didattiche varie

7.2.1 Fare un brain-storming

Cosa vi viene in mente se dico <i>Bologna</i> ?	Qu'est-ce qu'il vous vient à l'esprit si je vous dis <i>Bologna</i> ?
Qual è la prima idea che vi viene in mente?	Quelle est la première idée qui vous vient à l'esprit ?
Se io dico <i>Torino</i> , a cosa pensate?	Si je dis <i>Torino</i> , à quoi pensez-vous ?
Poi? Non vi viene in mente nient'altro?	Ensuite ? Rien d'autre ne vous vient à l'esprit ?

7.2.2 Fare un ascolto

Sentite bene?	Vous entendez bien ?
Si sente in fondo dell'aula?	Est-ce qu'on entend dans le fond de la classe ?
Facciamo tre ascolti, uno dopo l'altro.	Nous allons faire trois écoutes, une après l'autre.
Volete fare un altro ascolto?	Voulez-vous faire une autre écoute ?
Pronti? Attenti? Via!	Prêts ? Tout le monde fait bien attention ? On y va !
Prendete appunti durante l'ascolto.	Prenez des notes durant l'écoute.
Va bene? Allora andiamo avanti.	Ça va ? Alors continuons.

7.2.3 Fare un'attività di lettura

Leggiamo alcune informazioni su Torino.	Lisons quelques informations sur Turin.
Leggiamo un attimo questo testo.	Lisons ce texte un instant.
Sottolineate le parole che non conoscete.	Soulignez les mots que vous ne connaissez pas.
Naturalmente, se ci sono parole che non capite, le sottolineate e poi ve le spiego io.	Evidemment, s'il y a des mots que vous ne comprenez pas, vous les soulignez et puis je vous les explique.
Guardate il vostro testo, la risposta non è scritta alla lavagna. <i>scherz.</i>	Regardez votre texte, la réponse n'est pas écrite au tableau.

Avete trovato tutte le risposte nel testo?	Avez-vous trouvé toutes les réponses dans le texte ?
In questo testo, ci sono parecchie parole sulle quali ci soffermeremo.	Dans ce texte, il y a plusieurs mots sur lesquels nous nous arrêterons.
Soffermiamoci sulle parole seguenti: <i>superfluo, vendetta e erudito</i> .	Arrêtons-nous sur les mots suivants : <i>superfluo, vendetta e erudito</i> .
Tutte le parole che incontrate e che non conoscete, le dovete scrivere nella vostra rubrica.	Tous les mots que vous rencontrez et que vous ne connaissez pas, vous devez les écrire dans votre répertoire.
Evidenziate tutte le parole che non conoscete.	Fluorez/ Surlignez tous les mots que vous ne connaissez pas.

7.2.4 Guardare un video

Adesso guardiamo un video insieme.	Maintenant nous allons regarder une vidéo ensemble.
Interrompo il video per spiegarvi alcune parole chiavi.	J'interromps la vidéo pour vous expliquer quelques mots clefs.
Questo video vi farà vedere le cose da un altro punto di vista.	Cette vidéo vous fera voir les choses d'un autre point de vue.

7.2.5 Fare un'attività ludica

Il gioco di ruolo è ambientato nel Medioevo.	Le jeu de rôle se passe au Moyen Age.
Facciamo degli indovinelli!	Faisons des devinettes !
Adesso facciamo un cruciverba.	Maintenant nous allons faire des mots croisés.
Avete voglia di fare una gara?	Avez-vous envie de faire un concours ?

7.2.6 Fare delle domande sul lessico

Cosa vuole dire <i>autarchia</i> ?	Que veut dire <i>autarchia</i> ?
Che cosa vuole dire <i>itinerario</i> ?	Que signifie <i>itinerario</i> ?
Cosa significa <i>essere bipolare</i> ?	Que veut dire <i>essere bipolare</i> ?
Sapete che cosa vuole dire <i>fare il tifo</i> ?	Savez-vous ce que veut dire <i>fare il tifo</i> ?
Sapete che cos'è <i>la monarchia assoluta</i> ?	Savez-vous ce qu'est <i>la monarchia assoluta</i> ?
Cosa significa <i>ci in ci credo</i> ?	Que signifie <i>ci</i> dans <i>ci credo</i> ?
Chi sa cosa significa <i>mecenate</i> ?	Qui sait ce que signifie <i>mecenate</i> ?

Maria, prova a spiegarmi la parola <i>eccliettica</i> .	Maria, essaye de m'expliquer le mot <i>eccliettica</i> .
<i>Esplicitare ...</i> mi sapete dire cosa significa?	<i>Esplicitare...</i> vous savez me dire ce que cela signifie ?
Che cosa sono <i>le procedure valutative</i> ?	Qu'est-ce que <i>le procedure valutative</i> ?
Chi conosce il significato della parola <i>erudito</i> ?	Qui connaît le sens du mot <i>erudito</i> ?
Che differenza c'è tra <i>ragazza</i> e <i>ragazzina</i> ?	Quelle est la différence entre <i>ragazza</i> et <i>ragazzina</i> ?
Chi conosce questa parola può alzare la mano.	Ceux qui connaissent ce mot peuvent lever la main.
Questo verbo l'abbiamo già incontrato, vi ricordate?	Nous avons déjà rencontré ce verbe, vous vous rappelez ?
Che cosa si intende per <i>lingue volgari</i> o <i>romanze</i> ?	Qu'entend-on par <i>lingue volgari</i> ou <i>romanze</i> ?
Quale differenza c'è tra <i>allegoria</i> e <i>figura</i> ?	Quelle est la différence entre <i>allegoria</i> e <i>figura</i> ?
Quand'è che devo usare la parola <i>contraddittorio</i> ?	Quand est-ce que je dois utiliser le mot <i>contraddittorio</i> ?
Secondo voi, che cosa significa <i>Medioevo</i> ?	Selon vous, que signifie <i>Medioevo</i> ?
Riccardo, che cos'è una <i>metafora</i> ?	Riccardo, qu'est-ce qu'une <i>metafora</i> ?
Dobbiamo capire che cosa significa <i>allegoria</i> .	Nous devons comprendre ce que signifie <i>allegoria</i> .

7.2.7 Spiegare il lessico

<i>Ateneo</i> significa <i>università</i> .	<i>Ateneo</i> signifie <i>université</i> .
<i>Avere il pollice verde</i> è una frase idiomatica.	<i>Avere il pollice verde</i> est une phrase idiomatique.
<i>Il vertice</i> è la traduzione della parola inglese <i>summit</i> .	<i>Il vertice</i> est la traduction du mot anglais <i>summit</i> .
<i>Ci credo</i> è un verbo pronominale.	<i>Ci credo</i> est un verbe pronominal.
Questo segno si dice <i>chiocciola</i> in italiano.	Ce signe se dit <i>chiocciola</i> en italien.
<i>Dramma</i> e <i>Tragedia</i> sono sinonimi.	<i>Dramma</i> et <i>Tragedia</i> sont synonymes.
<i>Arch.</i> è l'abbreviazione di <i>architetto</i> .	<i>Arch.</i> est l'abréviation de <i>architetto</i> .
<i>Nico</i> è il diminutivo di <i>Nicola</i> .	<i>Nico</i> est le diminutif de <i>Nicola</i> .
Allora, il termine <i>letteratura</i> deriva dal latino <i>littera</i> .	Alors, le terme <i>letteratura</i> dérive du latin <i>littera</i> .

Il francese, lo spagnolo, l'italiano... sono lingue neolatine.	Le français, l'espagnol, l'italien... sont des langues romanes.
----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

7.2.8 Spiegare un esercizio

Scrivo una frase attiva e voi la dovete mettere al passivo.	J'écris une phrase à la voix active et vous, vous devez la mettre au passif.
Dovete scegliere l'uso corretto delle particelle <i>ci</i> o <i>ne</i> .	Vous devez choisir l'utilisation correcte des particules <i>ci</i> ou <i>ne</i> .
Qui le parole sono in disordine e dobbiamo riordinare queste frasi.	Ici les mots sont dans le désordre et nous devons réordonner ces phrases.
Dovete provare a ricostruire questo testo.	Vous devez essayer de reconstruire ce texte.
Scrivete le risposte nel foglio delle risposte che si trova a pagina sessanta.	Ecrivez les réponses sur la feuille des réponses qui se trouve à la page soixante.
Allora, dobbiamo leggere il testo e rispondere alle domande.	Alors, nous devons lire le texte et répondre aux questions.
Dovete mettere i vari nomi in questi tre insiemi.	Vous devez mettre les différents noms dans ces trois ensembles.
Qui dobbiamo trovare l'aggettivo che corrisponde al sostantivo.	Ici nous devons trouver l'adjectif qui correspond au substantif.
Scrivetemi una brevissima definizione della parola <i>letteratura</i> .	Ecrivez-moi une définition très courte du mot <i>letteratura</i> .
Dovete sottolineare i nomi di città italiane.	Vous devez souligner les noms de villes italiennes.
Dovete elencare i nomi delle regioni d'Italia.	Vous devez énumérer les noms des régions d'Italie.
Nella prima colonna, ho elencato i verbi in -are. Fate lo stesso per i verbi in -ere e -ire.	Dans la première colonne, j'ai dressé la liste des verbes en -are. Faites de même pour les verbes en -ere e -ire.
Dovete fare un dialogo sull'argomento «alla stazione».	Vous devez faire un dialogue sur le sujet «à la gare».

7.2.9 Fare degli esercizi

Vi ho messo sul banco il foglio d'esercizio.	Je vous ai mis sur le banc la feuille d'exercice.
Cominciamo con l'esercizio n° 5.	Commençons par l'exercice n° 5.
Facciamo l'esercizio n° 4.	Faisons l'exercice n° 4.
Poi, l'esercizio successivo...	Ensuite, l'exercice suivant...
Facciamo un salto alla pagina n° 89.	Faisons un saut à la page n° 89.
Adesso, andiamo al secondo punto.	Maintenant, allons au second point.

Ripeto, siamo pagina 71, esercizio n° 1.	Je répète, nous sommes page 71, exercice n° 1.
Allora, cominciamo con gli esercizi n° 9 e 10, poi facciamo l'11.	Bon, commençons par les exercices n° 9 et 10 et ensuite nous faisons le 11.
Aiutatemi voi a capire questa poesia.	Aidez-moi à comprendre cette poésie.
Non ci saranno esercizi di questo tipo nel compito della settimana prossima.	Il n'y aura pas d'exercices de ce genre dans le devoir de la semaine prochaine.
Proviamo a fare un'analisi grammaticale... soggetto, verbo e complemento.	Essayons de faire une analyse grammaticale... sujet, verbe et complément.
Vi vorrei far fare un ultimo esercizio prima della pausa.	Je voudrais vous faire faire un dernier exercice avant la pause.
Vi voglio fare una domanda...	Je voudrais vous poser une question...
Provate da soli poi lo correggiamo insieme.	Essayez tout seuls et puis on le corrige ensemble.
Provate a farlo da soli.	Essayez de le faire seuls.
Fate come vi pare.	Faites comme vous voulez.
Prendetelo come un divertimento! <i>scherz.</i>	Considérez-le comme un jeu !
Ultimo esercizio, poi siete liberi! <i>scherz.</i>	Dernier exercice et ensuite vous êtes libres !
Ultimo sforzo prima delle ferie! <i>scherz.</i>	Dernier effort avant les congés !
Va bene? Lo so che vi divertite da morire. <i>scherz.</i>	Ça va ? Je sais que vous vous amusez à mort.

7.2.10 Correggere degli esercizi

Finito? Possiamo correggere?	Vous avez terminé ? Nous pouvons corriger ?
Ci siamo?	On y est ?
Come va? Avete finito l'esercizio?	Comment ça va ? Vous avez terminé l'exercice ?
Correggiamo?	On corrige ?
Proviamo a correggere insieme?	On essaye de corriger ensemble ?
Ditemi per favore quando siete pronti.	Dites-moi s'il vous plaît quand vous êtes prêts.
Proviamo a correggere, lo facciamo tutti insieme.	Essayons de corriger, on va le faire tous ensemble.
Chi vuole provare a correggere da solo?	Qui veut essayer de corriger tout seul ?

Okay, proviamo a correggere.	Ok, essayons de corriger.
Non avete finito? Facciamolo insieme.	Vous n'avez pas terminé ? Faisons-le ensemble.
Ragazzi, possiamo correggere gli esercizi sull'ascolto?	Peut-on corriger les exercices sur la compréhension à l'audition ?
Chiamiamo qualcuno per correggere l'esercizio.	Désignons quelqu'un pour corriger l'exercice.
Dai, cominciamo con te.	Allez, commençons avec toi.
Partiamo da Elisa.	Partons d'Elisa.
Matteo, inizia a leggere!	Matteo, commence à lire !
Cominciamo con il n° 1 e con Nicola.	Commençons par le n° 1 et avec Nicola.
Lasciate rispondere Giuliano.	Laissez répondre Giuliano.
Vai Sofia, fai l'esercizio successivo.	Allez Sofia, fais l'exercice suivant.
Laura, domanda numero 1 e risposta.	Laura, question numéro 1 et réponse.
Aspetta, prima leggi la frase attiva, vai.	Attends, lis d'abord la phrase active, vas-y.
Possiamo proseguire?	On peut continuer ?
Nicola, questa volta ti lascio proseguire, non ti interrompo più.	Nicola, cette fois je te laisse continuer, je ne t'interromps plus.
Chi altro si è lanciato nell'esercizio n° 9?	Qui d'autre a essayé de faire l'exercice n° 9 ?
C'è qualcuno di voi che vuole provare a fare l'esercizio 8?	Quelqu'un d'entre vous veut-il essayer de faire l'exercice 8 ?
Che cosa ha scritto la nostra Valentina?	Qu'a écrit notre Valentina ?
Va fino in fondo al tuo pensiero.	Va jusqu'au bout de ta pensée.
Marco, dimmi, quali erano le parole che mancavano nel testo?	Marco, dis-moi, quels étaient les mots manquants dans le texte ?
Gloria, vuoi leggere la prima domanda e la risposta giusta?	Gloria, veux-tu bien lire la première question et la réponse juste ?
La risposta giusta è la a).	La réponse correcte est la a).
Ricominciamo da Martina.	Recommençons avec Martina.
No... Qui devi scrivere è <i>prodotta</i> perché il soggetto è femminile.	Non... Ici tu dois écrire <i>è prodotta</i> car le sujet est au féminin.
Hai dimenticato qualcosa nella tua frase.	Tu as oublié quelque chose dans ta phrase.

Cosa hai sottolineato? Sì, bravo!	Qu'as-tu souligné ? Oui, très bien !
Cosa devi fare in questo caso?	Que dois-tu faire dans ce cas ?
Attento/a alla pronuncia.	Attention à ta prononciation (lui/elle).
Attenti alla pronuncia.	Attention à votre prononciation.
Dobbiamo ricominciare da capo.	Nous devons recommencer du début.

7.2.11 Dare degli esempi

Vi faccio un esempio.	Je vous donne un exemple.
Vediamo gli esempi.	Regardons les exemples.
A cosa potremmo paragonarlo?	À quoi pourrions-nous le comparer ?
Ecco un esempio che vi volevo fare notare.	Voici un exemple sur lequel je voulais attirer votre attention.
Vogliamo fare un esempio pratico?	On ferait bien un exemple pratique ?

7.2.12 Chiedere agli alunni di leggere

Chi vuole leggere?	Qui veut lire ?
Chi è che vuole leggere?	Qui est-ce qui veut lire ?
Chi vuole provare a leggere?	Qui veut essayer de lire ?
Chi vuole leggere l'esercizio numero uno?	Qui veut lire l'exercice numéro un ?
Melissa, vuoi leggere ad alta voce?	Melissa, tu veux lire à haute voix ?
Vediamo il punto 9 con Luna, vai.	Voyons le point 9 avec Luna, vas-y.
Federico, vai avanti nella lettura.	Federico, continue la lecture.
Vai Sofia, leggi le istruzioni.	Vas-y Sofia, lis les consignes.
Maria, tocca a te leggere.	Maria, c'est à ton tour de lire.
C'è un volontario che vuole provare a leggere?	Y a-t-il un volontaire qui veut essayer de lire ?

Simona, vuoi leggere la definizione corretta?	Simona, tu veux lire la définition correcte ?
Marisa, cerca di leggere attirando l'attenzione dei compagni, va bene?	Marisa, essaye de lire en attirant l'attention des autres élèves, d'accord ?

7.2.13 Interrogare oralmente

Stamattina, interroghiamo Maria.	Ce matin, interrogeons Maria.
Sentiamo Giuliano stamattina.	Écoutons Giuliano ce matin.
Cominciamo con Andrea.	Commençons avec Andrea.
Traduci anche la frase n° 2, Andrea.	Traduis aussi la phrase n° 2, Andrea.
Chi lo sa? Secondo me Luigi lo sa...	Qui le sait ? Je crois que Luigi le sait...
La risposta ti sfugge in questo momento Luigi?	La réponse t'échappe pour le moment Luigi ?
Qualcun altro?	Quelqu'un d'autre ?
Allora... andiamo ad interrogare... silenzio che scelgo io!	Alors... interrogeons... silence, c'est moi qui choisis !
Ti faccio una seconda domanda.	Je vais te poser une deuxième question.
Pesco a caso e vi chiedo di farlo ad alta voca.	Je choisis au hasard et vous demande de le faire (l'exercice) à voix haute.

7.2.14 Verificare che il compito sia fatto

Vediamo un po' chi non ha fatto il compito.	Voyons voir qui n'a pas fait le devoir.
Giuliano, vediamo se hai fatto il compito.	Giuliano, voyons si tu as fait ton devoir.
Consegnatemi il vostro compito.	Rendez-moi vos devoirs.
Marco, me lo consegna il compito?	Marco, tu me rends ton devoir ?
Chi non ha ancora consegnato il compito?	Qui n'a pas encore rendu son devoir ?
Ma ragazzi, non avete fatto il compito?	Mais vous n'avez pas fait le/votre devoir ?

7.2.15 Correggere un compito

Facciamo la correzione del compito.	Faisons la correction du devoir.
-------------------------------------	----------------------------------

Proviamo a correggere l'esercizio sulla voce passiva che dovevate fare per oggi.	Essayons de corriger l'exercice sur la voix passive que vous deviez faire pour aujourd'hui.
Correggiamo oralmente il compito e, se ci sono degli errori, li scriviamo alla lavagna.	Corrigeons oralement le devoir et, s'il y a des erreurs, nous les écrivons au tableau.
Nel compito di ieri, dovevate riordinare le frasi.	Dans le devoir d'hier, vous deviez réordonner les phrases.

7.3 Interazioni pedagogiche

7.3.1 Dare la parola/ Interrompere

Dimmi.	Oui, je t'écoute.
Sara, ti ascolto.	Sara, je t'écoute.
Aspetta, ti interrompo un attimo.	Attends, je t'interromps un instant.
Va bene, fermati.	D'accord, arrête-toi.

7.3.2 Dare istruzioni

Prendete un foglio e una penna.	Prenez une feuille et un bic.
Scrivete dietro il foglio.	Ecrivez derrière la feuille.
Girate il foglio.	Retournez la feuille.
Non scrivete con la penna rossa.	N'écrivez pas au bic rouge.
Prendete vari appunti.	Prenez des notes.
Il primo che finisce è premiato!	Le premier qui termine sera récompensé !
Dovere fare una crocetta nella casella.	Vous devez cocher la case.

7.3.3 Precisare il timing dell' esercizio

Vi lascio 20 minuti per fare l'esercizio n° 30.	Je vous laisse 20 minutes pour faire l'exercice n° 30.
Avete un'ora per fare queste tre prove.	Vous avez une heure pour faire ces trois tests.
Rimangono/ Mancano 15 minuti.	Il reste 15 minutes.

In questa mezz'ora che rimane, rivediamo il passivo.	Pendant la demi-heure qui reste, revoyons le passif.
Dai, che fra 5 minuti vi faccio leggere quello che avete scritto.	Allez, dans 5 minutes je vous fais lire ce que vous avez écrit.
Mancano 15 minuti al suono della campanella.	Il manque 15 minutes avant la sonnerie.
5 minuti sono passati, rientrate in classe.	5 minutes sont passées, rentrez en classe.

7.3.4 Cambiare attività

Basta con le prove, adesso facciamo scrittura creativa.	Terminés les tests, maintenant nous allons faire de l'écriture créative.
Va bene, facciamo qualcos'altro adesso.	D'accord, faisons autre chose maintenant.
Adesso parliamo un attimo di cinema.	Parlons maintenant un instant de cinéma.
Basta con la grammatica, facciamo un po' di lettura adesso.	Terminée la grammaire, faisons un peu de lecture maintenant.
Cambiamo completamente argomento e parliamo adesso di cinema.	Changeons complètement de sujet et parlons maintenant de cinéma.
Allora adesso prendete il manuale d'italiano.	Alors maintenant prenez le manuel d'italien.
Avete voglia di fare altro?	Avez-vous envie de faire autre chose ?

7.3.5 Chiedere precisazioni

Cerca di essere più chiaro.	Essaye d'être plus clair.
Sì o no? Posizionati.	Oui ou non ? Décide-toi.
Tipo? Fammi un esempio.	C'est-à-dire ? Donne-moi un exemple.
Chi l'ha detto?	Qui l'a dit ?
Scusa, cos'hai detto?	Pardon, qu'est-ce que tu as dit ?

7.3.6 Adattarsi

Posso adeguarmi ai vostri desideri.	Je peux m'adapter à vos souhaits.
Riccardo hai qualche desiderio? Che cosa vorresti fare?	As-tu des souhaits Riccardo ? Que voudrais-tu faire ?
Sono aperto alle vostre proposte.	Vos propositions sont les bienvenues.

7.3.7 Valutare la difficoltà di un esercizio

Com'è andato questo esercizio?	Comment avez-vous trouvé l'exercice ?
Avete fatto degli errori? molti?	Avez-vous fait des erreurs ? Beaucoup ?
È stato difficile per voi?	Cela a été difficile pour vous ?
Questo com'è andato? Tutto bene?	Et celui-ci (l'exercice) ça a été ? Tout va bien?
Chi ha fatto zero errori?	Qui a fait zéro faute ?
Com'è andata questa prova?	Comment s'est passé ce test ?
Quanti errori ragazzi?	Combien d'erreurs ?
Questa prova, com'è andata? È stata più difficile?	Comment s'est passé ce test ? Plus difficile ?
Ditemi, queste tre prove, com'erano?	Dites-moi, ces 3 tests, comment les avez-vous trouvés ?

7.3.8 Orientare la risposta

Ci sei quasi.	Tu y es presque.
Hai quasi indovinato.	Tu as presque trouvé.
Fochino!	Tu brûles ! (Tu es proche de la réponse !)
Acqua!	C'est froid ! (Tu n'y es pas du tout !)

7.3.9 Aprire una parentesi

Faccio un passo indietro... qualcosa mi viene in mente.	Je reviens en arrière... quelque chose me vient à l'esprit.
Apro una piccola parentesi.	J'ouvre une petite parenthèse.
Tra parentesi, domani non ci sarò.	Soit dit en passant, demain je ne serai pas là.
Posso fare un piccolo inciso?	Est-ce que je peux faire une petite parenthèse ?

7.3.10 Chiedere se tutto sia chiaro

Domande?	Des questions ?
----------	-----------------

Ci sono domande?	Est-ce-qu'il y a des questions ?
Domande o obiezioni?	Des questions ou objections ?
Avete capito?	Vous avez compris ?
Avete capito tutto?	Vous avez tout compris ?
Non so se ci sono delle domande?	Je ne sais pas si vous avez des questions ?
È chiaro? Oppure no?	C'est clair ou non ?
Hai la faccia perplessa... non hai capito?	Tu as l'air perplexe... tu n'as pas compris ?
Ci siamo?	On y est ? (C'est clair ?)
Va bene per tutti quanti?	Ça va pour tout le monde ?
Questo è chiaro per tutti?	Ceci est clair pour tous ?
Ma come, non hai capito niente?	Comment ça, tu n'as rien compris ?
Tutto chiaro ragazzi?	Tout est clair ?
Vi è chiaro questo concetto?	Ce concept vous paraît clair ?
Tutto ciò è compreso?	Tout ceci est compris ?
Tutto questo l'avete capito bene?	Tout ceci, vous l'avez bien compris ?
Avete capito grosso modo?	Vous avez compris grosso modo ?
Allora, che cosa ne pensate? Vi sembra chiaro?	Alors, qu'en pensez-vous ? Cela vous semble-t-il clair ?
L'esempio vi pare chiaro?	Est-ce que l'exemple vous semble clair ?
Va bene? Devo scrivere questa parola alla lavagna?	Tout va bien ? Dois-je écrire ce mot au tableau ?
È chiara questa frase o la dobbiamo scrivere alla lavagna?	Est-ce que cette phrase est claire ou dois-je l'écrire au tableau ?
Altre parole sconosciute o difficili?	D'autres mots inconnus ou difficiles ?
Tutto il resto è chiaro? Sì?	Tout le reste est clair ? Oui ?
Hai capito Angelo?	Tu as compris, Angelo ?

Guardate bene le parole e ditemi se è tutto chiaro.	Regardez bien les mots et dites-moi si tout est clair.
Ancora non avete capito?	Vous n'avez pas encore compris ?
Capisci quello che dico? Parlo troppo veloce?	Tu comprends ce que je dis ? Je parle trop vite ?
Dici <i>no</i> perché non hai capito o perché non condividi la mia opinione?	Tu dis <i>non</i> parce que tu n'as pas compris ou parce que tu ne partages pas mon opinion ?
Avete capito come si fa un cruciverba?	Vous avez compris comment on fait des mots croisés ?
Dovete avere chiare queste due cose.	Vous devez comprendre clairement ces deux choses.
Ci siete? Va bene per tutti questa definizione?	Vous y êtes ? Ça va pour tous cette définition ?
Tutto quello che abbiamo fatto oggi è chiaro per tutti?	Tout ce que nous avons fait aujourd'hui est clair pour tous ?
La capisci, Angela, la differenza?	Tu la comprends, la différence, Angela ?
Non so se avete sentito tutto?	Je ne sais pas si vous avez tout entendu ? (pour les élèves plus éloignés)

7.3.11 Dire l'importanza

Occhio!	Attention !
Sottolineate tutto ciò!	Soulignez tout !
Evidenziate tutto.	Fluorez/ Surlignez tout.
Questo è molto importante.	Ceci est très important.
Sottolineate questa frase perché è molto importante.	Soulignez cette phrase car elle est très importante.
Questo è forse il punto più importante.	Ceci est peut-être le point le plus important.
Bisogna che queste cose le capiate per bene!	Il faut que vous compreniez bien ces choses !
Vi conviene scriverlo e soprattutto memorizzarlo.	Il faudrait que vous l'écriviez et surtout que vous le mémorisiez.
Questo è un aspetto molto importante.	Ceci est un aspect très important.
Ricordatevi questo nome.	Rappelez-vous ce nom.
Questo qui, fermatevelo!	Ceci, enregistrez-le bien (notez-le bien car c'est important).
Questa è una parola importante.	Ça, c'est un mot important.

Queste regole sono importantissime.	Ces règles sont très importantes.
Questo termine è molto importante.	Ce terme est très important.
L'importante qui è l'idea di città multiethnica.	L'important ici, c'est l'idée de ville multiethnique.
Attenzione a come sono formulate le frasi.	Attention à la manière dont les phrases sont formulées.
Questo, segnatevelo voi che nel manuale non c'è.	Ceci, écrivez-le vous-mêmes car ça n'apparaît pas dans le manuel.
Questa differenza è difficile, ma importantissima.	Cette différence est difficile, mais très importante.
Il sottotitolo del capitolo 1 è molto importante.	Le sous-titre du chapitre 1 est très important.
Non prendetelo per scontato!	Ne le prenez pas pour acquis !
Questo è importante non soltanto per il contenuto, ma anche per la lingua perché impariamo nuove parole.	Ceci est important non seulement pour le contenu, mais aussi pour la langue car nous apprenons de nouveaux mots.

7.3.12 Spiegare il voto

Il voto risulta dalla media con la parte teorica e pratica.	La note résulte de la moyenne entre la partie théorique et la pratique.
Il voto tiene conto della vostra creatività, delle vostre capacità grammaticali e della vostra pronuncia.	Le résultat prend en compte votre créativité, vos capacités grammaticales et votre prononciation.

7.3.13 Domande varie

Tutti d'accordo?	Vous êtes tous d'accord ?
Siete sicuri?	Vous êtes sûrs ?
Non ci arrivate?	Vous n'y arrivez pas ?
Chi ha un'idea?	Qui a une idée ?
L'avevate già visto? Sì? No? Forse?	Vous l'avez déjà vu ? Oui ? Non ? Peut-être ?
Perché ti è venuto in mente?	Pourquoi est-ce que cela t'est venu à l'esprit ?
C'è qualcos'altro che vi viene in mente?	Il y a autre chose qui vous vient à l'esprit ?
Sara, non ce l'hai il libro?	Sara, tu n'as pas ton livre ?

Vi volevo chiedere...	Je voulais vous demander...
Questo è molto interessante, vi piace?	Ceci est très intéressant, ça vous plaît ?
Avete tutti il computer a casa?	Vous avez tous un ordinateur à la maison ?
La trovate interessante questa definizione?	La trouvez-vous intéressante, cette définition ?
Qual è il soggetto di questa frase?	Quel est le sujet de cette phrase ?
Chi è l'autore di questa opera?	Qui est l'auteur de cette œuvre ?
Chi ha scritto <i>Il Decameron</i> ?	Qui a écrit <i>Il Decameron</i> ?
Che tempo è questo? Il passato... prossimo.	De quel temps s'agit-il ? Le passé... composé.
Qui abbiamo un verbo alla forma passiva o attiva?	Ici, avons-nous un verbe à la voix passive ou active ?
Ditemi che cos'è per voi la letteratura?	Dites-moi ce qu'est pour vous la littérature ?
Chi vuole provare? È facile.	Qui veut essayer ? C'est facile.
Dove si trova Bologna?	Où se trouve Bologne ?
Chi vuole provare a fare un esempio alla forma passiva?	Qui veut essayer de donner un exemple à la voix passive ?
Lo ripeto?	Je dois le répéter ?
Ragazzi, siete d'accordo?	Vous êtes d'accord ?
Che cosa ne pensate?	Qu'en pensez-vous ?
Chi lo sa?	Qui le sait ? Qui connaît la réponse ?
Alzate le mani chi non ha ancora fatto il test.	Levez la main ceux qui n'ont pas encore fait le test.
Chi si ricorda del secondo esempio che abbiamo fatto ieri?	Qui se rappelle le deuxième exemple que nous avons donné hier ?
Come mai nasce la letteratura in volgare?	Comment est née la littérature en langue vulgaire ?
Quante lingue romanze conoscete?	Combien de langues romanes connaissez-vous ?
Quale titolo daresti a questo capitolo?	Quel titre donnerais-tu à ce chapitre ?
Come sono organizzati questi testi?	Comment ces textes sont-ils organisés ?

Sara, dimmi così a pelo, secondo te, qual è l'argomento di questo libro?	Sara, dis-moi, comme ça sur le vif, selon toi, quel est le sujet de ce livre ?
Ti è piaciuto il libro?	Est-ce que ce livre t'a plu ?
Io ho parlato tanto, voi che ne pensate?	Moi j'ai beaucoup parlé, vous qu'en pensez-vous ?

7.4 Osservazioni – Esprimere un giudizio – Congratularsi

7.4.1 Fare delle osservazioni

Attento, che il prossimo voto di condotta potrebbe essere più basso. Ssh! Cosa succede lì?	Fais attention, car tes prochains points de comportement pourraient être moins bons. Chut ! Que se passe-t-il là ?
Marco, è la prima volta che vedi la neve? Concentrati! <i>scherz.</i>	Marco, c'est la première fois que tu vois la neige ? Concentre-toi !
Allora... attenzione... ssh!	Bon... attention... chut !
Girati e smettila!	Retourne-toi et arrête !
Lorenzo, adesso basta!	Lorenzo, maintenant ça suffit !
Giacomo... ma cosa stai facendo?	Giacomo... mais qu'est-ce que tu fais ?
Giacomo... smettila!	Giacomo... arrête !
Tira su!	Redresse-toi !
Cosa stai facendo?	Qu'es-tu en train de faire ?
Chi parla sempre?	Qui n'arrête pas de parler ?
Adesso, mi fai la cortesia di venire a sederti davanti!	Maintenant, tu vas me faire le plaisir de venir t'asseoir devant !
Fai troppo rumore!	Tu fais trop de bruit !
Riesci a stare zitto?	Est-ce que tu es capable de te taire ?
Ragazzi... provate a concentrarvi!	Essayez de vous concentrer !
Via questo telefonino!	Hors de ma vue ce gsm !
No, ti sei sbagliato Alessandro! Dovevi fare l'esercizio 4.	Non, tu t'es trompé Alessandro ! Tu devais faire l'exercice 4.
Ognuno per sé, ssh!	Chacun pour soi, chut !

State buoni.	Restez tranquilles.
Silenzio!	Silence !
Zitti!	Taisez-vous !
Datti da fare!	Mets-toi au travail !
Concentratevi, forza!	Concentrez-vous, courage !
Basta... uno per volta.	Stop... un à la fois.
Dai, non state sempre a chiacchierare.	Allez, ne bavardez pas tout le temps.
Non tutti insieme!	Pas tous ensemble !
Come mai non hai fatto il compito, Luca?	Comment se fait-il que tu n'aies pas fait ton devoir, Luca ?
È ovvio che se non studiate mai, il voto finale sarà basso!	Il est évident que si vous n'étudiez jamais, la note finale sera basse !
Agnese, ti distrai troppo!	Agnese, tu es trop distraite !
Che problema c'è? Ditelo, su!	Quel est le problème ? Dites-le, allez !
Tu, ogni mattina chiacchieri troppo!	Toi, chaque matin, tu bavardes trop !
Venite a scuola senza carta e penna?	Vous venez à l'école sans papier ni crayon ?
Buoni! Uno alla volta!	Du calme ! Chacun à son tour !
Se avete delle osservazioni da fare, perché non le fate ad alta voce?	Si vous avez des remarques à faire, pourquoi ne les faites-vous pas à voix haute ?
Quest'anno, vorrei trattarvi da adulti, quindi comportatevi bene.	Cette année, je voudrais vous traiter en adultes, donc comportez-vous bien.
Non voglio cambiare i posti, ma se è necessario lo farò!	Je ne veux pas changer les places, mais si c'est nécessaire je le ferai !
Scusate, trovate normale che per farmi sentire devo urlare? <i>iron.</i>	Pardon, mais vous trouvez normal que je doive crier pour me faire entendre ?
Puoi dire ad alta voce quello che stai dicendo a bassa voce?	Peux-tu dire à voix haute ce que tu es en train de dire à voix basse ?
Scusate, vi disturbo? <i>iron.</i>	Excusez-moi, je vous dérange ?
Se disturbo, me ne posso andare. <i>iron.</i>	Si je dérange, je peux m'en aller.
Marco, hai copiato male da Giulia. Devi copiare bene se lo fai. <i>iron.</i>	Marco, tu as mal copié sur Giulia. Fais-le bien au moins si tu copies.
Quindi nessuno ha letto il libro? Proprio nessuno?	Donc personne n'a lu le livre ? Vraiment personne ?

Dovete documentarvi meglio!	Vous devez mieux vous documenter !
Più chiacchierate, più metto i compiti... è proporzionale! <i>scherz.</i>	Plus vous parlez, plus je donne des devoirs... c'est proportionnel !
La tua reazione è sproporzionata!	Ta réaction est disproportionnée !
Più siete attenti, più guadagnate tempo.	Plus vous êtes attentifs, plus vous gagnez du temps.
La cosa la più grave nell' usare il telefonino in classe è il fatto di allontanarsi dalla realtà.	La chose la plus grave dans l'utilisation du gsm en classe c'est le fait de s'éloigner de la réalité.
Come mai sei così addormentato oggi? Sei andato in discoteca ieri? <i>scherz.</i>	Comment se fait-il que tu sois si endormi aujourd'hui ? Tu es sorti en discothèque hier ?
Non andate su google traduction, se no vi stacco la testa! <i>scherz.</i>	N'allez pas sur google traduction, sinon je vous arrache la tête !
Ma la testa, ce l'avete oggi? <i>scherz.</i>	Avez-vous toute votre tête aujourd'hui ?
Vi porto il caffè la settimana prossima che avete facce addormentate! <i>scherz.</i>	Je vous apporte du café la semaine prochaine car vous avez l'air endormi !

7.4.2 Consigli per lo studio

Dovete studiare ogni giorno.	Vous devez étudier tous les jours.
Provate a studiare un po' tutti i giorni.	Essayez d'étudier un peu tous les jours.
Secondo me, non hai studiato per bene.	À mon avis, tu n'as pas étudié correctement.
Dovete imparare ad impegnarvi nello studio.	Vous devez apprendre à vous impliquer dans l'étude.
Dovete fare funzionare il cervello! <i>scherz.</i>	Vous devez faire fonctionner votre cerveau !

7.4.3 Complimentare gli alunni

Ecco... sì!	Voilà... oui !
Va bene.	C'est ça / ok / d'accord.
Siete state bravissime!	Vous avez été excellentes !
Brava Eleonora!	Très bien Eleonora !
Sì! Bravo/a!	Oui ! Très bien (à lui/ à elle) !

Vero... verissimo!	Juste... très juste !
Ottima risposta/domanda !	Excellente réponse/question !
Brava Alice, vedo che ti impegni molto.	C'est très bien Alice, je vois que tu t'impliques beaucoup.
Sì... sì è molto importante quello che stai dicendo.	Oui... c'est très important ce que tu dis.
Sì...Decisamente.	Oui... Absolument.
Sì, giusto!	Oui, juste !
Siete sempre piu bravi!	Vous êtes toujours meilleurs !
Dai ragazzi... coraggio!	Allez... courage !
Brava Beatrice, questa era la risposta giusta!	Bravo Beatrice, ça c'était la bonne réponse!
Bene!	Bien !
Benissimo!	Très bien !
Perfetto!	Parfait !
Esattamente!	Exactement !
Esatto!	Exact !
Forza ragazzi!	Courage !
Ma siete bravissimi!	Mais vous êtes excellents !
Siete sempre più bravi ragazzi!	Vous êtes de plus en plus forts !
Sì è giusto, vai tranquilla Judy.	Oui c'est juste, continue, Judy.
Bravo, hai detto tante cose interessanti.	C'est très bien, tu as dit beaucoup de choses intéressantes.
E va bene, bravi!	Ok c'est bon, bravo à tous !
Molto bene, vedo che qualcosa ve lo ricordate.	Très bien, je vois que vous vous souvenez de quelque chose.
Questa me la segno! <i>scherz.</i>	Celle-la je la note ! (après réflexion ou plaisanterie d'un élève)

7.4.4 Rassicurare gli alunni

Andrà tutto bene.	Tout va bien se passer.
State in pace, non vi faccio fare un test d'ingresso.	Rassurez-vous, je ne vous fais pas faire un test d'entrée.
Andrà meglio alla prossima verifica scritta, ne sono sicura.	Ca ira mieux à la prochaine évaluation écrite, j'en suis certaine.
Tutto quello che scrivete va bene, mi piacerà sicuramente!	Tout ce que vous écrivez me convient, cela me plaira sûrement !
Ci avviciniamo pian piano alla risposta giusta.	On se rapproche petit à petit de la bonne réponse.
Vedete tutte le cose che conoscete già?	Vous voyez tout ce que vous savez déjà ?
Dai, provate, è tanto semplice.	Allez, essayez de le faire, c'est tellement simple.
Ce la potete fare ragazzi!	Vous y arriver !
Ce la puoi fare, dammi retta!	Tu peux y arriver, crois-moi !

7.4.5 Proporre sostegno agli alunni

Se vuoi, te lo rispiego durante la pausa.	Si tu veux, je te le réexplique pendant la pause.
Se avrete difficoltà, pianificherò attività di recupero e sostegno.	Si vous avez des difficultés, j'organiserai des activités de remédiation et de soutien.
Lunedì a mezzogiorno, organizzo un recupero collettivo.	Lundi à midi, j'organise un rattrapage collectif.

7.5 Varie

7.5.1 Internet

Non c'era l'orario su internet?	Il n'y avait pas l'horaire sur internet ?
Potete trovare tutto ciò su internet.	Vous pouvez trouver tout cela sur internet.
Chi vuole può portare il computer o l'ipad per prendere appunti.	Celui qui le souhaite peut apporter son ordinateur ou son ipad pour prendre des notes.
Oltre al libro, elaborerò documenti che metterò a vostra disposizione su internet.	En plus du livre, je vais élaborer des documents que je mettrai à votre disposition sur internet.
Non dimenticate la chiavetta!	N'oubliez pas votre clef USB !

7.5.2 Espressioni a funzione fatica

Va bene... andiamo avanti.	D'accord, continuons.
Allora... vediamo...	Alors... voyons voir...
Allora stavo dicendo...	Alors je disais...
Dunque... vi dicevo...	Donc... je vous disais...
Quindi...	Donc...
Allora, dicevo...	Donc je disais...
Allora, riprendiamo il filo.	Donc, reprenons le fil.
Allora, che vi dicevo?	Donc, qu'est-ce que je vous disais ?
Va tutto bene? Via.	Tout va bien ? C'est parti/ On y va.
Ho perso il segno...	J'ai perdu le fil...
Detto questo...	Ceci dit...

8 Fine della lezione

8.1 Quando arriva la fine della lezione

Vi faccio vedere alcune fotografie di Milano e poi ci salutiamo.	Je vous fais voir quelques photographies de Milan et puis on en restera là.
Facciamo l'ultima attività poi facciamo la pausa pranzo.	On fait la dernière activité, puis on fait la pause déjeuner.
Avete ultime curiosità?	Vous reste-t-il des interrogations ?
Avete altre domande?	Avez-vous d'autres questions?
C'è qualcosa altro che volete aggiungere?	Il y a autre chose que vous voulez ajouter ?
Chi ha il manuale può già iniziare a fare il compito.	Ceux qui ont le manuel peuvent déjà commencer à faire le devoir.
Abbiamo fatto tutto quello che dovevamo fare.	Nous avons fait tout ce que nous devons faire.

8.2 Dare dei compiti

Per la prossima volta, studiate fino alla pagina 17.	Pour la prochaine fois, étudiez jusqu'à la page 17.
Questo lo dovete fare per giovedì.	Ceci, vous devez le faire pour jeudi.
Per venerdì, scrivete mezza pagina sull'argomento studiato oggi.	Pour vendredi, écrivez une demi-page sur le sujet étudié aujourd'hui.
Per la prossima volta, vi chiedo di fare gli esercizi n° 7, 8 e 9.	Pour la prochaine fois, je vous demande de faire les exercices n° 7, 8 et 9.
Per la prossima volta, fate gli esercizi n° 3, 4 e 7.	Pour la prochaine fois, faites les exercices n° 3, 4 et 7.
Per la prossima volta, studiate le pagine n° 61 e 62.	Pour la prochaine fois, étudiez les pages n° 61 et 62.
La settimana prossima, interrogo oralmente sul capitolo 5.	La semaine prochaine, j'interroge oralement sur le chapitre 5.
Per mercoledì prossimo, provate a fare gli esercizi n° 9 e 12.	Pour mercredi prochain, essayez de faire les exercices n° 9 et 12.
Per giovedì prossimo, fate tutti gli esercizi che rimangono.	Pour jeudi prochain, faites tous les exercices qu'il reste.
Per domani, andate a cercare la biografia di Raffaele La Capria.	Pour demain, cherchez la biographie de Raffaele La Capria.
Per la settimana prossima, vi chiedo di riflettere sull'argomento: l'interessante è il difficile.	Pour la semaine prochaine, je vous demande de réfléchir sur le sujet : ce qui est intéressant c'est ce qui est difficile.
Per lunedì prossimo, ripassate tutte le fotocopie.	Pour lundi prochain, revoyez toutes les photocopies.
Per la prossima lezione, vi chiederei di leggere questo capitolo introduttivo.	Pour la prochaine leçon, je vous demande(ra)is de lire ce chapitre introductif.
Per domani, chi ancora non ha il libro, fotocopiate le 4 prime pagine.	Pour demain, que celui qui n'a pas encore le livre photocopie les 4 premières pages.
Per venerdì, portate il manuale.	Pour vendredi, apportez le manuel.
Per mercoledì, mi fate un piccolo resoconto del vostro stage.	Pour mercredi, vous me faites un petit compte rendu de votre stage.
Niente compiti per questa settimana, invece per la settimana prossima fate la pagina n°16.	Aucun devoir pour cette semaine, mais pour la semaine prochaine faites la page n° 16.
Vi do un altro piccolo compito per venerdì.	Je vous donne un autre petit devoir pour vendredi.
Dovete restituirmi la vostra pagella lunedì prossimo!	Vous devez me rendre votre bulletin lundi prochain !
Per domani, trovate la differenza tra queste tre parole: <i>popolo</i> , <i>popolazione</i> e <i>nazione</i> .	Pour demain, trouvez la différence entre ces trois mots : <i>popolo</i> , <i>popolazione</i> e <i>nazione</i> .
Vi invito a fare ricerche su internet per la prossima volta.	Je vous invite à faire des recherches sur internet pour la fois prochaine.
L'importante è fare il compito da solo.	L'important c'est de faire le devoir tout seul.

8.3 Anticipare la prossima lezione

Dunque, ragazzi, domani parliamo di Milano.	Donc, demain, nous parlerons de Milan.
Ragazzi, ci vediamo domani e facciamo letteratura.	On se voit demain et nous ferons de la littérature.
Domani, vi presento il programma d'italiano.	Demain, je vous présente le programme d'italien.
Non dimenticate di prendere il manuale d'italiano per lunedì prossimo.	N'oubliez pas de prendre le manuel d'italien pour lundi prochain.
Giovedì, studiamo Dante Alighieri, quindi studiamo anche il Medioevo.	Jeudi, nous allons étudier Dante Alighieri, donc nous allons aussi étudier le Moyen Age.
Domani, facciamo la verifica orale.	Demain, nous ferons un test oral.
Vi ricordo che martedì non c'è lezione.	Je vous rappelle que mardi il n'y a pas cours.
Giovedì prossimo dovrete scrivere una relazione.	Jeudi, prochain vous devrez écrire une dissertation.
Mi raccomando, studiate per bene per lunedì!	Surtout, étudiez bien pour lundi !
Venerdì, portate con voi il libro d'italiano.	Vendredi, apportez avec vous le livre d'italien.
Lunedì, facciamo l'interrogazione sulla <i>Divina Commedia</i> .	Lundi, nous ferons le contrôle sur la <i>Divine Comédie</i> .
La lettura del testo di Dante, la facciamo la prossima volta.	La lecture du texte de Dante, nous la ferons la prochaine fois.
La prossima lezione sarà dedicata al cinema italiano.	La prochaine leçon sera consacrée au cinéma italien.
La prossima volta, interrogo con voto!	La prochaine fois, j'interroge pour des points !
Attenti, che domani interrogo.	Attention, (parce que) demain j'interroge.

8.4 Salutare gli alunni

Per oggi, la lezione è finita.	Pour aujourd'hui, la leçon est terminée.
Basta per oggi.	C'est terminé pour aujourd'hui.
Potete andare.	Vous pouvez aller.
È ora, potete andare.	C'est l'heure, vous pouvez y aller.
Va bene ragazzi, potete andare, ci vediamo domani.	Ça va, vous pouvez y aller, on se voit demain.
Non dimenticate che lunedì non ci sono.	N'oubliez pas que lundi je ne serai pas là.

Ho esaurito quello che vi dovevo dire oggi, quindi potete andare.	J'en ai fini avec ce que je devais vous dire aujourd'hui, donc vous pouvez partir.
Ci vediamo domani!	A demain !
Ci vediamo la settimana prossima!	A la semaine prochaine !
Ci vediamo domani in Aula Magna.	Rendez-vous demain à la salle principale.
Vi saluto ragazzi, a domani!	Je vous dis au revoir, à demain !
Arrivederci ragazzi.	Au revoir.
Buon fine settimana!	Bonne fin de semaine !
Godetevi le ferie!	Profitez bien des congés !
Buon proseguimento negli studi!	Bonne continuation dans tes/vos études !
In bocca al lupo per l'esame!	Bonne chance pour l'examen !

CONCLUSIONE

Il desiderio di proporre un contributo lessicale dedicato al parlato del docente di italiano è nato dalla constatazione che tale strumento ancora non ha trovato posto sugli scaffali della biblioteca del dipartimento di didattica della nostra Università. Mentre vari lavori linguistici dedicati al parlato del docente in inglese, in tedesco, in olandese e in spagnolo propongono un aiuto concreto ai futuri docenti, come agli insegnanti già in servizio, per interagire con una lingua autentica in classe in varie situazioni (dare istruzioni, fornire spiegazioni, correggere errori, incoraggiare,...), sembra che non esista ancora questo tipo di sostegno per la lingua italiana. In conseguenza, è stato deciso di definire un elenco in lingua italiana che fosse un punto di riferimento per gli insegnanti.

La prima questione affrontata in questo lavoro (*quale lingua devono utilizzare i docenti L2/L3 nelle interazioni in classe?*) è relativa al modello linguistico da proporre. Per trovare la risposta, si è deciso in un primo tempo di ricostituire brevemente la storia delle metodologie dell'insegnamento delle lingue straniere al fine di permettere una riflessione sulle scelte metodologiche odierne. Il *Quadro comune europeo* privilegia l'approccio orientato all'azione. L'insegnamento della lingua è basato sulla realizzazione di compiti in situazioni concrete, la lingua viene intesa come un mezzo per raggiungere obiettivi di comunicazione affrontati in contesti reali. In questa ottica, il *Quadro comune europeo* raccomanda di ricorrere alla lingua target il più possibile in classe. Stabilisce che il modello linguistico proposto dal docente deve essere corretto, standard ed autentico, proprio come la lingua scritta dei documenti sottoposti agli studenti. Questa raccomandazione si ritrova espressa anche nel "référentiel" *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*. Infine, è stato considerato quanto importante fosse lo spazio comunicazionale occupato dal docente. Egli sceglie gli argomenti, gestisce i turni di parola, decide la durata degli scambi e trasmette il sapere. Ciò facendo, rimane molto spesso l'unica fonte di input in italiano. In questo contesto, è importante che il parlato del docente sia un modello di riferimento.

Inoltre, si è ritenuto opportuno fare il punto della situazione su quanto è stato pubblicato rispetto al parlato del docente che insegna la lingua italiana. Si è osservato che esistono molti lavori dedicati al parlato del docente di italiano madrelingua che insegna la propria lingua a studenti stranieri in Italia e alle strategie che favoriscono la comprensione. Si

è invece riscontrato che il parlato del docente non madrelingua di italiano L2 /L3 all'estero ha suscitato poco interesse negli studiosi ed è infatti difficile trovare lavori dedicati a questa tematica. Per quanto riguarda la lingua italiana insegnata all'Università, si è evidenziato che, risultando aulica, di una alta progettualità e densità informativa, non permette al futuro insegnante di adoperarla come unico modello per insegnare nelle scuole secondarie.

Al fine di permettere agli insegnanti di italiano in Belgio di utilizzare un italiano autentico, come viene raccomandato dal *Quadro comune europeo*, dal "référentiel" di lingue moderne e dagli ispettori di lingua, ci è parso quindi necessario andare in Italia per raccogliere un campione di registrazioni di parlato realizzato in classe da docenti italiani. Si risponde in questo modo alla seconda domanda all'origine di questo lavoro, *qual è la lingua parlata in Italia dai docenti?* I brani sono stati raccolti in tre scuole secondarie di secondo grado e presso una classe all'Università per Stranieri di Siena. Si è cercato di stabilire in cosa consistesse il carattere *standard* del parlato del docente. L'analisi dei tratti più salienti degli esempi raccolti dimostra che, nelle scuole dove si sono svolte le osservazioni, il parlato dei docenti ha assorbito varie caratteristiche, soprattutto morfosintattiche, della lingua italiana neostandard, le quali offrono, in genere, funzionalità comunicative più espressive (dislocazioni, frasi scisse, strutture presentative). Le strutture presentative (*c'è* presentativo, *ma* o *come mai* a inizio frase), frequenti nella comunicazione parlata, permettono di focalizzare l'attenzione degli studenti su quanto il docente giudica più importante. L'uso del *ci* *attualizzante*, del *che causale* o del *presente pro futuro* testimoniano dell'adozione di tratti un tempo ritenuti informali nella lingua colloquiale. Si è notato inoltre anche da altre osservazioni (uso di parole cordiali come *caro, a*, uso del *noi*, presenza di espressioni umoristiche) quanto l'approccio didattico del docente fosse anche empatico nei confronti della classe. Si è così verificato che la lingua effettivamente parlata dai docenti italiani presenta tratti fondamentali del neostandard. Se si vuole insegnare una lingua autentica, forse converrebbe non attenersi unicamente allo standard tradizionale.

In un terzo tempo, per proporre uno strumento utile ed adeguato, si è indagato sui bisogni dei nostri docenti. Occorre infatti stabilire se esiste realmente una richiesta per questo tipo di aiuto e in quale misura sia necessaria. Si è cercato di rispondere alla terza domanda da cui è nata questa tesi, *la lingua parlata in Italia dai docenti è padroneggiata dai docenti di italiano L2/L3 a Liegi?*, mediante due indagini.

La prima è stata dedicata all'osservazione e all'audioregistrazione di lezioni impartite da tirocinanti nella regione di Liegi. Sono state rilevate alcune devianze dalla norma e dall'uso a vari livelli (lessicale, morfologico, sintattico e fonologico), ma che non ostacolano la comprensione presso studenti francofoni. Da quanto è stato audioregistrato ed analizzato, si constata che il futuro docente di italiano incontra difficoltà a fornire agli studenti un input con le stesse caratteristiche del parlato autentico del docente madrelingua.

Mediante la seconda indagine, effettuata con questionari, si osserva che gli insegnanti intervistati sono consapevoli di questa problematicità e lo testimoniano con esempi concreti nei sondaggi. Tutti i tirocinanti e i docenti di italiano L2/L3 indicano inoltre che apprezzerebbero uno strumento didattico dedicato al *parlato del docente*. Infine tutti lamentano l'assenza di un corso dedicato a questa tematica nell'offerta formativa della didattica in ambito universitario.

Per ovviare, anche in modo parziale, all'assenza di un supporto linguistico riguardo alla lingua del docente, si propone un elenco lessicale, non esaustivo e non definitivo, che risponda, per quanto possibile, alle richieste degli intervistati (tematiche utili in classe e presenza anche di espressioni familiari). Consapevole dei limiti di questo lavoro, si ringrazia pertanto tutti coloro che vorranno, con consigli, osservazioni, proposte, arricchire il presente contributo.

ALLEGATI

1 Allegato A

Le langage de la classe

Enquête auprès de stagiaires / jeunes professeurs de langue italienne

Numéro d'identification¹⁴⁵:

Vos données personnelles:

Date de naissance :

Langue maternelle :

Parcours:

Intitulé des études supérieures :

Avez-vous déjà séjourné en Italie ? oui non

Durée :

Motif(s) :

.....

Si vous êtes professeur en fonction:

Depuis combien de temps enseignez-vous l'italien?

Enseignez-vous d'autres matières ?

Cette année, à quel(s) niveau(x) enseignez-vous l'italien ? (ex. 3^{ème} année langue 2, 5^{ème} année langue 3, UF5,)

.....

Si vous êtes stagiaire:

S'agit-il de votre 1^{er} stage 2^{ème} stage ?

¹⁴⁵ Pour assurer l'anonymat, un numéro est donné à chaque répondant.

Quel niveau avaient/ ont les classes ? (ex. 3^{ème} année langue 2, 5^{ème} année langue 3, UF5,)

.....

1) Comment avez-vous appris l'italien?

A l'école secondaire ? Langue 2 ? Langue 3 ?

A l'université ?

Autre ? Expliquez :

.....

2) Avant vos études, connaissiez-vous déjà l'italien ? oui non

Si oui :

2.1. Comment évaluez-vous vos connaissances antérieures ? Une seule réponse possible

A l'oral :

j'avais des notions de base

je me débrouillais assez bien

j'avais une bonne maîtrise

A l'écrit :

j'avais des notions de base

je me débrouillais assez bien

j'avais une bonne maîtrise

2.2. Comment avez-vous acquis ces premières connaissances ?

**Si plusieurs réponses vous conviennent, veuillez les classer par ordre d'importance.
(1= le plus important ; 7= le moins important)**

En famille

En lisant

En regardant des films

Durant des vacances en Italie

Durant un séjour linguistique

Cours en promotion sociale

Cours à la Dante Alighieri

Si autre, expliquez :

3) Voici la définition du *langage de la classe* que je vous propose :

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue 2 ou 3, le *langage de la classe* désigne l'ensemble des pratiques langagières que l'enseignant met en œuvre dans la langue cible pour enseigner, c'est-à-dire pour organiser l'apprentissage, gérer et animer la classe.

Êtes-vous d'accord avec cette définition ? oui non

3.1. Si non, quelles précisions/ modifications/nuances souhaiteriez-vous ajouter ?

.....
.....
.....
.....

4) Cette notion de *langage de la classe* a-t-elle été abordée/ développée durant votre formation didactique ? oui non

4.1. Si oui, expliquez de quelle manière :

.....
.....
.....

4.2. Si non, pensez-vous que l'enseignement du *langage de la classe* serait utile dans le cursus universitaire du futur enseignant ? oui non

Expliquez :

.....

5) Comment évaluez-vous aujourd'hui votre maîtrise du langage de la classe ? Cochez une seule réponse.

- Elle est positive (vous pouvez passer à la question 6.1.)
- Elle est perfectible (vous pouvez passer à la question 6.2.)
- Elle gagnerait à être renforcée (vous pouvez passer à la question 6.3.)

5.1. Si votre maîtrise est plutôt positive :

5.1.1. Comment avez-vous appris *le langage de la classe* ?

.....

.....

.....

5.1.2. Connaissez-vous des moyens/outils pour progresser en la matière ?

.....

.....

.....

5.2. Si vous estimez que votre maîtrise du langage de la classe est perfectible :

5.2.1. Comment avez-vous appris *le langage de la classe* ?

.....

.....

.....

5.2.2. Pourriez-vous indiquer des exemples de difficultés rencontrées liées au *langage de la classe* ?

.....

.....

.....

.....

5.2.3. Connaissez-vous des moyens/outils pour progresser en la matière ?

.....
.....
.....

5.2.4. Que souhaiteriez-vous améliorer afin de mieux maîtriser *le langage de la classe* ?

.....
.....
.....

5.3. Si vous pensez que votre maîtrise gagnerait à être renforcée :

5.3.1. Quel genre de difficulté avez-vous rencontré lors des premiers échanges avec les élèves ? Expliquez.

.....
.....
.....

5.3.2. Comment avez-vous jusqu'ici résolu le problème ?

.....
.....
.....

5.3.3. Que souhaiteriez-vous améliorer afin de mieux maîtriser *le langage de la classe* ?

.....
.....
.....

6) Si un ouvrage de référence sur *le langage de la classe* en italien était disponible sur le marché, l'utiliseriez-vous ?

oui

peut-être

non

7) Quelles seraient vos attentes envers cet ouvrage (forme, contenu, support et registre) ?

7.1. Au niveau de son contenu (ex. thèmes, expressions,...)

.....
.....
.....

7.2. Au niveau de sa forme (ex. un lexique + traduction ? un lexique + traduction + contexte ? ...)

.....
.....
.....

7.3. Au niveau du type de support (ex. petit ouvrage, fichier en ligne,...)

.....
.....
.....

7.4. Au niveau du registre (ex. soutenu, familier,...)

.....
.....
.....

Je vous remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ces questions et de m'aider ainsi à l'élaboration de mon mémoire

2 Allegato B

Le langage de la classe

Enquête auprès de professeurs expérimentés de langue italienne

Code d'identification¹⁴⁶:

Vos données personnelles :

Date de naissance :

Langue maternelle :

Parcours :

Intitulé des études supérieures :

Depuis combien de temps enseignez-vous l'italien ?

Enseignez-vous d'autres matières ?

Cette année, à quel(s) niveau(x) enseignez-vous l'italien ? (ex. 3^{ème} année langue 2, 5^{ème} année langue 3, UF5,)

.....

Avez-vous déjà séjourné en Italie ? oui non

Durée :

Motif(s) :

.....

1) Voici la définition du *langage de la classe* que je vous propose :

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue 2 ou 3, le *langage de la classe* désigne l'ensemble des pratiques langagières que l'enseignant met en œuvre dans la langue cible pour enseigner, c'est-à-dire pour organiser l'apprentissage, gérer et animer la classe.

¹⁴⁶ Pour assurer l'anonymat un numéro est donné à chaque répondant.

Êtes-vous d'accord avec cette définition ? oui non

1.1. Si non, quelles précisions/ modifications/nuances souhaiteriez-vous ajouter ?

.....
.....
.....

2) Cette notion de *langage de la classe* a-t-elle été abordée/ développée durant votre formation d'enseignant ? oui non

2.1. Si oui, expliquez de quelle manière :

.....
.....
.....

2.2. Si non, pensez-vous qu'un tel cours serait utile durant le cursus universitaire du futur enseignant ? oui non

Expliquez :

.....
.....

3) Étiez-vous à l'aise avec *le langage de la classe* lorsque vous avez commencé à enseigner ? oui non

3.1. Si oui, expliquez :

3.1.1. Comment avez-vous appris le *langage de la classe* ?

.....
.....
.....

3.1.2. Connaissez-vous des moyens/outils pour progresser en la matière ?

.....

.....

.....

3.2. Si non, expliquez :

3.2.1. Quel genre de difficulté, liée au *langage de la classe*, avez-vous rencontré lors des premiers échanges avec les élèves ?

.....

.....

.....

3.2.2. Comment avez-vous résolu le problème ? (séjours linguistiques, échange avec des professeurs natifs,...)

.....

.....

.....

4) Si un ouvrage de référence sur *le langage de la classe* en italien était disponible sur le marché, l'utiliseriez-vous ?

oui

peut-être

non

5) Quelles seraient vos attentes envers cet ouvrage (forme, contenu, support et registre) ?

5.1. Au niveau de son contenu (ex. thèmes, expressions,...)

.....

.....

.....

5.2. Au niveau de sa forme (ex. un lexique + traduction ? un lexique + traduction + contexte ? ...)

.....
.....
.....

5.3. Au niveau du type de support (ex. petit ouvrage, fichier en ligne,...)

.....
.....
.....

5.4. Au niveau du registre (ex. soutenu, familier,...)

.....
.....
.....

Je vous remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ces questions et de m'aider ainsi à l'élaboration de mon mémoire !

3 Allegato C



Belgio, Liegi, mercoledì 26 novembre 2013

Gentile signore/signora,

Sono una studentessa nel primo anno di Master in Lingue e Letterature moderne a finalità didattica all'Università di Liegi (Belgio). Studio l'inglese e l'italiano con lo scopo di diventare insegnante di lingue moderne. Ho deciso di dedicare la mia tesi allo studio del linguaggio che il professore utilizza per parlare ai suoi alunni, dal primo all'ultimo secondo della lezione.

Quello che intendo fare è registrare e studiare le parole, le espressioni, o anche le varie strategie linguistiche messe in atto dall'insegnante per il buon funzionamento della lezione. Lo scopo ultimo della mia ricerca dovrebbe essere la compilazione di un lessico per i professori che non sono di madre lingua italiana, poiché spesso questi ultimi provano una certa difficoltà a conoscere esattamente la terminologia metalinguistica usata dagli insegnanti, specie della scuola secondaria.

Così mi permetto di scriverLe per chiederLe se sarebbe possibile assistere ad una settimana di lezioni presso la Sua istituzione. Di solito, uso un registratore, che mi serve per elaborare in seguito il lessico dell'insegnamento a cui accennavo.

I risultati ottenuti dopo alcune osservazioni nella Sua scuola mi permetteranno di creare uno strumento di lavoro al servizio dei professori e dei tirocinanti desiderosi di migliorare le loro conoscenze, o di colmare eventuali lacune .

Mi permetto di proporLe le date dal 27 gennaio al 1 febbraio, qualora Lei accettasse di aiutarmi nel lavoro che intendo svolgere.

Ringraziandola anticipatamente per la Sua cortese attenzione, La prego di gradire i miei più distinti saluti.

Audrey RENSON
audrey.renson@student.ulg.ac.be

Con il sostegno del Dipartimento di Didattica.

4 Allegato D



Prof. Paola Moreno
Langue et littérature italiennes
Dép. de Langues et littératures françaises et romanes

Liegi, 26 novembre 2013

Gentile Collega,

È con vivo entusiasmo che desidero sostenere la richiesta della mia studentessa, la sig.na Audrey RENSON, per un soggiorno di studio presso il Suo Istituto.

La sig.na Renson, infatti, è impegnata in una ricerca per la sua tesi di laurea specialistica, incentrata sulla didattica dell'italiano. Un soggiorno di osservazione in Italia, le cui spese sarebbero a completo carico della studentessa, porterebbe al suo lavoro un contributo indispensabile.

Le sarei quindi molto grata, anche a nome dell'Università di Liegi, se Lei potesse accogliere favorevolmente la nostra richiesta.

Ringraziandola anticipatamente per la Sua cortese attenzione, La prego di gradire i più cordiali saluti.

Paola Moreno
Université de Liège
Langue et littérature italiennes
Dép. de Langues et littératures françaises et romanes
Transitions. Dép. de recherches sur le Moyen Âge tardif & la première Modernité
Place Cockerill, 3-5 Bât. A2
B-4000 Liège
Tél. : +3243665496



5 Allegato E

Correzione dei dati raccolti (capitolo 4)

1) Osservazioni a livello fonologico: spostamento dell'accento tonico

- <u>E</u> lena	<u>E</u> lena
- <u>Pa</u> ola	<u>Pa</u> ola
- S <u>o</u> gli <u>o</u> la	S <u>o</u> gli <u>o</u> la
- <i>Potrebbe</i> ess <u>e</u> rci parecchie <i>espressione</i> .	Potrebbero <u>e</u> sserci parecchie espressioni.

2) Osservazioni a livello morfologico

Mancato uso del pronome

- Se non capite quello che dico, <i>ditemi</i> . Va bene?	ditemelo
- Potete <i>dire</i> anche in francese...Non c'è problema.	dirlo
- Devo <i>dire</i> anche in francese?	dirlo
- Cominciamo con una piccola intervista di Eros Ramazzotti. <i>Conoscete?</i>	Lo conoscete?
- Dovete sottolineare <i>tutto che</i> vedete nel testo.	Tutto ciò che

Mancato accordo femminile/maschile o singolare/plurale

-Ci sono <i>parecchie errori</i> nel testo.	parecchi errori
-Scegliete <i>qualche piatti</i> .	qualche piatto
-Ci vuole <i>un uova</i> per fare la torta.	un uovo/ quattro uova
-Vi lascio <i>da solo</i> un momento.	da soli
-Le <i>persone</i> che erano <i>assente</i> .	Gli studenti che erano assenti
- <i>Potrebbe</i> esserci parecchie <i>espressione</i> .	Potrebbero esserci parecchie espressioni

Coniugazione erronea

-Vorrei che tu mi <i>ripetassi</i> la frase completa.	ripetessi
-Se ci sono parole che non <i>capiscate</i> , vi posso aiutare.	capite
- <i>Arrangiate voi</i> .	arrangiatevi /mettetevi d'accordo
-Che cosa <i>ha</i> detto?	hai detto (il docente dà del tu)

3) Osservazioni a livello sintattico

Errata collocazione dell'avverbio tra l'ausiliare e il participio passato

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| -Avete tutto capito? | Avete capito tutto? |
| -Avete un po' più capito? | Avete capito un po' di più/ meglio? |

Mancato uso dell'articolo per esprimere la forma possessiva.

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| - Tu... tuo nome? | Tu... il tuo nome?/ come ti chiami? |
|--------------------------|-------------------------------------|

4) Osservazioni a livello lessicale

Trasferimento vocalico

- | | |
|--------------------------------------------------|------------|
| -Potete rispondere alle domande. | rispondere |
| -Potete corrigere sul vostro testo. | correggere |
| -Sì ... questo esercizio se ripete molto. | si ripete |

Faux amis/ Calchi dal francese

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| - Va bene? Per essere certa ve lo passo un'altra volta | ve lo faccio ascoltare |
| - Guardate le proposizioni del menù. | le proposte |
| - Basta ricopiare le desinenze. | copiare le desinenze/
completare con le desinenze |
| - Rachel non parla abbastanza alto . | forte |
| - Puoi metterti in ordine con Isabelle. | consultare gli appunti di.../
aggiornarti con |
| - Il futuro l'avete già visto con la signora e con me che cosa abbiamo fatto? | la professoressa |

Predilezione per l'uso di avere

- | | |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| - Poi avete un esercizio con delle <i>immagine</i> . | Poi c'è/ troverete un esercizio con immagini. |
| - Qui avete una tabella. | Qui c'è/ troviamo una tabella. |
| - Avete l'inizio a pagina 11. | L'inizio è a pagina 11/ troverete l'inizio a pagina 11. |

Uso inadeguato di alcuni termini

- | | |
|-------------------------------------------------|--------------------------------|
| - L'accento non va... Lo puoi ridire ? | ... Puoi ripetere la parola ? |
| - Vedete , la seconda <i>feuille</i> ... | Guardate, il secondo foglio... |

- Cominciamo con Alessandro e poi...
un'altra *persona*.
- Devi *mettere sulla* lavagna.
- *Avete delle piccole istruzioni* che dovete
abbinare con le immagini.

e poi toccherà ad un altro studente.

Devi scrivere alla lavagna.
Dovete abbinare le istruzioni con
le immagini corrispondenti/ ci
sono istruzioni brevi da abbinare
con le immagini.

6 Allegato F



Seraing, le 5 décembre 2014

A l'attention des professeurs de langue italienne

Madame le Professeur, Monsieur le Professeur,

Je m'appelle Audrey Renson et suis actuellement en dernière année de Master à finalité didactique au département de Langues et Littératures Modernes. Mon mémoire porte sur *L'étude du langage de la classe en italien* et j'ai besoin de votre aide et de votre collaboration pour le mener à bien.

Accepteriez-vous de compléter le document ci-joint et de me le renvoyer ensuite dans l'enveloppe déjà timbrée que vous trouverez dans votre courrier ? L'enquête que je mène est strictement confidentielle et je vous garantis qu'aucun nom n'apparaîtra dans mon travail final.

Je vous suis très reconnaissante de l'attention que vous réserverez à cette demande et vous remercie déjà de votre collaboration. Au cas où vous souhaiteriez un éclaircissement ou une explication, je me tiens évidemment à votre disposition. (audrey.renson@hotmail.com).

Recevez, Madame, Monsieur, mes respectueuses salutations.

Audrey RENSON, étudiante en Langues et Littératures Modernes

Pour accord du service de Didactique
des langues et Littératures Modernes

Germain SIMONS

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berretta M., “I pronomi clitici nell’italiano parlato”, in Holtus G., Radtke E. (ed.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, pp. 185-224.
- Berruto G., “Italiano standard”, in *Enciclopedia*, Treccani, 2010.
<http://www.treccani.it/enciclopedia/italianostandard_28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/>
(ult. cons. 3/4/2015)
- Berruto G., *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.
- Bertinetto P. M., *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell’indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca, 1986.
- Bettoni C., *Imparare un’altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Bocchiola M., Gerolin L., *Grammatica pratica dell’italiano dalla A alla Z*, Milano, Hoepli, 1999.
- Brighetti C., Minuz F., *Abilità del Parlato*, Perugia, Guerra, 2008.
- Butzkamm W., *Unterrichtssprache Deutsch : Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, Ismaning, Hueber, 1996.
- Calvi M.V., “Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell’apprendimento dello spagnolo”, in *Atti del Convegno de L’Aquila*, 14-15 settembre 1981, pp. 9-28.
- Canobbio M. S., “Salve prof! A proposito degli attuali riassetamenti nel sistema dei saluti, in Italiano strana lingua? ”, in Marcato C. (cur.), *Atti del Convegno*, 3-7 luglio 2002, Padova, Unipress, 2003, pp. 147-153.
- Carro L., “Alcune tendenze linguistiche attuali in prospettiva diacronica”
<www.academia.edu/4263955/tendenze_della_lingua_italiana> (ult.cons. 12/3/2015).
- Chaudron C., *Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Closset F., *Didatique des langues vivantes*, Bruxelles, Marcel Didier, 1942.
- Conseil de la Communauté française de Belgique, Décret Missions du 24 juillet 1997, *Moniteur belge*, 23 septembre 1997.
- Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- Corradi D., “Il parlato dell’insegnante nella classe di lingua”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2012.
- Council of Europe, *Threshold Level*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Crocco C., “La dislocazione a destra tra italiano comune e variazione regionale” in Pettorino M., Giannini A., Dovetto F.M. (cur.), *La comunicazione parlata III*, 23-25 febbraio 2009, Università degli Studi di Napoli L’Orientale, 2009, pp. 191-210.

D'Achille P., Proietti D., Iviani A., "La frase scissa in italiano: aspetti e problemi", in Korzen I. e D'Achille (cur.), *Tipologia linguistica e società. Due giornate italo-danesi di studi linguistici*, 27-28 novembre 2003, Roma, Franco Cesari Editore, pp. 249-279.

D'Achille P., *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci, 1990.

De Benedetti A., *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*, Bari, Laterza, 2009.

Defays J.M., Deltour S. (avec la collaboration de), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga, 2003.

Desideri P., "Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe", in Brasca L., Zambelli M.L. (cur.), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 187-199.

Di Sciullo A.M., Williams E., *On the definition of word*, Cambridge, MIT Press, 1987.

Diadori P., "Teacher-talk/ foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca", in Maddii L. (cur.), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze, IRRE Toscana.

Diadori P., Cotroneo E., Pallecchi F., "Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali", in *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, 2007, pp. 339-354.

Doutrewe S. e Janssens G., *Hoe zeg ik het in de klas?*, Louvain-la-Neuve, Van In, 1999.

Durante A., Ochs E., "La pipa la fumi?", Uno studio sulla dislocazione a sinistra nelle conversazioni", in *Studi di Grammatica italiana VIII*, Firenze, Accademia della Crusca, 1979.

Faloppa F., "Dislocazioni", in *Enciclopedia*, Treccani, 2010.
<<http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard%28Enciclopediadell%27Italiano%29>> (ult. cons. 3/4/2015).

Fiorentino G., "Che polivalente", in *Enciclopedia*, Treccani, 2010.
<<http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente>> (ult. cons. 3/5/2015).

Fioretto N., "L'italiano neo-standard. Per parlare l'italiano di oggi", in *Altritaliani*, 31 agosto 2010. <http://www.altritaliani.net/spip.php?page=article&id_article=341> (ult. cons. 4/4/2015).

Gavazzi S., "La frase scissa. Un costrutto marcato nell'insegnamento dell'italiano a stranieri", in *Revista Italiano*, vol. 3, 1, Instituto de Letras, Universidad do Rio de Janeiro, 2012.
<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/4037>> (ult. cons. 3/4/2015).

Gironzetti E., "L'umorismo nella didattica dell'italiano per stranieri. Proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, vol. 2, 1, 2010. <riviste.unimi.it> (ult. cons. 1/5/2015).

Hay J., “Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : réflexion sur l’anglais lingua franca”, Cahiers de l’APLIUT, vol. 28, 1, 2009.

Hughes G., *A Handbook of Classroom English*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

Littlewood W. & Yu B., “First language and target language in the foreign language classroom.” in *Language Teaching*, 44, 1, 2011, pp. 64-77.

Lumbelli L., *Educazione come discorso: quando dire è fare educazione*, Bologna, Il Mulino, 1981.

Maldina N., “Caffè, tè, cioccolata e biscotti”, in Anselmi G. M., Ruozzi G. (cur.), *Banchetti letterari. Cibi, pietanze e ricette nella letteratura italiana da Dante a Camilleri*, Roma, Carocci, 2011, pp. 68-84.

Matthiae C., “Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini, ma non troppo”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2011, pp. 139-146. <riviste.unimi.it> (ult.cons. 12/4/2015).

Ministère de la Communauté française, *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*, 1999.

Ministère de la Communauté française, *Humanités générales et technologiques, Deuxième et troisième degrés, Programme d’études Italien langue moderne II et III*, Bruxelles.

Monami E., “Il ruolo del docente di italiano L2 nei nuovi scenari didattici”, Università per Stranieri di Siena, 2014, p. 2. <<http://www.unistrasi.it>> (ult. cons. 15/2/2015).

Monami E., *Strategie correzione orale dell’errore in classi di italiano L2*, Perugia, Guerra, 2013.

O’Riordan S., “Etude de la métalangue grammaticale employée dans deux cours de FLE en Irlande : analyse des recours a la première langue des apprenants”, in *Mélanges*, vol. 31, Centre for Applied Language studies, University of Limerick, 2009, pp. 58-78.

Orletti F., *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci, 2000.

Palmer H.E., *The Scientific Study and Teaching of Languages. A review of the factors and problems connected with the learning and teaching of modern languages with an analysis of the various methods which may be adopted in order to attain satisfactory results*, London, Harrap & Company, 1917.

Perrichon E., “Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d’une culture d’action collective” in *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, Boulogne, Université du Littoral, 2009, pp. 91-111.

Puren C., *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, décembre 2012. <www.christianpuren.com>

Puren C., “Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l’action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle”, Université Régionale de Formation, Dhar Mahraz, Fès, Conférence du 26 septembre 2012.

- Puren C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 2003.
- Rebeggiani L., *L'italiano neo-standard*, Leibniz Universität Hannover, Romanisches Seminar, Wintersemester 2002-2003.
- Roggia C.E., *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*, Genève, Slatkine, 2009.
- Sabatini F., "Lettera sul 'ritorno alla grammatica'. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi", in *Insegnare italiano*, Settembre 2007.
<<http://www.unige.ch/lettres/roman/italien/Articles/SabatiniLetterasullagrammatica2007.pdf>> (ult.cons 11/5/2015).
- Sabatini, F., "L'italiano dell'uso 'medio'. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Holtus G., Radtke E. (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Germany, Tübingen, 1985, pp. 154-184.
- Simons G., "Il cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe. (Partie 1)", in *Puzzle* 29, CIFEN, Université de Liège, 2011.
- Simons G., *Aperçu historique des principales méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères*, Syllabus, Université de Liège, 2011.
- Sörman E. T., "*Che italiano fa*" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*, Stockholm, Stockholm University, 2014.
- Sornicola R., *Sul parlato*, Bologna, Il Mulino, 1981.
- Spaccazocchi M., "Umore pedagogico", versione online, <http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Umore_pedagogico&p=1&f=676> (ult. cons. 13/3/2015).
- Tempesta I., "Il parlato all'università. Competenze e valutazione", in Leone P., Mezzi T. (cur.), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 180-195.
- Wickerhauser N., *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Die Neueren Sprachen, Band XV, Heft 4, Juli, 1907.
- Willis J., *Teaching English through English*, Harlow, Longman, 1981.

